Leidi Yoana Zamudio Garnica , Isabel Cristina Martínez Farfán, Luis Alejandro Guío Rojas, María de Jesús Blanco Vega, Irma Yubely Medina Alarcón, Alejandro Bejarano Gómez, Yenny Rodríguez, Edwin Meza, Angélica Torres, Juan López, Tatiana Suárez

# Diversidad e Inclusión:

# RECONOCER LO QUE HACEMOS

## Volumen 5

ĬbērAM

IBERO

De:
Planeta Formación y Universidades

# Diversidad e Inclusión:
# RECONOCER LO QUE HACEMOS
## Volumen 5

ĬbērAM

# Diversidad e Inclusión:
# RECONOCER LO QUE HACEMOS
## Volumen 5

Leidi Yoana Zamudio Garnica
Isabel Cristina Martínez Farfán
Luis Alejandro Guío Rojas
María de Jesús Blanco Vega
Angélica Torres
Juan López
Irma Yubely Medina Alarcón
Alejandro Bejarano Gómez
Yenny Rodríguez
Edwin Meza
Angélica Torres
Juan López
Tatiana Suárez

ĬbērAM

© 2020, ĬbërAM , Editorial Institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

**ISBN: 978-958-53173-8-3 [pdf]**
DOI:

©2020, ĬbërAM
Corporación Universitaria Iberoamericana
Imagen de la portada: shutterStocK

Diversidad e Inclusión
Reconocer lo que hacemos vol.5

ISBN:

CDD:

Catalogación en la fuente – Corporación Universitaria Iberoamericana. Biblioteca

Rector
RAUL MAURICO ACOSTA LEIVA

Directora de Investigaciones
FERNANDA CAROLINA SARMIENTO CASTILLO

Vicerrector Académico
CARLOS ANDRES VANEGAS

Coordinador de Publicaciones
EDGAR EDUAR RUBIANO BARRERA

Esta obra y sus contenidos se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International. Para ver una copia de esta licencia, visite: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/ o envíe una carta a: Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Gracias por descargar este libro electrónico. El copyright es propiedad de la Ĭbër AM, la editorial institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericanay se han dispuesto las condiciones para que cualquier persona pueda acceder, usar y aprovechar el contenido de esta obra de forma gratuita, con la única restricción o exigencia de citar a la fuente. Por lo tanto, lo instamos a que invite a sus colegas y amigos a descargar esta obra

ĬbërAM
Corporación Universitaria Iberoamericana
www.iberoamericana.edu.co
publicaciones@iberoamericana.edu.co
Calle 67 # 5-47
Bogotá D.C., 110231
Colombia

ĬbērAM

# Contenido

*Índice de Inclusión Ibero: Diagnóstico institucional desde la herramienta INES*
*Leidi Yoana Zamudio Garnica, Isabel Cristina Martínez Farfán* 1

*La percepción del licenciado en formación y la educación en el posconflicto como fuente de la pedagogía hacia el desarrollo humano para la paz*
*Luis Alejandro Guío Rojas* 23

*Políticas institucionales para tecnologías en una educación superior inclusiva*
*María de Jesús Blanco Vega* 35

*El aula de clase inclusiva: la comunicación más allá de la deficiencia*
*Yenny Rodríguez, Angélica Torres, Juan López* 55

*Implicaciones de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) sobre la calidad de vida familiar: Un estudio cualitativo*
*Irma Yubely Medina Alarcón Alejandro Bejarano Gómez* 73

*Fisioterapia, Fonoaudiología, cuerpo, comunicación y diversidad: Quehacer profesional en escenarios de educación inclusiva*
*Yenny Rodríguez, Edwin Meza, Angélica Torres, Juan López, Tatiana Suárez* 97

ĬbērAM

Capitulo 1

# Índice de Inclusión Ibero

## Diagnóstico institucional desde la herramienta INES

Leidi Yoana **Zamudio Garnica**

Isabel Cristina **Martínez Farfán**

El presente capítulo de libro se deriva de la investigación *Diseño de un Modelo de Educación Inclusiva en la Modalidad a Distancia para dos Instituciones de Educación Superior: Universidad de las Américas y el Caribe (México) Corporación Universitaria Iberoamericana (Colombia)*. Investigación aprobada bajo los términos de la Convocatoria para la Conformación del Banco de Proyectos de Investigación e Innovación de la Corporación Universitaria Iberoamericana del año 2019. El proyecto se constituyó como interinstitucional internacional en alianza con la Universidad de las Américas y el Caribe de México y tuvo como propósito generar un modelo de gestión institucional para la atención a la diversidad en educación superior con una proyección a 2 (dos) etapas. Desde un enfoque cualitativo y una metodología de tipo Investigación Acción Participación (IAP), en la primera etapa del proyecto se estableció la necesidad de realizar un análisis de las particularidades institucionales e identificar las barreras para el aprendizaje, la participación, acceso, permanencia, promoción y graduación de los estudiantes en educación superior a partir un instrumento que permitiera establecer la gestión inclusiva. El presente capítulo expone el proceso surtido para la búsqueda, elección y aplicación del instrumento elegido con el fin de establecer el índice de inclusión institucional y sus implicaciones en los procesos de autoevaluación y calidad en eduación superior.

## *Búsqueda de indicadores de gestión inclusiva*

Azorín, Arnaiz & Maquilón (2017) hacen una revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad y educación inclusiva a nivel mundial, identificando 14 (catorce) dirigidos al profesorado, 3 (tres) dirigidos al alumnado, 3 (tres) dirigidos a familias y 3 (tres) instrumentos para los tres colectivos (profesorado, alumnado y familias). Además de identificarlos, los autores

realizan un análisis de las líneas de investigación en las que se inscriben estos 23 instrumentos. Dentro de los instrumentos identificados para colectivos se destacan el Index for Inclusion de Booth & Ainscow (2011) y el Indicator of Inclusive School de Alberta Education (2013).

A nivel nacional, las autoras del presente capítulo identificaron 3 (tres) instrumentos. El primero: Iberoamérica inclusiva – Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica, presentada por La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI y UNESCO (OEI, 2019) la cual es una adaptación del documento originalmente publicado por la UNESCO (2017). La guía se constituye a partir de 4 dimensiones: conceptos, políticas, estructuras y prácticas. Es un instrumento de apoyo para la revisión, el desarrollo, la implantación y el monitoreo de políticas y prácticas inclusivas encaminadas a generar cambios sistémicos que ayuden a superar diversos tipos de obstáculos que impiden desarrollar y lograr una educación de calidad.

El segundo instrumento identificado fue la Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad – GIPP (Discapacidad Colombia, 2019) el cual surge del trabajo conjunto entre La Fundación Compartir y la Fundación Saldarriaga Concha. La herramienta se adaptó para el contexto colombiano a partir de la Guía de indicadores de New Brunswick, los autores conciben la guía como un instrumento que permite identificar experiencias que reflejen indicadores de una práctica pedagógica inclusiva y de calidad a partir de 7 dominios.

El tercer instrumento identificado fue el Índice de inclusión para educación superior INES. Instrumento validado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Fundación Saldarriaga Concha (Min Educación, 2019), el cual tiene su origen en el Index for Inclusion, instrumento inglés fruto del trabajo de los profesores Tony Booth y Mel Ainscow (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2002) traducido por la UNESCO (2002) para Latinoamérica ha sido objeto de análisis y adaptaciones en varios países.

Una vez revisadas y comparadas las tres herramientas disponibles y posibles para realizar seguimiento a la gestión inclusiva se descartaron las dos primeras. La guía Iberoamérica Inclusiva por no contar con proceso de validación en el territorio colombiano y la GIPP debido a que su configuración está dirigida a docentes de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Para el proyecto de investigación se estableció la utilización del INES debido a su proceso de validación, su propuesta ya esquematizada y debido a que se encuentra articulada con el proceso de acreditación institucional (CNA). El documento INES además, presenta la herramienta en su conjunto, los métodos de análisis utilizados, tanto en lo conceptual, como en lo estadístico y su alcance, soportado por la ayuda de expertos internacionales (entre los cuales se encuentra el profesor Mel Ainscow, Artemi Sakellariadis, Directora del Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) en Bristol, Inglaterra y Clementina Acedo, Directora del International Bureau of Education de la UNESCO.

## *Descripción de la herramienta INES*

A nivel nacional, El Ministerio de Educación Nacional expone un enfoque que conceptualiza, analiza dinámicas y propone estrategias y acciones inclusivas en los Lineamientos Política de educación

superior inclusiva (MEN, 2013); en la publicación Índice de inclusión para educación superior INES establece que la inclusión educativa es una de las "estrategias centrales para garantizar la inclusión social porque promueve el respeto a la diversidad, la equidad y permite identificar barreras propias del sistema para la participación y el aprendizaje de todos los ciudadanos" (MEN, 2019, p. 7). El índice se centra en tres ejes fundamentales para el fortalecimiento de la institución como son las políticas, la cultura y las prácticas inclusivas. El documentó está constituido por tres cuestionarios que recogen información sobre la percepción de personal administrativo, docentes y estudiantes con respecto a 25 indicadores, relacionados con los 12 factores de acreditación institucional del Consejo Nacional de Acreditación CNA (2013). A continuación, La figura 1 presenta los 12 factores con sus correspondientes indicadores.

**Tabla 1. Indicadores que componen el INES.**

| FACTOR | INDICADOR |
|---|---|
| 1. Misión y Proyecto Institucional | 1.1. Barreras para el aprendizaje y la participación<br>1.2. Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva |
| 2. Estudiantes | 2.1. Participación de estudiantes<br>2.2. Admisión, permanencia y sistemas de estímulos y créditos para estudiantes |
| 3. Profesores | 3.1. Participación de docentes<br>3.2. Docentes inclusivos |
| 4. Procesos académicos | 4.1. Interdisciplinariedad y flexibilidad curricular<br>4.2. Evaluación flexible |
| 5. Visibilidad nacional e internacional | 5.1. Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales<br>5.2. Relaciones externas de profesores y estudiantes |
| 6. Investigación y creación artística y cultural | 6.1. Investigación, innovación y creación artística y cultural en educación inclusiva<br>6.2. Articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural |
| 7. Pertinencia e impacto social | 7.1. Extensión, proyección social y contexto regional<br>7.2. Seguimiento y apoyo a vinculación laboral |
| 8. Procesos de autoevaluación y autorregulación | 8.1. Procesos de autoevaluación y autorregulación con enfoque de educación inclusiva<br>8.2. Estrategias de mejoramiento<br>8.3. Sistema de información inclusivo |
| 9. Organización, administración y gestión | 9.1. Procesos administrativos y de gestión flexibles<br>9.2. Estructura organizacional |
| 10. Planta física y recursos de apoyo académico | 10.1. Recursos, equipos y espacios de práctica<br>10.2. Instalaciones e infraestructura |
| 11. Bienestar institucional | 11.1. Programas de bienestar universitario<br>11.2. Permanencia estudiantil |
| 12. Recursos financieros | 12.1. Programas de educación inclusiva sostenibles<br>12.2. Apoyo financiero a estudiantes |

*Figura 1. Factores e indicadores INES.*

Fuente: MEN 2019

Los reactivos frente a las categorías son:

- **Indicadores de existencia** siete indicadores de "existencia", cuyas categorías son: "Existe y se implementa", "Existe y no se implementa", "No existe" y "No sabe"

| FACTOR | NOMBRE DEL INDICADOR | TIPO DE INDICADOR | ESCALA |
|---|---|---|---|
| 1 | 1.1. Barreras para el aprendizaje y la participación | Indicadores de existencia | Existe y se implementa |
| 2 | 2.1. Participación de estudiantes<br>2.2. Admisión, permanencia y sistemas de estímulos y créditos para estudiantes | | Existe y no se implementa |
| 3 | 3.1. Participación de docentes | | |
| 4 | 4.2. Evaluación flexible | | No existe |
| 7 | 7.2. Seguimiento y apoyo a vinculación laboral | | |
| 8 | 8.3. Sistema de información inclusivo | | No sabe |

*Figura 2. Caracterización de indicadores INES.*

Fuente: MEN 2019

– **Indicadores de frecuencia** Un segundo grupo contiene trece indicadores de "frecuencia", cuyas categorías son: "Siempre", "Algunas veces", "Nunca" y "No sabe"

| FACTOR | NOMBRE DEL INDICADOR | TIPO DE INDICADOR | ESCALA |
|---|---|---|---|
| 1 | 1.2. Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva | Indicadores de frecuencia | Siempre<br>Algunas veces<br>Nunca<br>No sabe |
| 3 | 3.2. Docentes inclusivos | | |
| 4 | 4.1. Interdisciplinariedad y flexibilidad curricular | | |
| 6 | 6.2. Articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural | | |
| 8 | 8.1. Procesos de autoevaluación y autorregulación con enfoque de educación inclusiva<br>8.2. Estrategias de mejoramiento | | |
| 9 | 9.1. Procesos administrativos y de gestión flexibles<br>9.2. Estructura organizacional | | |
| 10 | 10.1. Recursos, equipos y espacios de práctica | | |
| 11 | 11.1. Programas de bienestar universitario<br>11.2. Permanencia estudiantil | | |
| 12 | 12.1. Programas de educación inclusiva sostenibles<br>12.2. Apoyo financiero a estudiantes | | |

*Figura 3. Caracterización de indicadores INES.*

Fuente: MEN 2019

– I**ndicadores de reconocimiento** ubican los indicadores de "reconocimiento", cuyas categorías son: "Sí", "No", "No sabe"

| FACTOR | NOMBRE DEL INDICADOR | TIPO DE INDICADOR | ESCALA |
|---|---|---|---|
| 5 | 5.1. Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales.<br>5.2. Relaciones externas de profesores y estudiantes. | Indicadores de reconocimiento | Sí<br>No<br>No sabe |
| 6 | 6.1. Investigación, innovación y creación artística y cultural en educación inclusiva | | |
| 7 | 7.1. Extensión, proyección social y contexto regional | | |
| 10 | 10.2. Instalaciones e infraestructura | | |

*Figura 4. Caracterización de indicadores INES.*

Fuente: MEN 2019

Este instrumento contempla tres etapas generales en la ruta metodológica: contextualización, estabilización y profundización, Esta ruta se desarrolla de manera sistemática, facilitando el proceso de identificación de las condiciones y la definición de las acciones para la transformación de la gestión al interior de las instituciones.

Etapa 1. Contextualización (4 Meses) Contextualización y aplicación de la herramienta. Etapa que implica la introducción del proceso en la institución, su planificación y elaboración de planes de acción.

Etapa 2. Estabilización (6 Meses) Socialización de resultados y establecimiento del plan de mejoramiento institucional. A partir de los resultados se establecen las prioridades para la toma de acciones, se reconoce el estado actual de acuerdo a los indicadores y factores y se identifican oportunidades de mejora.

Etapa 3. Profundización (2 Meses). En esta etapa se hace seguimiento, monitoreo del cambio y evaluación del proceso.

## *Proceso de aplicación del INES*

Dando curso al proceso establecido por el INES en su documento base, en el mes de junio de 2019 se instauró la mesa coordinadora del índice de inclusión Ibero. La mesa coordinadora se configuró de la siguiente manera:

- Rector: Raúl Mauricio Acosta Lema
- Vicerrector: Carlos Andrés Vanegas
- Marcela Franco Pinilla– Área Tecno pedagogía
- Liliana Sofía Arias Escobar– Decana Facultad de Educación
- Oscar Ivan Gómez Rincón – Decano Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
- Fidel Aragón Franco– Decano Facultad de Empresariales
- Oscar Walteros Rangel– Decano Facultad de Ingenieria

- Johanna Rocio Moscoso Herrera –Decana Facultad de Salud
- Carlos Andrés Enríquez Lozano– Coordinador de intérpretes
- Isabel Cristina Martínez Farfán– Coordinadora de investigaciones, coinvestigadora
- Leidi Yoana Zamudio Garnica– Investigadora principal proyecto
- Gladys Molano Caro– Directora Grupo de Investigación
- Andrés Mateo Burgos Ortiz– Estudiante
- Ana María Gallardo Velásquez – Egresada

La mesa en plenaria aprobó el cronograma de aplicación del instrumento y acordó hacerlo extensivo a la modalidad presencial.

Con el fin de hacer accesible el instrumento este fue sometido a dos procesos de verificación. En primera instancia fue verificado por lector de pantalla JAWS, software que convierte a voz la información, permitiendo a las personas ciegas hacer uso autónomo del computador y sus aplicaciones. Posteriormente todos los ítems del formulario y las preguntas fueron interpretadas en Lengua de Señas Colombiana L.S.C. por el grupo de intérpretes de la institución liderados por el coordinador de intérpretes Carlos Andrés Enríquez Lozano y los docentes sordos Sergio Andrés Serrano Galindo y Manuel Javier Orjuela Cuervo.

*Imagen 1. Interpretación del formulario para estudiantes por el profesor Sergio Andrés Serrano Galindo*

Fuente: TechGlobal Área Audiovisuales & Multimedia

*Imagen 2. Interpretación del formulario para administrativos y docentes por el profesor Manuel Javier Orjuela Cuervo*

Fuente: TechGlobal Área Audiovisuales & Multimedia

El instrumento se aplicó del 15 de agosto al 15 de septiembre de 2019, para su aplicación se realizó un proceso de sensibilización a la comunidad que inició con una campaña de expectativa a partir de un videoclip que fue compartido a la comunidad vía email y redes sociales IBERO.

https://www.youtube.com/watch?v=3mAj5ci-QhU

*Imagen 3. Campaña de Expectativa*

Fuente: TechGlobal Área Audiovisuales & Multimedia

## *Resultados de la aplicación del INES*

Para el análisis de los datos recabados durante la aplicación se utilizó el método Análisis de Correspondencias Múltiples ACM (Greenacre 2008) el cual permite condensar la información de variables cualitativas asociadas a cada factor y establecer el índice general. Esta técnica visualiza lo esencial de la información y reduce la dimensionalidad (cantidad de indicadores que hay en la matriz)con el fin de eliminar la redundancia para posteriormente representar, a través de un gráfico, la percepción que tienen los estudiantes, docentes y el personal administrativo con relación a cada uno de los indicadores.

Los resultados INES se dan en relación a factor Vs. indicador, Índice total, para lograrlo se utilizó el programa R versión 3.6.1, los pasos del proceso fueron:

1. Limpieza de datos, donde se eliminaron aquellos que tenían respuestas incompletas.
2. Se calculó el puntaje de cada factor a través del ***ACM*** para esto
    a. Se determinó el subíndice o puntaje de cada participante, este se estableció en el primer eje factorial, este puntaje se encuentra entre 0 y 5 donde 0 es percepción baja y 5 es una percepción alta.
    b. Se determinó el puntaje general de cada factor, se calculó la mediana y se colocaron sus respectivos resultados a través de diagramas en cajas tipo Box plot.
3. Una vez calculado el puntaje de cada individuo en cada factor se procedió a calcular el índice general.

En cuanto a la población participante, estudiantes, docentes y administrativos Ibero, en el cuadro 1 se observa la población efectiva de la institución que diligenció el instrumento versus la población total institucional, identificándose que participó 44% de estudiantes, 65% de administrativos y 61% de docentes. La muestra fue estadísticamente representativa.

*Tabla 1 Población total CUI versus Población Participante en la aplicación del INES*

| Población Total de la CUI: | | Población Participante en la identificación del índice | |
|---|---|---|---|
| Administrativos | 80 | Administrativos | 52 |
| Docentes | 350 | Docentes | 213 |
| Estudiantes | 10.885 | Estudiantes | 4.768 |

Fuente: Elaboración propia

# *Resultados por Factor*

## *Factor 1 – Misión y Proyecto Institucional*

*Tabla 2 Factor 1 Misión y proyecto institucional.*

| Estadísticas Generales | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Variable | Categorías | Cuentas | Frecuencias | % |
| F1.1 | 1 (No sabe) | 684 | 684 | 14% |
| | 2 (No existe) | 85 | 85 | 2% |
| | 3 (Existe y no se implementa) | 422 | 422 | 9% |
| | 4 (Existe y se implementa) | 3706 | 3706 | 76% |
| F1.2 | 1 (No sabe) | 1091 | 1091 | 22% |
| | 2 (Nunca) | 122 | 122 | 2% |
| | 3 (algunas Veces) | 1001 | 1001 | 20% |
| | 4 (Siempre) | 2683 | 2683 | 55% |
| Puntaje General del Factor | | | 4,382 | |

Fuente: Elaboración propia.

En el factor **F1.1** el 76 % reconoce que existe y se implementa las acciones que permiten la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación, La institución de educación superior cuenta con una política de educación inclusiva que permite reconocer y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación. El 14 % refiere que no sabe.

En el factor **F1.2** el 55 % las personas refieren que siempre se realiza una identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva, dentro de ella la institución identifica la diversidad estudiantil caracterizando sus particularidades (sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, sexuales, físicas, geográficas y relacionadas con el conflicto armado) y pone énfasis en aquellos que son más proclives a ser excluidos del sistema y el 22 % refiere que no sabe.

En general los resultados de este factor son positivos: 4,3 % los cuales evidencian que la misión y proyecto institucional es reconocida y comprendida por la comunidad académica, reconociendo la existencia de una filosofía de reconocimiento y acogimiento a la diversidad.

## Factor 2 – Estudiantes

*Tabla 3 Factor 2 Estudiantes*

| Estadísticas Generales | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Variable | Categorías | Cuentas | Frecuencias | % |
| F2.1 | 1 (No sabe) | 569 | 569 | 12% |
| | 2 (No existe) | 81 | 81 | 2% |
| | 3 (Existe y no se implementa) | 422 | 422 | 9% |
| | 4 (Existe y se implementa) | 3825 | 3825 | 78% |
| F2.2 | 1 (No sabe) | 783 | 783 | 16% |
| | 2 (No existe) | 159 | 159 | 3% |
| | 3 (Existe y no se implementa) | 429 | 429 | 9% |
| | 4 (Existe y se implementa) | 3526 | 3526 | 72% |
| Puntaje General del Factor | | | 5,000 | |

Fuente: Elaboración propia

Factor **F2.1** El 78 % de las personas manifiestan que existe y se implementan estrategias de participación de los estudiantes, La institución cuenta con una política que facilita la participación de todos los estudiantes en los procesos académicos y administrativos. El 14 % refiere que no sabe.

Factor **F2.2.** El 72 % informan que en la Iberoamericana existen y se implementan los sistemas de estímulos y créditos para estudiantes que permitan su admisión y permanencia. La institución cuenta con estrategias y procesos que permiten y facilitan el acceso y la permanencia de los estudiantes y adicionalmente con sistemas de becas, préstamos y estímulos que propician el ingreso y la permanencia de estudiantes académicamente valiosos y en condición de vulnerabilidad, para garantizar graduación con calidad. El 16 % refiere que no sabe.

La mediana en este factor es excelente con un promedio de 5,0 % indicando que los estudiantes conocen los deberes y derechos, los procesos de admisión y permanencia y los sistemas de estímulos y créditos en su beneficio.

## Factor 3 – Profesores

*Tabla 4 Factor 3 profesores*

| Estadísticas Generales | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Variable | Categorías | Cuentas | Frecuencias | % |
| F3.1 | 1 (No sabe) | 891 | 891 | 18% |
| | 2 (No existe) | 43 | 43 | 1% |
| | 3 (Existe y no se implementa) | 255 | 255 | 5% |
| | 4 (Existe y se implementa) | 3708 | 3708 | 76% |

| Estadísticas Generales | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Variable | Categorías | Cuentas | Frecuencias | % |
| F3.2 | 1 (No sabe) | 749 | 749 | 15% |
| | 2 (Nunca) | 50 | 50 | 1% |
| | 3 (algunas Veces) | 1100 | 1100 | 22% |
| | 4 (Siempre) | 2998 | 2998 | 61% |
| Puntaje General del Factor | | | 5,000 | |

Fuente: Elaboración propia.

Factor **F3.1.** El 76 % de las personas manifiestan que en la Iberoamericana existe y se implementan una política que facilita la participación de todos los docentes en los procesos académicos y administrativos desde un enfoque de inclusión y el 18 % refiere que no sabe.

Factor **F3.2.** El 61 % establece que la institución siempre genera los mecanismos para que los docentes participen en los procesos de docencia, investigación y extensión, transformen las prácticas pedagógicas y valoren la diversidad de sus estudiantes como parte del proceso educativo. 22 % refiere que algunas veces y el 15 % responde que no sabe.

A nivel general la mediana en este factor 5,0% permite reconocer un "docente inclusivo" de la iberoamericana , siendo aquellos que tiene la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la diferencia.

## *Factor 4 – Procesos Académicos*

*Tabla 5 Factor 4 procesos Académicos*

| Estadísticas Generales | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Variable | Categorías | Cuentas | Frecuencias | % |
| F4.1 | 1 (No sabe) | 412 | 412 | 8% |
| | 2 (Nunca) | 72 | 72 | 1% |
| | 3 (algunas Veces) | 1304 | 1304 | 27% |
| | 4 (Siempre) | 3109 | 3109 | 63% |
| F4.2 | 1 (No sabe) | 548 | 548 | 11% |
| | 2 (No existe) | 188 | 188 | 4% |
| | 3 (Existe y no se implementa) | 393 | 393 | 8% |
| | 4 (Existe y se implementa) | 3768 | 3768 | 77% |
| Puntaje General del Factor | | | 5,000 | |

Fuente: Elaboración propia

Factor F4.1. El 63 % manifiestan que la universidad aplica procesos de interdisciplinariedad y flexibilidad curricular, Los currículos de la institución son flexibles e interdisciplinarios y contienen elementos que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, potencialidades y/o competencias de la diversidad estudiantil. El 27 % refiere que lo hace algunas veces y el 8 % no sabe.

Factor F4.2. El 77 % refiere que existe y se implementa la evaluación flexible, los procesos académicos de la institución cuentan con herramientas de evaluación flexible que reconocen las particularidades, las capacidades y las potencialidades de cada estudiante y el 11 % no sabe

A nivel general la mediana en este factor es de 5,0% esto permite reconocer que en la iberoamericana existe procesos de flexibilización desde un enfoque interdisciplinar, que facilita el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, potencialidades y/o competencias de la diversidad estudiantil se ven los procesos académicos desde lo interdisciplinariedad.

## *Factor 5-Visibilidad Nacional E Internacional*

*Tabla 6 Factor 5 Visibilidad Nacional e Internacional.*

| Estadísticas Generales | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Variable | Categorías | Cuentas | Frecuencias | % |
| F5.1 | 1 (No sabe) | 1629 | 1629 | 33% |
| | 2 (No) | 270 | 270 | 6% |
| | 3 (Sí) | 2998 | 2998 | 61% |
| | | | 0 | 0% |
| F5.2 | 1 (No sabe) | 1663 | 1663 | 34% |
| | 2 (No) | 468 | 468 | 10% |
| | 3 (Sí) | 2766 | 2766 | 56% |
| | 4 (Siempre) | | 0 | 0% |
| Puntaje General del Factor | | | 4,264 | |

Fuente: elaboración propia

Factor F5.1 En los indicadores de reconocimiento el 61 % refiere que si existe inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales acorde con las tendencias actuales, en sus procesos académicos, la institución toma como referencia las tendencias, el estado del arte de las disciplinas o profesiones y los criterios de calidad aceptados por las comunidades académicas nacionales e internacionales, estimula el contacto con miembros reconocidos de esas comunidades y promueve la cooperación con instituciones y programas en el país y en el exterior. El 33 % refiere que no sabe.

Factor F5.2. El 56 % indica que la Iberoamericana es reconocida por las relaciones externas, La institución promueve la interacción con otras instituciones de los ámbitos nacional e internacional y coordina la movilidad de profesores y estudiantes, entendida esta como el desplazamiento temporal, en doble vía, con enfoque inclusivo y propósitos académicos y estudiantes. El 34 % no sabe.

A nivel general la mediana de este factor es 4,2 % esto indica que la percepción de las personas es que la Corporación Universitaria Iberoamericana es reconocida en las comunidades académicas, estimulando el contacto con miembros reconocidos y promoviendo la cooperación institucional, tanto a nivel nacional como internacional con sus pares académicos.

## *Factor 6 – Espacios De Investigación, Innovación Y Creación Artística Y Cultural*

*Tabla 7 Factor 6 Espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural*

| Estadísticas Generales | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Variable | Categorías | Cuentas | Frecuencias | % |
| F6.1 | 1 (No sabe) | 1341 | 1341 | 27% |
| | 2 (No) | 197 | 197 | 4% |
| | 3 (Sí) | 3359 | 3359 | 69% |
| | | | 0 | 0% |
| F6.2 (escala) Que hacer | 1 (No sabe) | 1157 | 1157 | 24% |
| | 2 (No) | 215 | 215 | 4% |
| | 3 (Sí) | 3429 | 3429 | 70% |
| | 4 (Siempre) | 96 | 96 | 2% |
| Puntaje General del Factor | | | 5,000 | |

Fuente: elaboración propia

Factor F6.1. El 69 % reconoce que la institución cuenta con centros, grupos y/o programas de investigación en temas relacionados con educación inclusiva y el 27 % no sabe.

Factor F6.2. El 70 % manifiesta que la institución desarrolla, en los procesos de investigación, temáticas relacionadas con la educación inclusiva y promueve estrategias enmarcadas en sus principios y el 24 % no sabe.

A nivel general la mediana de este factor es 5.0% indicando que la Corporación Universitaria Iberoamericana cuenta con espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva.

## *Factor 7-Pertinencia e impacto social*

*Tabla 8 Factor 7 Pertinencia e impacto social*

| Estadísticas Generales | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Variable | Categorías | Cuentas | Frecuencias | % |
| F7.1 | 1 (No sabe) | 1655 | 1655 | 34% |
| | 2 (No) | 209 | 209 | 4% |
| | 3 (Sí) | 3033 | 3033 | 62% |
| | | | 0 | 0% |
| F7.2 | 1 (No sabe) | 1909 | 1909 | 39% |
| | 2 (No existe) | 186 | 186 | 4% |
| | 3 (Existe y no se implementa) | 430 | 430 | 9% |
| | 4 (Existe y se implementa) | 2372 | 2372 | 48% |
| Puntaje General del Factor | | | 2,501 | |

Fuente: elaboración propia

Factor F7.1. EL 62 % declara que la institución desarrolla programas y actividades de extensión o proyección social que responden a necesidades regionales y poblacionales determinadas, teniendo en cuenta el enfoque de educación inclusiva en el contexto colombiano y el 34 % dice que no sabe.

Factor F7.2. el 48 % indica que la IES desarrolla estrategias e implementa mecanismos de acompañamiento a sus egresados, como parte de una política de seguimiento y apoyo a la vinculación laboral. y el 39 % refiere que no sabe si esto se realiza.

A nivel general es el factor más bajo de la universidad con un 2,5 % indicando que es bajo el conocimiento sobre programas y actividades de extensión o proyección social, bajo el conocimiento sobre el acompañamiento al proyecto de vida de los estudiantes como garante de pertinencia e impacto social a futuro. Los participantes no identifican seguimiento a los aportes sociales de los egresados sobre el estudio, la comprensión y la solución de problemas regionales y nacionales desde el enfoque de la educación inclusiva.

## *Factor 8 – Autoevaluación y Autorregulación*

*Tabla 9 Factor 8 Autoevaluación y autorregulación*

| Estadísticas Generales | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Variable | Categorías | Cuentas | Frecuencias | % |
| F8.1 | 1 (No sabe) | 726 | 726 | 15% |
| | 2 (Nunca) | 64 | 64 | 1% |
| | 3 (algunas Veces) | 1066 | 1066 | 22% |
| | 4 (Siempre) | 3041 | 3041 | 62% |
| F1.2 | 1 (No sabe) | 708 | 708 | 14% |
| | 2 (Nunca) | 93 | 93 | 2% |
| | 3 (algunas Veces) | 1096 | 1096 | 22% |
| | 4 (Siempre) | 3000 | 3000 | 61% |
| F8.3 | 1 (No sabe) | 883 | 883 | 18% |
| | 2 (No existe) | 101 | 101 | 2% |
| | 3 (Existe y no se implementa) | 312 | 312 | 6% |
| | 4 (Existe y se implementa) | 3601 | 3601 | 74% |
| Puntaje General del Factor | | | 4,285 | |

Fuente: elaboración propia

Factor F8.1 El 62 % refiere que con frecuencia la institución implementa procesos de autoevaluación y autorregulación que permiten identificar el cumplimiento institucional frente al enfoque de la educación inclusiva y sus características, el 22 % dice que algunas veces y el 15 % no sabe.

Factor F8.2 El 61% manifiesta que con frecuencia la institución implementa estrategias de mejoramiento continuo a partir de los resultados de las autoevaluaciones y las evaluaciones de la comunidad académica, el 22 % algunas veces y el 14 % no sabe.

Factor F8.3 El 74 % indica que existen y se implementan sistemas de información inclusiva ya que la institución cuenta con un sistema de información disponible, confiable y accesible, que orienta la formulación de políticas institucionales que fomentan la educación inclusiva en educación superior y el 18 % no sabe.

A nivel general la mediana de este factor es 4,2 %. Este factor pretende examinar cómo la institución cuenta con un sistema de autoevaluación institucional, que le permite desarrollar procesos participativos y permanentes de planeación y autorregulación que orientan su renovación, objetivos, planes y proyectos, un sistema de información y evaluación del personal que trabaja en la institución. Existe una diferencia entre el factor total de la modalidad presencial puntuado en 5 y la virtualidad puntuado en 4,2.

## *Factor 9 – Organización, administración y gestión*

*Tabla 10 Factor 9 Organización, administración y gestión*

| Estadísticas Generales | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Variable | Categorías | Cuentas | Frecuencias | % |
| F9.1 | 1 (No sabe) | 797 | 797 | 16% |
| | 2 (Nunca) | 92 | 92 | 2% |
| | 3 (algunas Veces) | 1127 | 1127 | 23% |
| | 4 (Siempre) | 2951 | 2951 | 60% |
| F9.2 | 1 (No sabe) | 954 | 954 | 19% |
| | 2 (Nunca) | 149 | 149 | 3% |
| | 3 (algunas Veces) | 1085 | 1085 | 22% |
| | 4 (Siempre) | 2709 | 2709 | 55% |
| Puntaje General del Factor | | | 5,000 | |

Fuente: elaboración propia

Factor F9.1. El 60 % manifiesta que los programas de bienestar universitario promueven, por medio de acciones concretas, la participación de los estudiantes y su adaptación a la vida universitaria, teniendo en cuenta sus particularidades y potencialidades, el 23 % dice que algunas veces y el 16 % no sabe.

Factor F9.2. el 55 % refiere que siempre la universidad identifica, como parte del bienestar universitario, los factores asociados a la deserción de sus estudiantes, y diseña programas que favorecen la permanencia, de acuerdo con sus particularidades y necesidades diferenciales, el 22 % algunas veces y el 19 % no sabe.

El factor general obtuvo una puntuación de 5.0. Sin embargo para los grupos de administrativos y docentes se tiene una muy baja percepción, ubicándose en 2.9. Nuevamente es importante aclarar que una mayor participación de las respuestas por parte de los estudiantes, contribuye al resultado final del indicador general del factor.

## Factor 10 – Planta física y recursos de apoyo académico

*Tabla 11 Factor 10 Planta física y recursos de apoyo académico*

| Estadísticas Generales | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Variable | Categorías | Cuentas | Frecuencias | % |
| F10.1 | 1 (No sabe) | 858 | 858 | 18% |
| | 2 (Nunca) | 93 | 93 | 2% |
| | 3 (algunas Veces) | 1198 | 1198 | 24% |
| | 4 (Siempre) | 2748 | 2748 | 56% |
| F10.2 | 1 (No sabe) | 760 | 760 | 16% |
| | 2 (Nunca) | 92 | 92 | 2% |
| | 3 (algunas Veces) | 1131 | 1131 | 23% |
| | 4 (Siempre) | 2914 | 2914 | 60% |
| Puntaje General del Factor | | | 2,800 | |

Fuente: elaboración propia

Factor F10.1. El 56 % refiere que siempre los procesos administrativos están soportados en el enfoque de educación inclusiva y permiten identificar con claridad sus características, recursos, equipos y espacios de práctica, el 24 % algunas veces y el 18 % no sabe

Factor F10.2. El 60 % refiere que la estructura organizacional de la institución permite desarrollar acciones específicas de educación inclusive, el 23 % refieren que algunas veces y el 16 % no sabe. El análisis arroja como mediana del índice 2.89, donde el 50% de las percepciones individuales se ubican entre 1.07 y 5, mostrando así ser muy dispersas. Esto se puede demostrar al observar la mediana del índice por grupo de interés, donde la percepción mas baja esta dada por el grupo de docentes, y la más alta y también la más dispersa por el grupo de estudiantes. Este, al igual que el factor 7, se ubica como factor crítico en el índice general.

## Factor 11 – Bienestar institucional

*Tabla 12 Factor 11 Bienestar institucional*

| Estadísticas Generales | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Variable | Categorías | Cuentas | Frecuencias | % |
| F11.1 | 1 (No sabe) | 878 | 878 | 18% |
| | 2 (Nunca) | 139 | 139 | 3% |
| | 3 (algunas Veces) | 1392 | 1392 | 28% |
| | 4 (Siempre) | 2488 | 2488 | 51% |
| F11.2 | 1 (No sabe) | 1738 | 1738 | 35% |
| | 2 (No) | 568 | 568 | 12% |
| | 3 (Sí) | 2591 | 2591 | 53% |
| | | | 0 | 0% |
| Puntaje General del Factor | | | 3,700 | |

Fuente: elaboración propia

Factor F11.1 El 51 % refiere que siempre los recursos, equipos y espacios de práctica son accesibles y pertinentes para corresponder a las características del enfoque de educación inclusiva. El 28 % dice que algunas veces y e 18 % no sabe.

Factor F11.2. el 53 % refiere que si existe las instalaciones y la infraestructura de la Institución respondieron a las exigencias de la normatividad vigente y el 35 % que no sabe.

La percepción del bienestar institucional, es decir, la mediana del índice del factor es de 3.76, siendo similar a la percepción de los grupos de interés, quienes ubican su mediana del índice en 3.8, igual para todos.

## *Factor 12-Recursos Financieros*

*Tabla 13 Factor 12 Recursos financieros*

| Estadísticas Generales | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Variable | Categorías | Cuentas | Frecuencias | % |
| F12.1 | 1 (No sabe) | 1330 | 1330 | 27% |
| | 2 (Nunca) | 86 | 86 | 2% |
| | 3 (algunas Veces) | 1015 | 1015 | 21% |
| | 4 (Siempre) | 2466 | 2466 | 50% |
| F12.2 | 1 (No sabe) | 1095 | 1095 | 22% |
| | 2 (Nunca) | 136 | 136 | 3% |
| | 3 (algunas Veces) | 902 | 902 | 18% |
| | 4 (Siempre) | 2764 | 2764 | 56% |
| Puntaje General del Factor | | 3,562 | | |

Fuente: elaboración propia

Factor F12.1 El 50 % refiere que la institución destina recursos y garantiza la sostenibilidad de las estrategias de educación inclusive, el 21 % menciona que algunas veces y el 27 % no sabe.

Factor F12.2 El 56 % manifiesta que la institución cuenta con programas especiales o establece convenios de cooperación con entidades que financian el acceso y la permanencia de los estudiantes más proclives a ser excluidos del sistema (en relación con los grupos priorizados en los lineamientos de política de educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional), el 22 % no sabe y el 18 % refiere que algunas veces.

En la mediana de este factor se evidencia el poco conocimiento sobre recursos presupuestales, gestión y organización financiero con un valor de 3,5 %.

## Índice Global

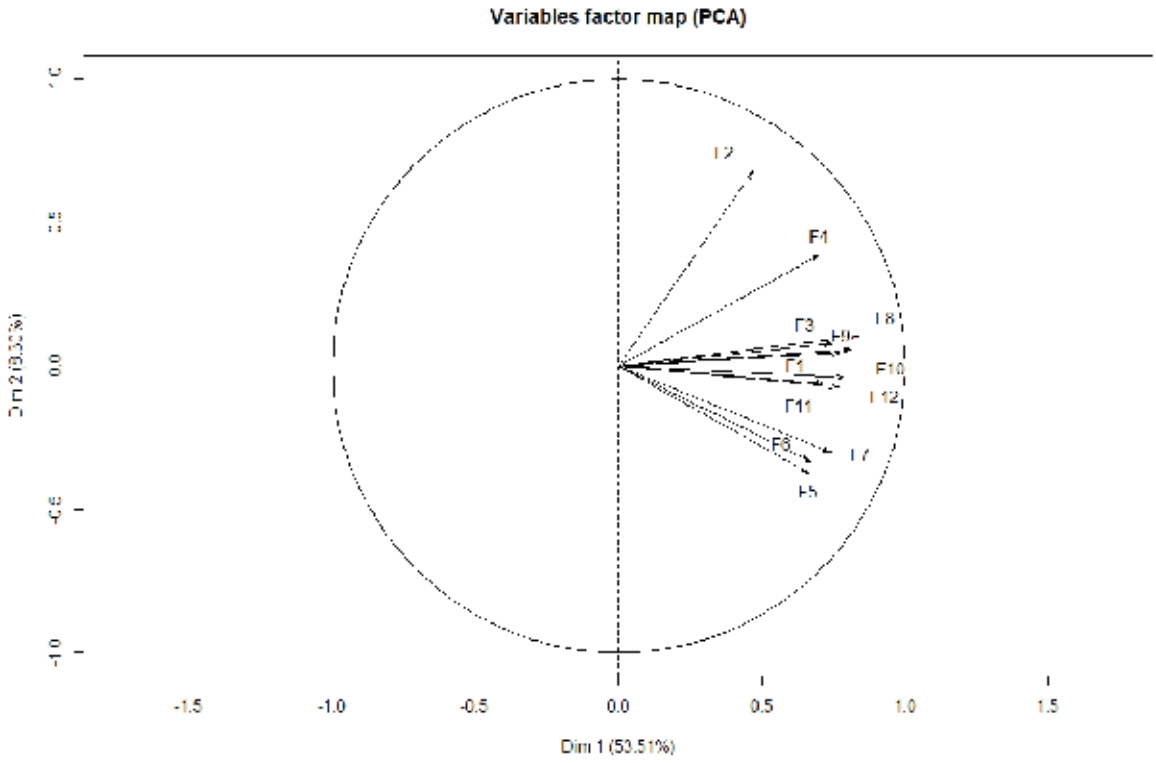
*Tabla 13 Índice Global*

| INDICE INSTITUCIÓN | |
|---|---|
| 3,819 | |
| Valores del BoxPlot (Diagrama de Caja) | |
| Min. | 0.000 |
| 1st Qu. | 2.775 |
| Mediana | 3.819 |
| Mean | 3.555 |
| 3rd Qu | 4.680 |
| Max. | 5.000 |

Fuente: elaboración propia

## Circulo de correlaciones

*Figura 5 Círculo de correlaciones.*




Fuente: Elaboración propia.

En las figuras anteriores se evidencia que todos los factores se encuentran en la parte positiva del eje x lo que significa que todos tienen una correlación positiva, siendo una percepción favorable de la mayoría de los actores, entre los docentes, administrativos y estudiantes.

La Corporación Universitaria Iberoamericana presenta un índice de inclusión global institucional de 3,8 que la ubica como una institución que identifica sus prácticas inclusivas desde la docencia y los ajustes curriculares, una institución reconocida por sus políticas y lineamientos que reconoce su comunidad, pero en el cual se deben trabajar en los factores F7 y F10 relacionados con la pertinencia e impacto social y recursos de apoyo académico e infraestructura física y recursos financieros.

Se identificaron los siguientes indicadores particulares para los 12 factores planteados:

| | |
|---|---|
| Factor 1 – Misión y Proyecto Institucional: | 4,4 |
| Factor 2 – Estudiantes | 5,0 |
| Factor 3 – Profesores | 5,0 |
| Factor 4 – Procesos Académicos | 5,0 |
| Factor 5 – Visibilidad Nacional E Internacional | 4,3 |
| Factor 6 – Investigación, Innovación Y Creación Artística Y Cultural | 5,0 |
| Factor 7 – Pertinencia e impacto social | 2,5 |
| Factor 8 – Autoevaluación y Autorregulación | 4,3 |
| Factor 9 – Organización, administración y gestión | 5,0 |
| Factor 10 – Planta física y recursos de apoyo académico | 2,8 |
| Factor 11 – Bienestar institucional | 3,7 |
| Factor 12 – Recursos Financieros | 3,6 |

El Ministerio de Educación Nacional realizó en el mes de marzo de 2020 una verificación de los resultados de la aplicación de índice (MEN, 2020) encontrándose total correspondencia con los resultados presentados por las investigadoras. Dado esto, se identifica que es necesario realizar un plan de acción sobre los factores 7 – Pertinencia e impacto social, factor 9 – Bienestar Institucional, factor 11 – Recursos de apoyo académico e infraestructura física y el factor 12 – Recursos financieros.

Dado lo anterior y desde lo planteado por Arizabaleta & Ochoa (2016) sobre la relación entre la gestión institucional, las tranformaciones y las adaptaciones, la Iberoamericana asume la diversidad como principio que permite abordar y responder a las necesidades de la comunidad institucional definiéndola desde su Política Institucional de Inclusión como “una característica “inherente al ser humano”, que hace que sus diferencias sean “consustanciales” a su naturaleza” (Corporación Universitaria Iberoamericana, 2020, Art. 1).

En concordancia con lo expuesto por García, Buenestado, Gutiérrez, López & Naranjo (2017) sobre como “la inclusión contribuye a la calidad, ya que ofrece respuestas a las diferencias individuales a través del análisis de diversos enfoques y experiencias que favorecen la cohesión social” (p.23) y que vislumbran amplios campos de actuación para las instituciones de educación superior (Fajardo, 2017) y un compromiso con la formación de docentes (Zamudio & Martínez, 2017 ; Cabrera, Zamudio & Martínez, 2019).

No puede hacer gestión sobre lo que no se conoce, y en este sentido los resultados de la aplicación del Índice de Inclusión en Educación Superior INES le aportan a la Iberoamericana un diagnóstico que le permite promover acciones concretas desde la autoevaluación en el marco de los lineamientos de calidad del Consejo Nacional de Acreditación CNA y hacer realidad su filosofía encaminada hacia un modelo educativo flexible, incluyente y de calidad (PEI, 2019).

## *Referencias*

*Alberta Education (2013). Indicators of inclusive schools: Continuing the Conversation, Canada: Alberta Education. Disponible en* http://includ-ed.eu/sites/default/files/documents/indicators_of_inclusive_schools.pdf

*Arizabaleta S., & Ochoa, F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. Pedagogía y Saberes, (45), 41-52.Recuerado en* http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf

*Azorín, C., Arnaiz, P., & Maquilóz, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. Revista mexicana de investigación educativa, 22(75), 1021-1045 . Recuperado de* http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401021

*Booth, T. & Ainscow, M. (2002) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado en* https://bit.ly/2kkorHp

*Booth, T. & Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools, Bristol: CSIE*

*Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(3), 5-19. Recuperado de:* http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num3/art1.pdf

*Cabrera, M., Zamudio Garnica, LY y Martínez Farfán, IC (2019). (DARS). How distance learning based on inclusion led to the proposal of a distributed access research strategy (DARS) Revista, Australasian Journal of Educational Technology . 35 (6), 80-96.* https://doi.org/10.14742/ajet.5525

*Consejo Nacional de Acreditación. (2013). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Recuperado de* http://cms.colombiaaprende.edu.co/static/cache/binaries/articles-186359_pregrado_2013.pdf?binary_rand=7432

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (2019). Proyecto Educativo Institucional PEI. Recuperado de* https://www.ibero.edu.co/wp-content/uploads/2020/06/PEI.pdf

*Discapacidad Colombia. (20 de abril de 2019). 2. Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad. Recuperado de* https://discapacidadcolombia.com/index.php/inclusion-educativa/27-guia-de-indicadores-de-practicas-pedagogicas

*Fajardo, M. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 11(1), 171-197.* https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011

*Greenacre M. (2008). La práctica del análisis de correspondencias. Fundación BBVA, Bilbao, pp. 185-193*

*García-Cano Torrico, M., Buenestado Fernández, M., Gutiérrez-Arenas, M. P., López González, M., & Naranjo de Arcos, A. (2017). Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria.¿*

*Qué es una Universidad Inclusiva?. Recuperado en* http://www.uco.es/servicios/sad/docs/ApuntesInclusion2017.pdf

*Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013). Lineamientos. Política de Educación Superior inclusiva. Bogotá: autor.* https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf*, consultado el 8 de julio de 2019.*

*Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2020). Resultados de aplicación en corporación universitaria iberoamericana, Bogotá.*

*Ministerio de Educación Nacional de Colombia (20 de Abril de 2019). Índice de inclusión para educación superior INES. Recuperado de* https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?_noredirect=1

*Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI. (20 de abril de 2019). OEI y UNESCO presentan una guía de inclusión y equidad educativa para Iberoamérica. Recuperado de* https://www.oei.es/Educacion/Noticia/oei-y-unesco-presentan-una-guia-de-inclusion-y-equidad

*UNESCO (2002). Índice de Inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Edición y producción para CSIE: Mark Vaughan Recuperado de* http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf

*UNESCO (2017) Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Francia: UNESCO*

*Zamudio Garnica, L. & Martínez Farfán, I. (2017). Hacia el fortalecimiento de la atención a la diversidad en Colombia: la educación inclusiva desde la formación de docentes. Paideia Xxi: Revista De La Escuela De Posgrado ISSN: 0716-4815 ed: Universidad Ricardo Palma v.60 fasc.1 p.41 – 63 ,2017, DOI:* http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/154/122

Leidi Yoana **Zamudio Garnica**

Isabel Cristina **Martínez Farfán**

Capitulo 2

# La percepción del licenciado en formación y la educación en el posconflicto como fuente de la pedagogía hacia el desarrollo humano para la paz

Luis Alejandro **Guío Rojas**

*Resumen:*

*El presente capítulo muestra en primera instancia, la percepción de 733 licenciados en formación encuestados y otros 22 entrevistados de la Corporación Universitaria Iberoamericana, que desde la postura recopilada por sus contextos tienen una imagen clara del proceso del denominado posconflicto colombiano, en segunda instancia presenta la postura esperanzadora de una Colombia con alternativas epistemológicas desde una descolonización del epistemológica de la pedagogía para formular una educación desde posturas como la pedagogía para la paz o la pedagogía de la memoria, todo esto desde la relación metodológica de una investigación analítica que en McMillan & Schumacher (2007), determinan como ejes de indagación para el presente capítulo la Percepción social del posconflicto y la Educación en y para el posconflicto como categorías de análisis.*

**Palabras clave:** Posconflicto, Pedagogía de la memoria, Pedagogía para la paz, Desarrollo humano.

## Summary:

*This chapter shows in the first instance, the perception of 733 graduates in training surveyed and other 22 interviewees of the Ibero-American University Corporation, who from the position compiled by their contexts have a clear image of the process of the so-called Colombian post-conflict, in the second instance it presents the hopeful posture of a Colombia with epistemological alternatives from a decolonization of the epistemological of pedagogy to formulate an education from positions such as pedagogy for peace or the pedagogy of memory, all this from the methodological relationship of an analytical research that in McMillan & Schumacher (2007), determine as axes of inquiry for this chapter the Social Perception of the post-conflict and Education in and for the post-conflict as categories of analysis.*

**Keywords:** Post-conflict, Pedagogy of memory, Pedagogy for peace, Human development.

## LA PERCEPCIÓN DESDE Y PARA EL POSCONFLICTO

Dentro de la relación que se puede encontrar frente a los distintos procesos entre los cuales el ser humano se puede ver envuelto, el más cruel sin lugar a dudas es la guerra, pues según muchos autores es la representación más arcáica de pasar por encima de los ideales de los demás a través de la violencia.

Según Walter Benjamín (1940), la idea de una la relación histórica siempre será observada como si la historia la escribieran los que ganan siempre, por tal consideración, se puede llegar a afirmar que en Colombia siempre han perdido todos, pues la historia colombiana está llena de desaciertos y mentiras que sencillamente van dejando a flote que todos los grupos sociales han buscado la violencia como solución a los problemas y ningún grupo político ha podido plantear correctamente la posición que finalice el conflicto.

El presente capítulo refleja en primera instancia, la percepción de cientos de licenciados en formación que desde la postura recopilada por sus contextos tienen una imagen clara del proceso del denominado posconflicto, en segunda instancia presenta la postura esperanzadora de una Colombia con alternativas epistemológicas desde una descolonización del pensamiento educativo para formular una educación desde posturas como la pedagogía para la paz o la pedagogía de la memoria, fundamentos claves para cambiar un paradigma arraigado durante más de cinco décadas dentro de un estado de violencia.

Para abarcar el presente tema es importante añadir que los conceptos determinados para el capítulo actual, son sistematizados desde escenarios predominantes a nivel histórico, es así como desde distintos autores se puede logran observar la permanencia del posconflicto como momento histórico, más allá de las condiciones ideales en que fue fundado, el conflicto también denominado como proceso enmarcado temporalmente donde se observa una travesía idealista transformada en una lucha por un negocio ilícito, y los actores del conflicto, siempre variantes

en sus nombres y sus ideales, pero con el mismo rasgo característico que ha sido el rastro de violencia contra la ciudadanía colombiana.

Dentro de esta caracterización del fenómeno colombiano que ha sido la violencia, los docentes en formación llegan a describir el posconflicto como un escenario histórico, según la totalidad de los encuestados y la generalidad de los entrevistados, algunos sencillamente añaden esta definición replicando la postura política que deben adoptar como parte del magisterio colombiano o sencillamente por el auge publicitario que se ha venido construyendo, pero las condiciones propias en las que se determinó una firma por la paz, en muy pocos escenarios se ha podido encontrar.

Pero al observar la segunda pregunta de la tercera categoría, ¿Qué situaciones violentas presenció durante la época de conflicto?, los licenciados en formación respondieron, en su totalidad dentro de los entrevistados y en 91% dentro de los encuestados, de forma afirmativa, siendo una situación muy emotiva en la cual varios de los participantes de la investigación en forma voluntaria presentaron historias de vida, mostrando la forma en que grupos como las guerrillas, los paramilitares o el ejército, les habían quitado absolutamente toda su vida y la de sus familias, que desde muy cortas edades han aprendido a vivir con el conflicto armado y que desde esa percepción no han podido concebir un día en este país sin el flagelo de la violencia.

Lo presentado por los testimonios de los entrevistados es un escenario bastante diverso de la forma en que se puede observar la violencia en Colombia, pues grupos étnicos colombianos describían la forma en que su desplazamiento dependía de la utilidad de sus tierras, ya fuera para siembras ilegales o para manejo y transporte de estupefacientes, pero en la contemporaneidad colombiana el tráfico de drogas es el fundamento que da vida a la violencia colombiana y la desesperanza de un mundo distinto. Es precisamente una similaridad a una de las ideas de Boaventura de Sousa Santos (2018), al referirnos que no encontramos la forma de vida antes o después posconflicto, pues si para el autor la concepción del capitalismo en Latinoamérica está tan arraigada, para Colombia la idea de la violencia está totalmente normatizada, sin ningún rasgo de adiestramiento, las poblaciones rurales no la enfrentan porque en muchas zonas se describen los grupos armados como el poder político y otros escenarios ya se tiene una anestesia mental que ha elevado totalmente la capacidad de asombro frente a la violencia de otras zonas del país.

Todo esto, sumado a la idea inicial, donde la historia la escriben los que ganan, las condiciones del país se están escribiendo desde uno de los bandos del conflicto colombiano, razón por la cual se llega a permanecer en un momento de letargo profundo por la forma en que se presenta la situación del país a través de los medios de comunicación, o la operancia del sistema judicial, legislativo o de las mismas fuerzas armadas es acusado en muchas ocasiones por servir a grupos políticos que están a la merced de grupos violentos en pro de dominar un mercado ilegal muy productivo en el país. Esto observado desde la mirada de muchos autores como González (2014) donde se enmarcan ideas como esta y muchas más para profundizar un argumento frente a la falta de soberanía del estado en Colombia y la profundidad del concepto de violencia en el que se ha envuelto.

Es así como se llega a la siguiente pregunta, en la primera categoría la tercera pregunta, donde se le cuestiona a entrevistados y encuestados frente si ¿ha notado cambios en su territorio como consecuencia del posconflicto?, al respecto los docentes en formación encuestados presentan un equilibrio en sus respuestas:

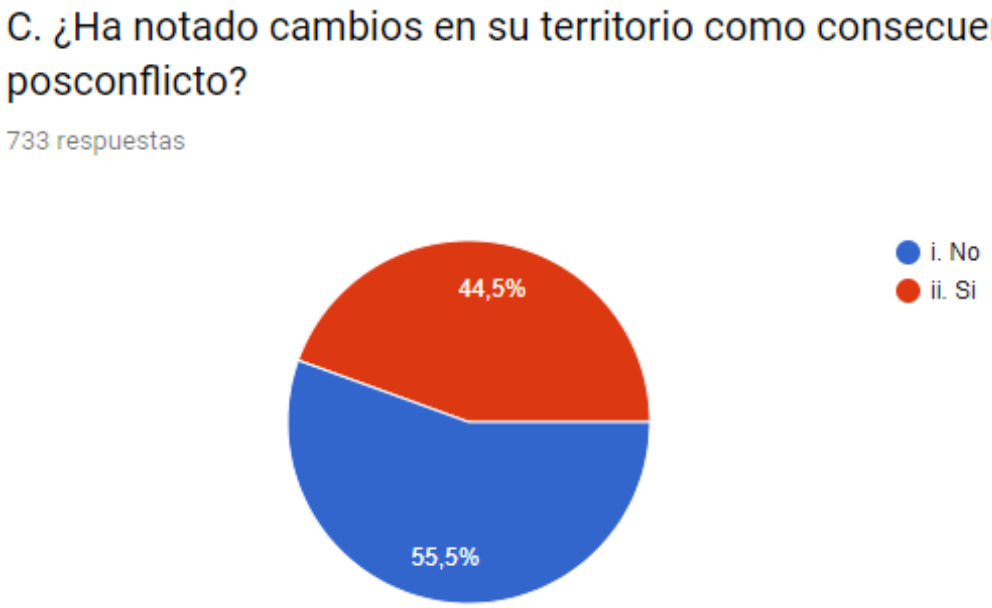



*Figura 1. Pregunta C categoría 1*

Construcción propia

Pero al revisar la misma situación dentro de los entrevistados dan una claridad que no se había tenido en cuenta, el hecho de cambio o no cambio puede llegar a ser positivo o negativo dependiendo totalmente del contexto y su relación con el conflicto armado colombiano, ya que hay zonas donde el entrevistado afirma: "En mi municipio no ha cambiado nada, los mismos grupos armados siguen siendo los que gobiernan y manejan el sistema económico a través del narcotráfico", como en otros escenarios donde se menciona: "aquí ha cambiado la situación solamente en el tipo de grupo que maneja la zona, porque antes era una y ahora otra es la que se apropió del mercado ilícito". Dentro de ambas posturas se observa una condición negativa que se ha venido elaborando en el país, que precisamente construye el paradigma colombiano del no poder reconocer una forma de vivir después del conflicto o no recordad la vida antes del conflicto colombiano, y esto se construye precisamente porque la economía colombiana se ha vuelto fármaco – dependiente, es una economía que ha llevado mucho dinero a través de la comercialización de estupefacientes, lastimosamente, como lo menciona Nussbaum (2012), el dinero no es necesariamente sinónimo de desarrollo en un estado, Colombia es el fiel reflejo de tal afirmación tan humana y tan sincera, pues este país ha tenido a las personas más adineradas del mundo a través del dominio de un producto que solamente se maneja produciéndolo en Colombia. Pero el ser los reyes de dicho mercado nunca trajo prosperidad o beneficios, a decir verdad es la razón por la cual Colombia es uno de los países más corruptos del mundo, donde la proyectiva social gira en conseguir dinero pero no en la forma de progreso y desarrollo sostenible.

Cuando se revisa el estado colombiano y su conformación en el poder de lo público conreferencia al tema que se está tocando, es importante mencionar la forma en que la

corrupción cumple con su papel en un estado en desarrollo como este, donde la dependencia comienza a ser de forma general partiendo netamente de los intereses particulares. De una forma muy similar lo observa el filósofo argentino radicado en México actualmente Enrique Dussel, quien analiza desde distintas posturas las grandes falencias en los estados latinoamericanos y las concepciones de vida que se pueden marcar, es así como se menciona: "Lo político como tal se corrompe como totalidad, cuando su función esencial queda distorsionada, destruida en su origen, en su fuente." (Dussel, 20 Tesis de política, 2006, pág. 13), que de por sí es una afirmación bastante fuerte, más aun partiendo del hecho de ser latinoamericano y saber que éste es el primer determinante en la política del cono sur, el autor tiene todo un capítulo denominado "La corrupción de lo público", colocándolo como un hecho que caracteriza los estados latinos, a decir verdad el postulado presenta la forma en que el campo político se enmarca de distintas formas, pero siempre con la predominancia de la corrupción del poder, en Colombia se logra asociar con facilidad al manejo del narcotráfico y al reconocimiento de éste como el sentido económico con que impacta el mundo entero.

Partiendo de éste postulado, se logra observar la forma en que la sociedad colombiana ha venido asumiendo porque de la misma forma la sociedad colombiana no percibe otra forma de mantenimiento social por fuera del narcotráfico y éste tiene como efecto secundario la violencia por conseguir un mercado que es solamente del más fuerte y poderoso.

En ese contexto se desenvuelve la escuela, siendo esta una de las instituciones más golpeadas por la violencia, pues las décadas de violencia han desligitimizado y desvirtuado el papel de la escuela, en primer lugar por la concepción de vida que se ha creado, donde precisamente la escuela es la antagonista de la forma de sobresalir económicamente que en la realidad de los colombianos se puede observar, en segunda instancia porque el paradigma colombiano se ha creado desde una publicidad negativa frente al mundo, gracias al poderío de un mercado que nunca trajo verdaderos beneficios sociales y en tercera instancia porque el sistema educativo no asumió un cambio estructural en torno a la recuperación de la sociedad.

Es por ello que al preguntar a los docentes en formación en la segunda categoría con la primera pregunta, se cuestiona: ¿Cómo se ha visto afectada la escuela en su territorio por los procesos de posconflicto?, y al respecto dentro de la encuesta, la respuesta es muy simple, y en su gran mayoría hay una respuesta negativa, asumiendo que la escuela no ha presentado modificaciones, pero al revisar las entrevistas realizadas se encuentra que las modificaciones no están descritas en el plano que se presentan o se presupuestan para el proceso del posconflicto colombiano, pero la escuela si entra en un trance, partiendo del hecho político de intervención en el cual está involucrado el

Es así como la reflexión de este problema en Colombia, toma conciencia de una manera muy singular, pues unida al hecho de que durante la época del conflicto armado el común denominador de las veredas, municipios y ciudades, tomadas por la violencia fue el resistir la ocupación de todos sus escenarios, incluida la el establecimiento educativo, genera que además de poner en riesgo la vida de la comunidad educativa, se ha facilitado que se lleven a cabo campañas de reclutamiento en los planteles con el ánimo de convencer a los niños para que colaboren como informantes o hagan parte de las filas de los grupos armados. (Torres, 2015, p. 68) Por lo tanto, la escuela se convirtió en un epicentro de la memoria histórica del conflicto

armado, trasciende como uno más de los argumentos para que dicho escenario sea liberado de las ataduras de pensamiento que son asociadas al conflicto, dando paso al pensamiento libremente constituido, vinculado al posconflicto.

La única forma de asumir este cambio de paradigma escolar es precisamente entender que la educación tiene el compromiso de involucrar a la comunidad frente a las acciones de solución y de posconflicto como un escenario para trabajar temas y problemáticas como la construcción social de la verdad, la reconstrucción de la memoria histórica, las afectaciones a la justicia en los procesos de negociación y demás oportunidades de narrativa de la realidad acontecida en el país. (Pérez T. H., 2014, p. 309) La trascendencia de dicho escenario está ligado a una narrativa para comprender la verdad, que en una forma de revivir los sucesos para morbosamente alimentarse del dolor. Es así como desde la investigación del Grow Foundation for Human Development en 2016, se analizó la propuesta de la pedagogía como herramienta para la memoria, que la educación fuese el enlace perfecto para la reconstrucción de la verdad como elemento más importante en el posconflicto; que la verdad, como elemento fundamental, fuese la forma de salir del error y no volver a cometerlo. Esta estrategia centrada en "Narrativas Testimoniales" desde las que dialogan los docentes en formación de diferentes facultades y programas, recolectando las razones por las cuales, es tema que nace a partir del diálogo de saberes. (Salcedo, 2016, p. 36)

## *LA ESTRUCTURACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE UNA PEDAGOGÍA RECONSTRUCTIVA*

Esta postura, totalmente independiente a la formación en la paz y la reconciliación como elementos imprescindibles dentro de un proceso de posconflicto, es también obligatorio para la escuela, presenta como lo más importante de los procesos que se han vivido a nivel internacional de este tipo, como el hecho de no perder lo ganado en el momento del desarme, ya que entre muchos autores siempre se hace referencia a la relación del mantenimiento de la paz como la necesidad más imperante para la sociedad afectada, tal como lo presenta Pérez (2016):

La reaparición de un número significativo de conflictos, recientemente, sugiere que las estrategias (entre ellas, la educativa) no están sirviendo para asegurar una paz duradera en esos países (ejemplo; Sierra Leona, Liberia). Pero, por otro lado, se tienen las experiencias de países como Bosnia, Herzegovina y El Salvador, los cuales, en diferentes contextos y grados, han logrado mantener la paz duradera un largo tiempo y han eliminado casi totalmente las causas de la violencia. (p. 3)

Entonces, allí viene el cuestionamiento ¿qué está sucediendo en Colombia?, si hasta el momento se está encontrando una grave deficiencia en el proceso descrito históricamente como posconflicto, aun así, las afirmaciones de investigadores de la comisión para la verdad, desde la Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia (COALICO), se realiza el informe semestral de los distintos procesos y sus progresos, pero si se analiza el boletín 22 de ésta entidad para el Observatorio de Niñez y Conflicto Armado (ONCA), es muy fácil distinguir distintas situaciones:

*Eventos de violencia que afectaron directamente niños, niñas y adolescentes durante enero – diciembre 2019*

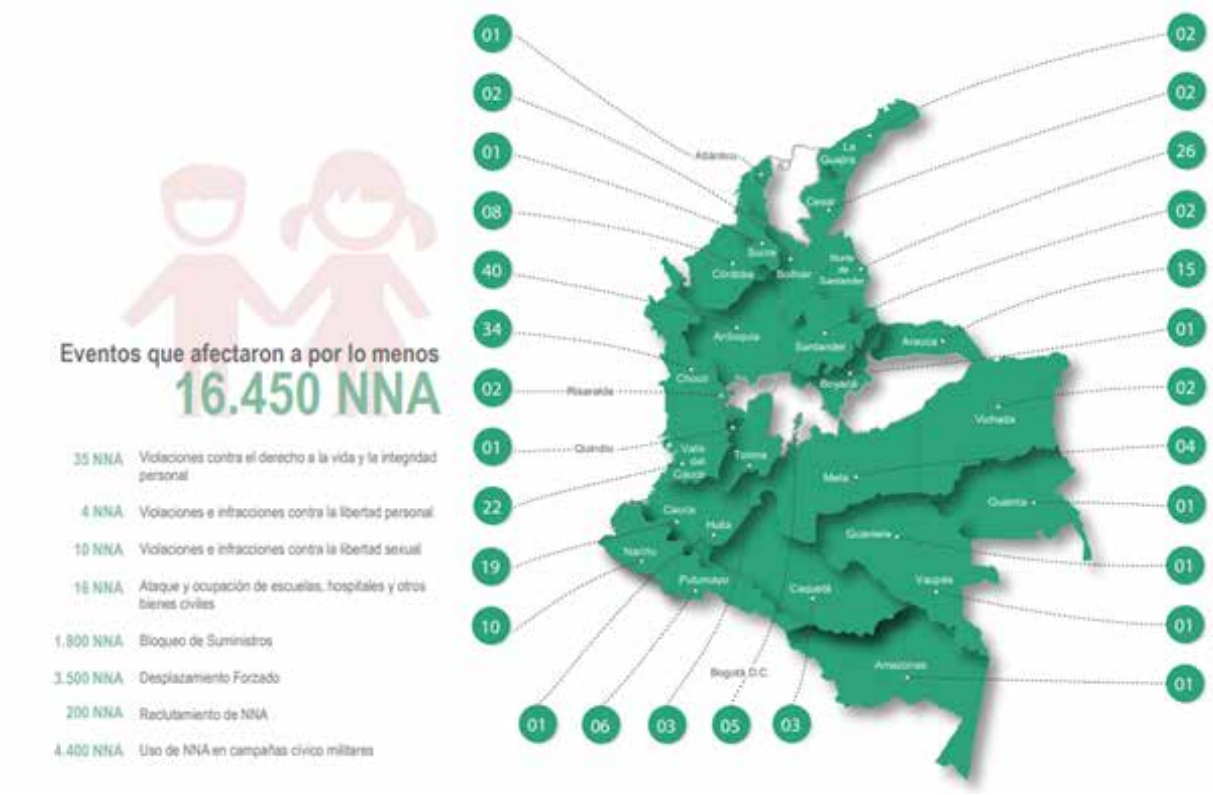



*Figura 2. Boletín de monitoreo 22*

COALICO 2019

En primera instancia, aunque las condiciones del conflicto en Colombia han cambiado desde la firma del acuerdo de paz en la Habana, en estos momentos se tiene una situación muy complicada, con una violación de derechos muy alarmante. Esto con facilidad llega a presentar una realidad muy cruda pero importante en este proceso, y es que el conflicto armado no ha terminado en Colombia.

Esta desesperanza siempre agobia el pueblo colombiano, como se ha repetido en el presente texto, la realidad fundamentada para la cual comúnmente se prepara la comunidad, es simplemente determinar que son nuevos grupos armados, COALICO llega a detectar entre muchos, trece grupos al margen de la ley como supuestos presuntos responsables de los eventos que afectan menores en el 2019.

Partiendo de esta gran preocupación, es importante basarse en ello para determinar que las acciones educativas para cambiar un paradigma tan fuerte como es el de una cultura de la violencia, deben darse como acciones directas y desde todos los niveles. Es allí donde se enmarcan modelos pedagógicos como la educación para la paz y la pedagogía de la memoria, estructuras centradas en la identificación del posconflicto como escenario para la construcción de una cultura de paz en una sociedad de violencia.

Es así como para definir la estructura educativa para la paz se relaciona directamente un sentido epistemológico de las competencias sociales como eje para la convivencia, enmarcando una estructura formal de la forma en que se observa cualquier conflicto como la forma para evolucionar o retroceder como país, desde la mirada de Górnez (2014), la pedagogía para la paz puede estar presente en el plano educativo en tres formas diferentes: Tipo idealista: centrada en un ideal, constitutivo dentro de la sociedad como necesidad intrínseca, Tipo individualista: donde el sujeto se entrelaza con la necesidad de paz y convivencia, y, el Tipo social: para observar la relación de sociedad y comunidad que dependen de una coexistencia con una propuesta política. (pág. 262)

Es así como se percibe una educación para la realidad convivencial de las instituciones educativos desde un plano netamente formativo representando el futuro como el escenario de identificación del conflicto como la problemática singular que en el cotidiano de las personas sucede.

Pero para observar el sentido propio del desarrollo humano, anteriormente expuesto según Nussbaum (2012), la relación que se busca tiene que ser más preciso y determinante dentro del proceso, esto debido que en Colombia también se lleva cincuenta años de anesteciamiento frente a la realidad violenta en que está inmiscuido el país, es por ello, que la pertinencia de una pedagogía de la memoria trae la resignificación de la historia, ya que como lo menciona Benjamin Walter al mencionar que:

> *Al materialismo histórico le incumbe fijar una imagen del pasado tal y como se le presenta de improviso al sujeto histórico en el instante del peligro. El peligro amenaza tanto al patrimonio de la tradición como a los que lo reciben. (Walter, 1940, pág. 6)*

Y de allí se aleja el colombiano, sin reconocer su momento histórico, sencillamente sobreviviendo porque se le ha enseñado que eso es más importante. Pero las realidades sociales siempre alcanzan al colombiano, siempre denotan una serie de condiciones dentro del marco del poder, y actualmente esa condición de poder se le da al grupo más violento y eso a dependido por años a decisiones como país frente a quienes se les entregue el poder político.

Por ello,desde la presente investigación se determina como hecho fundamental en primera instancia el desaprender para formar nuevos esquemas sociales, el estructurar las posturas ideológicas que no dependen de la violencia, partir de una nueva enseñanza de la historia a través de la pedagogía de la memoria, donde el sentido directo de conceptos como el “nunca más” es clave para el desarrollo humano dialogado anteriormente.

El postulado de COALICO presenta un escenario violentio, entonces, esto quiere decir, que aún no se reconoce la historia, y peor aún, no se reconocen los daños de la violencia en Colombia, se sigue normalizando y se puede mantener muchas décadas más hasta que se tome conciencia crítica frente a las vivencias de todo un país.

“El nunca más” alude a las consignas utilizadas por los movimientos de derechos humanos en el Cono Sur” (Sacavino, 2015, pág. 71) Es por ello que debe ser la consigna, hasta que los informes de COALICO terminen con un saldo en ceros frente a la vulneración de derechos

humanos por la violencia no se debe parar, se requiere hacer ruido cognitivo frente a las estructuras sociales que hasta el momento desconoce la población, es imperante una pedagogía de la memoria que lleve al reconocimiento de lo que ha pasado, haciendo énfasis en lo que está sucediendo.

"Educar para "el nunca más" significa desconstruir la cultura del silencio y de la impunidad." (Sacavino & Candau, 2014, pág. 215) Siendo esta una frase que debe permanecer en las mentes de todo el pueblo colombiano, haciendo imperante la reacción política del pueblo colombiano y a la situación de incomodidad frente al estado como ente obligado a velar por la seguridad social.

Es por ello que el desaprender a que se hace referencia en el presente capítulo se basa en un sentimiento por generar una pedagogía descolonizada, que parta de las realidades propias del pueblo, de sus problemáticas y condiciones geopolíticas en que se encuentra, este proceso es poner los pies en la tierra para poder determinar realmente el sentido del qué se debe enseñar y el para qué se debe enseñar. Es así como "La pedagogía de(s)colonial, vinculada tanto a la larga memoria de comunidades que han sido juzgadas como absolutamente dispensables dentro del patrón de poder colonial" (Walsh, 2013) Los fundamentos de ellas y la trascendencia que ahora debe prestársele a las comunidades indispensables de la sociedad y quiénes les dan el poder para mandar por encima del resto.

Para ello es importante mencionar que "la pedagogía en clave decolonial es un esfuerzo sostenido por viabilizar la apuesta del programa modernidad/colonialidad en la perspectiva de una reflexión crítica en torno a lo educativo y a sus conceptos asociados". (Díaz, 2010, pág. 221) Y que dicha reflexión tiene distintos escenarios importante para el desarrollo humano, uno de ellos es la escuela y para que ello se de en primera instancia debe revisarse desde la construcción pedagógica en las universidades y facultades de educación, haciendo imperante la presente investigación donde se denota que no solamente a sociedad lo requiere, sino que de igual forma los licenciados en formación encuestados determinaron su importancia al responder a la siguiente pregunta:

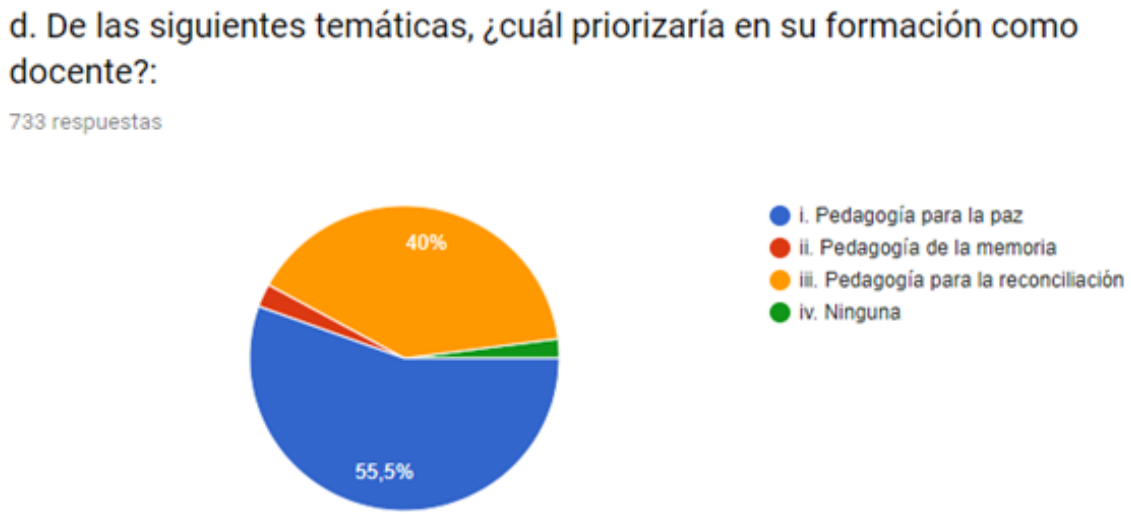



*Figura 3. Pregunta D categoría 3*

Construcción propia

Donde con la relación presentad se logra observar que solamente un dos por ciento de la población encuestada no encuentra ninguna importancia para la reclexión pedagógica en su formación dentro de los escenarios de paz, esto sin impotar que no se manejen en su totalidad los conceptos y su sentido paradigmático para la elaboración colombiana. Siendo como principal conclusión al proceso que "Con este tipo de escenarios las Universidades tendrán como factor diferenciador desarrollar una oferta en temas asociados a Pedagogía, Paz y Posconflicto, desde una mirada pública y/o privada" (Valencia, Corredor, & Jiménez, 2016, pág. 133)

## *Conclusiones:*

Se encuentra un enlace significativo entre investigaciones de corte histórico – narrativo con un enfoque descriptivo del proceso de conflicto en Colombia y su relación con la educación, e investigaciones de corte pedagógico desde los argumentos hermenéuticos a nivel internacional para generar estructuras educacionales para la paz, pero no se encontró una precisión investigativa que abordara el impacto de docentes en formación víctimas del conflicto y que se elaboren perspectivas para la generación de una cultura de paz.

## *Bibliografía*

*COALICO. (2019). BOLETÍN DE MONITOREO No. 22 NIÑEZ Y CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA Enero – diciembre 2019. Bogotá: COALICO. Obtenido de* http://coalico.org/wp-content/uploads/2020/04/Bolet%C3%ADn-ONCA-No.-22.pdf

*Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. Tabula Rasa, 217-233. Obtenido de* https://www.redalyc.org/pdf/396/39617525009.pdf

*Dussel, E. (1999). Filosofía de la liberación. Bogotá: Nueva América.*

*Dussel, E. (2006). 20 Tesis de política. Argentina: Siglo XXI.*

*González, F. (2014). Poder y violencia en Colombia. Bogotá: Odecofi – Cinep. Obtenido de* https://books.google.es/

*Górnez, A. (2014). DEL PRESENTE AL FUTURO: DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ A LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ. Ra Ximhai, 257-289. Obtenido de* https://www.redalyc.org/pdf/461/46131266011.pdf

*McMillan, J., & Schumacher, S. (2007). La investigación educativa. Virginia: Perason.*

*Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano. Madrid: Paidos.*

*Pérez, F. (Mayo – Junio de 2016). El papel de la educación en el posconflicto. Viva la ciudadanía(496). Obtenido de* http://viva.org.co/cajavirtual/svc0496/pdfs/Anexo_1.pdf

*Pérez, T. H. (Julio – Diciembre de 2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia la educación para el posconflicto y la paz. RIIEP, 7(2), 287 – 311.*

*Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia. FOLIOS(41), 69-85. Obtenido de* https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/2946/2652

*Sacavino, S., & Candau, V. M. (2014). DERECHOS HUMANOS, EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD: CONSTRUYENDO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA PAZ. Ra Ximhai, 10(2), 205-225. Obtenido de* https://www.redalyc.org/pdf/461/46131266009.pdf

*Santos, B. d. (2014). Epistemologías del Sur. Río de Janeiro: Akal. Obtenido de* https://books.google.com.co/Salcedo*, J. (2016). La formación docente en tiempos de posconflicto. Mosquera – Cundinamarca: Grow Foundation for Human Development.*

*Torres, E. (2015). Narratividad y tiempo: Niños y niñas desvinculados del conflicto armado colombiano. Lenguaje, cultura e investigación: Problemas emergentes en educación, 59 – 82.*

*Valencia, I., Corredor, O., & Jiménez, A. (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. Revista Lasallista de Investigación, 126-140. Obtenido de* https://www.redalyc.org/pdf/695/69545978012.pdf

*Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala. Obtenido de* http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf

*Walter, B. (1940). Tesis de Filosofía de la historia. Paris. Obtenido de* http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/06%20-%20Benjamin%20-%20tesis%20de%20la%20filosofia%20de%20la%20historia%20-%208%20copias.pdf

Luis Alejandro **Guío Rojas**

Capitulo 3

# Políticas institucionales para tecnologías en una educación superior inclusiva

María de Jesús **Blanco Vega**

El proceso de educación para todos es un camino que se ha venido recorriendo hace varios años a partir de los planteamientos propuestos en la Conferencia de Jomtien (1990) y que alcanza a la educación superior mediante la incorporación de las Tecnologías de la información y la Comunicación TICs por la Unesco (2005) en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Estos avances requieren de acciones claramente definidas en políticas institucionales por parte de las instituciones de educación superior IES, para consolidar los procesos de educación superior.

En el marco de los lineamientos estatales las políticas, experiencias y prácticas que apoyan una educación para todos (UNESCO, 2005), en los últimos años, se han fortalecido, gracias a la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación han aumentado con el fin de mejorar la calidad educativa y la accesibilidad de las personas en distintas condiciones particulares. Sin embargo, es importante sistematizar las acciones respectivas y definir cuáles han sido los avances o influencias en la educación superior, no solamente, para la individualidad de las necesidades de cada comunidad, sino para asegurar una educación pensada para todos.

En esta línea, las políticas, los recursos, la infraestructura y las mediaciones en el ámbito tecnológico en las instituciones de educación superior parecen no ser suficientes, ni las adecuadas para garantizar una formación en igualdad y equidad de todos los educandos. Usualmente, se cuentan con un andamiaje tecnológico básico que favorece algunas poblaciones en inclusión, aunque no todas, dado que se requiere de medios particulares que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje según las condiciones y contextos de los estudiantes.

Por consiguiente, la perspectiva es reconocer qué experiencias hemos realizado y proyectar la generación de recursos tecnológicos para la educación superior. A propósito de la experiencia investigativa de varias universidades de Colombia y Europa en el proyecto " Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencias de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria – ACACIA – (2015-2018), y su orientación en el trabajo de la tecnología y la valoración de acciones direccionadas a una educación superior para todos que invita al enriquecimiento del perfil profesional de los docentes en este nivel educativo y asumir estrategias, recursos, didácticas accesibles y materiales que permitan la formación desde este campo de conocimiento.

De esta forma, este estudio se propone para realizar un reconocimiento de políticas, experiencias y prácticas que han desarrollado a nivel tecnológico para favorecer los procesos educativos en cada institución de educación superior en este campo e identificar y aprovechar lo realizado en estas áreas como insumo para proyectar a nivel tecnológico recursos que permitan atender las necesidades de todos los estudiantes atendiendo su condición particular y su necesidad.

Teniendo en cuenta este panorama, se planteó la investigación titulada: "Políticas, experiencias y prácticas para la generación de productos tecnológicos en una educación para todos en 2 Universidades Iberoamericanas" realizada por Blanco Vega y Cepeda Benito (2019), cuyo objetivo general fue identificar los recursos y las capacidades institucionales de las 2 universidades para la generación de productos tecnológicos que hagan realidad una educación superior para todos y uno de los objetios específicos, analizar las políticas de tecnología e inclusivas que aportan a los procesos educativos institucionales.

En este sentido y a partir del análisis de las políticas para el uso de recursos tecnológicos que posibiliten procesos de educación superior para todos, realizado en el estudio, previamente mencionado, se evidencia que los lineamientos se enmarcan en políticas institucionales en concordancia con las directrices estatales del país y basados en la tendencia mundial de una educación para todos con retos de equidad, igualdad, sostenibilidad, innovación, creatividad y calidad planteadas para la educación en el año 2030 por la Unesco (2016), ya que se evidencian avances importantes en el campo de la tecnología, ofreciendo modalidades de formación en el territorio nacional, lo que implica contar con equipos, sistemas, herramientas e infraestructura que aseguren la articulación tecnología y educación.

En esta perspectiva, se revisaron, sistematizaron y analizaron, para una de las universidades, los siguientes documentos: El Proyecto Educativo Institucional – PEI – (2016), Reglamento Estudiantil (2007), Proyecto de Inclusión y Educación (2016), Resolución 172 de (2007), Resolución 380 de Marzo 6 de 2014, Resolución 411 de (2015), Resolución 388 de (2014), Resolución 446 de (2016), Acuerdo 093 de (2016), Acuerdo 095 de (2016), Acuerdo 091 del 16 de marzo de (2016), Acuerdo 092 de (2016) y el Acuerdo 078 del 28 de agosto de (2014).

## *Fundamentación*

En cuanto a las políticas institucionales para tecnologías en educación superior, es importante reconocer las capacidades y recursos tecnológicos como posibilitadores de procesos de educativos en las instituciones de educación superior – IES – , ya que permiten la equiparación en la accesibilidad de todos los estudiantes a los procesos formativos. En esta línea, la Política de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional – MEN – (2013), relaciona la educación inclusiva con la capacidad de fortalecer, reconocer y respetar la diversidad desde las condiciones particulares de los estudiantes, garantizando la participación intercultural en la educación para ir más allá del currículo y los procesos académicos y privilegiando la transformación del sistema educativo a partir de las necesidades y contextos del estudiante.

Este lineamiento estatal postula los propósitos de la educación inclusiva en educación superior en Colombia, los cuales apuntan a una educación para todos que asegure el proceso formativo de los estudiantes desde su ingreso, permanencia y graduación y en la perspectiva de inclusion y respeto a la diversidad. Otro direccionamiento del estado, en esta línea, es el Índice de Inclusión para Educación Superior del MEN y la Fundación Saldarriaga Concha (2012), entidades que abordan la educación inclusiva como una estrategia de articulación de acciones orientadas a una educación de calidad que promueva la igualdad y la equidad social, cultural y política, entre otros, y una oportunidad de las IES para avanzar en el enfoque de los Objetivos de Desarrollo Sostenible – OSD (4.7) – de la Unesco (2016).

Estas directrices sobre educación inclusiva requieren la transformación del sistema educativo nacional y en especial la educación superior, para hacer realidad los fines de una educación 2030, pensada a lo largo de la vida, accesible, sostenible y de calidad, que plantee políticas institucionales inclusivas articuladas al currículo, las estrategias de enseñanza aprendizaje y la formación de maestros desde el enfoque de respeto a la diversidad, a partir de las condiciones diversas y los distintos contextos de los estudiantes (Arizabaleta Domínguez & Ochoa Cubillos, 2016). En el campo de la pedagogía éstas perspectivas dialogan con la generación de ambientes de aprendizaje innovadores que respondan a las necesidades de accesibilidad al conocimiento a través de metodologías flexibles mediados por las TIC. De ahí, la importancia de gestar vínculos interinstitucionales que fortalezcan las acciones, a nivel de las políticas institucionales en el país, con el fin de erradicar barreras, reto del desarrollo sostenible y la calidad de la educación (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Asimismo, las políticas públicas fomentan la tecnología como un complemento a los entornos de aprendizaje que desarrollan competencias en los estudiantes y se convierte en una posibilidad de cambio, que se ha venido gestando en los últimos años, así como lo señala la Unesco (2005):

> *En las sociedades del conocimiento, los valores y prácticas de creatividad e innovación desempeñarán un papel importante –aunque solo sea por su capacidad de poner en tela de juicio los modelos existentes– para responder mejor a las nuevas necesidades de la sociedad. La creatividad y la innovación conducen, asimismo, a promover procesos*

*de colaboración de nuevo tipo que ya han dado resultados especialmente fructíferos (p.20).*

La tecnología en la educación superior se aborda como nueva forma de aprendizaje que sea accesible, con posibilidad de adaptación a las necesidades educativas en los entornos y ambientes de enseñanza reales. El reto es formar profesionales que posean habilidades y competencias colaborativas, innovadoras y propositivas que contribuyan al progreso y la sostenibilidad global. Luego, las políticas públicas se encaminan a la promoción del avance científico y tecnológico que reconozca la diversidad socioeconómica, social y cultural y favorezca la inclusión en igualdad de oportunidades y acceso a la información y el conocimiento. De esta forma, los países a través de sus lineamientos estatales, referidos a la educación y la tecnología en educación superior, están comprometidos en proporcionar los medios, recursos y mecanismos requeridos para asegurar la calidad educativa (García Sánchez, Reyes Añorve, & Godínez Alarcón, 2017)

En esta línea, se pondera construir, compartir e intercambiar conocimientos por medio del fortalecimiento cognitivo y reflexivo del cómo y cuándo se aprende en red, respetando la participación de grupos homogéneos y heterogéneos, las formas de aprendizaje y los contextos de los educandos. La tecnología potencia el desarrollo cognitivo dado que permite compartir diferentes formas de pensar y se propicia la participación de la inteligencia colectiva a partir de los saberes y las experiencias que dan significado a los recursos dispuestos para el ejercicio de una actividad creativa compartida. De esta forma, es importante innovar y transformar las prácticas pedagógicas en términos de situar los cambios al contemplar los contextos sociales, políticos y culturales; incorporar la innovación y la creatividad como elementos constitutivos del aprendizaje, realizar ajustes integrales a nivel institucional y promover los cambios a partir de las tendencias y los requerimientos de un mundo digital que permea la educación. Para llevar a cabo esta perspectiva se requiere tener en cuenta la apropiación de nuevos recursos y materiales tecnológicos, considerar diferentes enfoques pedagógicos, un cambio en las formas de pensar frente al a tecnología, plantear políticas y programas educativos que impacten el sistema educativo y aseguren una educación para todos (Lion, 2015).

Por consiguiente, las políticas en el sistema educativo se proyectan en términos de: i) fomentar el desarrollo de la economía, ii) procurar la igualdad y equidad de oportunidades, iii) transformar los modelos pedagógicos y iv) asegurar el aprendizaje en el marco de la calidad de la educación. Por ello, la incorporación de la tecnología en esta perspectiva, enmarcada en las directrices estatales, las metodologías pedagógicas y los enfoques formativos deberán responder a las condiciones particulares de los estudiantes y los diversos contextos que fortalezcan la educación superior (Agudo Prado, Álvarez Aguerri, Rodríguez Martín, & Rosal Fraga, 2017).

## *Generalidades*

La educación superior inclusiva pasa en este momento por amplios retos de enseñanza aprendizaje que las avoca a cambios tecnológicos y uso de recursos y herramientas que favorezcan al docente y el estudiante en el acceso y uso de la información en distintas configuraciones, ya sea escrita, oral, visual o auditiva con el fin de desarrollar estructuras metodológicas y evaluativas. En este sentido, el diseño de actividades mediadas por la tecnología están direccionadas al enfoque de

trabajo colaborativo y cooperativo entre docentes y estudiantes, reconociendo capacidades y habilidades por medio de la TIC, que permitan el uso de recursos audiovisuales en procesos formativos presenciales y virtuales en concordancia con los contextos diversos de los estudiantes.

Escenarios en los cuales cobra importante la utilización de las tecnologías emergentes en la educación al abordar las emociones, los videojuegos y diferentes actividades de interacción y multimedia que fomentan la creatividad, el espíritu crítico y potencializan la parte humana de la tecnología. Agudo Prado, et al (2017). En esta línea las políticas institucionales apoyan los procesos de enseñanza aprendizaje, aunque se observa que la inclusión en Educación Superior ha sido un proceso lento y de transformación constante desde los lineamientos estatales de cada país. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional es el ente estatal que direcciona las acciones en el sistema educativo desde el currículo y la formación docente que responda a las necesidades particulares de los estudiantes, teniendo en cuenta el contexto y la condición individual de cada educando. En la línea de educación superior inclusiva y TIC, para el caso de las personas sordas se requiere espacios académicos transversales que contemplen aplicativos como mecanismos de comunicación con acceso a la información que fortalezcan los procesos académicos y formativos en las diferentes disciplinas de conocimiento que aseguren en igualdad y equidad la formación profesional.

Esto quiere decir, definir estrategias metodológicas apoyadas en el uso de TIC que enriquezcan procesos de inclusión educativa y de aprendizaje de estudiantes sordos (Rodríguez Contreras, Agudelo Franco , & Moreno Ibañez, 2014). De otra parte, en términos metodológicos, la investigación que enmarca este texto, se propuso desde el enfoque cuantitativo, con un diseño transaccional descriptivo, en el cual directivos, docentes investigadores y equipo de tecnología identificaron las políticas de tecnología institucionales que desde el enfoque misional de inclusión propenden por una educación para todos.

En términos del análisis documental realizado sobre las políticas institucionales de una de las IES participantes, se elaboró una matriz de sistematización de las políticas teniendo en cuenta las categorías: 1. Educación Inclusiva en Educación Superior concebida como el principio rector general que busca potenciar y valorar la diversidad "(…) entendiéndola y protegiéndola, lo cual implica garantizar, según el contexto colombiano las identidades y particularidades de los estudiantes" (p.18), según MEN (2013), en la perspectiva de una educación para todos, 2. Política Educativa Inclusiva referida entendida como el lineamiento que propende por potenciar y valorar la diversidad en términos de identidad y particularidad de los estudiantes en diferentes escenarios académicos, promoviendo el respeto y la participación dentro de un contexto académico que asegure el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes, de acuerdo con el MEN (2013) y 3. Política de Integración del Uso de las TIC en los sistema de Educación Superior señalada como el lineamiento direccionado a fomentar la calidad de la educación superior virtual o a distancia que asegure la innovación, creación de productos y servicios tecnológicos (infraestructura tecnológica, conectividad, acompañamiento formativo con TIC, contenidos digitales, desarrollo de competencias) adaptadas a los contextos y condiciones particulares de los estudiantes y con el fin de brindar oportunidades acceso a una educación flexible.

## Antecedentes y Marco de Referencia

Los antecedentes las políticas públicas e institucionales para la generación de productos tecnológicos en una perspectiva de educación para todos, son amplios tanto a nivel nacional como internacional dado que actualmente este tema es de gran importancia en el contexto de la educación.

A nivel internacional, se encuentra el Proyecto "Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencias de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria. Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencias de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria" realizado por países de Europa y Latinoamérica, – ACACIA – (2015-2018), basado en brindar condiciones académicas, personal y familiares a través de estrategias educativas centradas en la tecnología, impulsa la investigación interinstitucional de diferentes IES de países iberoamericanos y europeos para minimizar el fenómeno de la deserción estudiantil, a través de propuestas didácticas, pedagógicas, de accesibilidad tecnológica y ambientes de aprendizaje como apoyo a la formación docente y las prácticas educativas.

Otro estudio es el de Melo, Silva, Indacochea y Núñez (2017), titulado "Tecnologías en la Educación Superior: Políticas Públicass y Apropiación Social en su implementación", con el fin de analizar la implementación de tecnologías de información y comunicación en educación superior y de esta forma proporcionar conocimiento al respecto y aportar a la apropiación social de las miasmas. En esta línea, se realizó análisis de documentos de política pública que plantean perspectivas estatales definidas por organismos internacionales sobre la integración de las tecnologías en el campo educativo. Este estudio evidenció pocos cambios en el proceso enseñanza aprendizaje y la apropiación de la tecnología, así como la poca inversion en equipos en concordancia con los objetivos de formación.

Por otra parte, el trabajo "Diagnóstico de las políticas públicas de la educación superior en el Ecuador" de Toscanini, Aguilar y Garcia (2016), su objetivos fue valorar los cambios a partir de las política públicas en educación superior ecuatoriana, en los últimos años, teniendo en cuenta las dinámicas entre institución educativa superior, la empresa y el estado. Esta investigación concluyó que en el Ecuador el recurso más valioso es el humano y que la administración pública de éste país, ha venido hacieno una inversion económica representative en becas y oportunidades de formación a los jóvenes en otros países con más desarrollo.

También, en Argentina se ubica el estudio de López (2016), denominado "Políticas públicas e internacionalización de la ciencia y la tecnología en Argentina (2003-2015)", el cual analizó "las políticas de cooperación internacional en ciencia y tecnología; las políticas de repatriación de científicos y tecnólogos; las políticas de promoción de la ciencia y la tecnología y las políticas de orientación de la internacionalización científica y tecnológica" (p.1); y se abordan los lineamientos estatales sobre ciencia, tecnología e innovación productiva, desde las diferentes instancias gubernamentales como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y la Secretaría de Políticas Universitaria de Angentina.

Otro antecedente internacional es "Política pública de educación superior inclusiva como instrumento para incorporación de mujeres a carreras de ciencia y tecnología en Latinoamérica" de Prince (2020), cuyo fin fue presentar las perspectivas de las políticas públicas en América Latina como herramienta de inclusión que integrar las mujeres en el sistema educativo, especialmente en carreras referidas con las ciencias y tecnologías. Este estudio se realizó a través de tipo de estudio documental con enfoque cualitativo y en términos de resultado se observó la poca inserción de población estudiantil femenina en programas de ingeniería, informática y afines. Esto debido a las pocas acciones del estado y las instituciones de educación superior para minimizar este fenómeno en Latinoamérica y la falta de lineamientos educativos que aseguren la igualdad de oportunidades sociales.

Asimismo, el documento "Políticas públicas y desigualdad en educación superior" de Barradas, Aguilera, Pérez, Gutiérrez y Saldivar (2019), el cual tuvo como objetivo analizar: 1. Las políticas públicas en México que fundamentan una educación superior inclusiva y 2. Si la aplicación de las políticas existentes ha transformado prácticas discriminatorias y fomentan la inclusión educativa que propenda por los derechos humanos.

Además, el trabajo de Núñez, Ortiz, Proenza y Rivas (2020), "Políticas de educación superior, ciencia, tecnología e innovación y desarrollo territorial: nuevas experiencias, nuevos enfoques", estudio que estableció el diálogo entre las experiencias dada en Cuba referentes a la labor de la universidad en el desarrollo regional y las transformaciones en las políticas que han incidido a nivel económico y social del país, en los últimos años. Este análisis documental en sus resultados abordan el beneficio que le ha traído a las experiencias educativas la reformulación de las políticas de ciencia, tecnología e innovación de Cuba, para impactar en la educación superior de los diferentes territories del país, especialmente, en la reestructuración de los conceptos direccionados a la perspectiva tecnologías sociales, una vision de universidad que responda a las tendencias y retos educativos actuales, innovación e inclusión que cumplan con los objetivos de una educación de calidad sostenible.

A nivel de Colombia, Rojas, Abello, Blanco y Simanca (2019), presenta el estudio "EAPP Plataforma tecnológica para la traducción de voz a texto como apoyo a la educación inclusiva en el proceso de enseñanza en la educación superior", aborda el diseño de un software que traduce textos y diálogos del docente en un computador o dispositivo smartphone de estudiantes con discapacidad auditiva, ya que existen pocos desarrollos tecnológicos como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje con esta población estudiantil. Esta herramienta fue validada por maestros y estudiantes con esta condición particular en el aula.

Avendaño, Castro y Rueda (2017), con el proyecto "Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano", analizó las políticas públicas a nivel de educación superior en el estado colombiano desde un enfoque Crítico, basado en el paradigma histórico hermenéutico y enfoque cualitativo, a partir de un rastreo documental y legal, desde el concepto y el contexto que llevaron a concluir que la perspectiva de la política pública en educación superior en Colombia tiende a ser sectorial y excluyente en la participación de la sociedad civil, beneficiaries y entidades o personas de interés.

El estudio de Lima Bandeira y Rubaii (2016), "El valor del análisis de discurso en los estudios comparativos de políticas públicas. El caso de aseguramiento de calidad en la educación superior en Colombia y Ecuador", planteado desde el análisis del discurso para comparar las políticas públicas en el contexto histórico, social, cultural y su implementación en las instituciones de educación superior y sus programas en Colombia y Ecuador. En este sentido, los resultados señalan diferencias notorias en los datos y estudios en cuanto a las directrices y desarrollo.

Asimismo, Rueda y Franco (2018), realizan el estudio "Políticas educativas de tic en Colombia: entre la inclusion digital y formas de resitencia-transforamción social", que desde las leyes estatales fundamenta los cambios de la política social de Colombia, en relación al modelo económico y las políticas tecnológicas para el campo educativo que evidencian enfoque de democratization e inclusión social. De igual forma, la descripción de experiencias locales de transformación en las prácticas educativas, la perspectiva de diversidad y creatividad.

En términos conceptuales es importante mencionar conceptos alrededor de las políticas públicas e institucionales en tecnología que aseguran una educación para todos, a saber:

## *Política Institucional*

Una política institucional se entiende como un lineamiento, directriz o decisión fundamentada que se determina como una guía para alcanzar objetivos y es llevada a cabo por parte de los miembros de la entidad. En esta política se presentan las disposiciones, alcances y acciones a tener en cuenta para garantizar la calidad de la educación ofrecida, está sujeta a cambios de mejora y es adaptable a las necesidades actuales de la educación. De esta forma, las políticas institucionales como orientaciones se enmarcan en el desarrollo de actividades académicas, administrativas y operativas que definen los procedimientos, las reglas y resoluciones para hacer efectiva la apropiación de la misma en el contexto educativo, en el cual se desarrolla y deben ser claras y concretas para que la comunidad institucional actué a razón de estas disposiciones (Ministerio de Educación Nacional , 2013).

## *Política Institucional de Tecnología Educativa*

La Política Institucional de Tecnología se define como un lineamiento, directriz, orientación o estrategia en el campo de la Tecnología con el propósito de gestionar procesos informáticos, tecnologías de la comunicación y la información y recurso humano como apoyo a los objetivos de la institución educativa, en un periodo de tiempo, y define las acciones estratégicas institucionales como norma para orientar la dirección tecnológica, establecer la infraestructura, el modelo de gestión y la implementación en concordancia con la legislación vigente a nivel sustantivo y administrativo de la entidad. El proceso de diseño e implementación para la gestión tecnológica enmarca actividades de ejecución, roles, responsabilidades de los participantes, uso de los recursos de TI, mejoras de los servicios tecnológicos que aseguren la efectividad del enfoque educativo como son: actualización de plataforma tecnológica, administración de los riesgos tecnológicos, niveles de servicios ofrecidos en la institución, definir la capacidad y

configuración de recursos tecnológicos, la usabilidad, la accesibilidad, desarrollar sistemas de información para el apoyo de la institución en tecnología para que la oferta educativa sea de calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Las políticas educativas en tecnología educativa son esenciales en términos de la adquisición de infraestructuras TIC, a partir de las tendencias globales que invitan a los sistemas educativos a contar con aulas provistas con computadores, portátiles, pizarras electrónicas y tablets. Así como planes de formación docente y actualización según las necesidades educativas en la línea de innovación tecnológica centrada en el autoaprendizaje, el espíritu investigativo en educación que aporte a las políticas TIC a través de la autonomía, apoyos y administración educativa (Roig Vila, 2016).

## *Tecnología Educativa*

En la actualidad el campo de la tecnología educativa está directamente relacionada con las políticas públicas nacionales y regionales que promueven el diseño y creación de ambientes de aprendizaje, a través de un andamiaje tecnológico provisto de recursos digitales para uso de docentes y el diseño de dispositivos de formación tecnológica que se consolidan desde los lineamientos como una oportunidad de transformar y enriquecer las prácticas educativas. Este campo de conocimiento tiene su origen en los años 50 y 60 y se ha transformado, ya que en sus inicios su enfoque estuvo en la concepción de ciencia que se conectaba a la práctica de la enseñanza y que ha cambiado su enfoque a la construcción epistémica del campo en cuanto a la mirada interdisciplinar en términos de la didáctica, la cultura, la comunicación, la psicología, la sociología y la política, para estructurar una visión intersectorial de la tecnología educativa (Lion (2015).

## *Las TIC en Educación Superior Inclusiva*

La inclusión en Educación Superior ha sido un proceso lento y de transformación constante desde los lineamientos estatales de cada país. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional es el ente estatal que direcciona las acciones en el sistema educativo desde el currículo y la formación docente que responda a las necesidades particulares de los estudiantes, teniendo en cuenta el contexto y la condición individual de cada educando. En la línea de educación superior inclusiva y TIC, para el caso de las personas sordas se requiere espacios académicos transversales que contemplen aplicativos como mecanismos de comunicación con acceso a la información que fortalezcan los procesos académicos y formativos en las diferentes disciplinas de conocimiento que aseguren en igualdad y equidad la formación profesional (Rodríguez Contreras, Agudelo Franco, & Moreno Ibañez, 2014). En este sentido, es importante definir estrategias metodológicas apoyadas en el uso de TIC que enriquezcan procesos de inclusión educativa y de aprendizaje de estudiantes sordos.

## *Artefacto Tecnológico*

En términos de artefactos tecnológicos definido como “Objetos físicos, aparatos creados por el hombre con diversos materiales con el fin de ayudar al desarrollo de actividades diarias y promueven la creación de nuevas clases de inventos en la tecnología. Asimismo, buscan transformar el hábitat” (p.34) (De Lorenzo Martínez, 2009).

## *Recurso Tecnológico*

El recurso tecnológico se define como “Un medio que se vale de la tecnología para alcanzar los objetivos propuestos a partir de una necesidad existente en el ámbito del conocimiento científico. El fin es mejorar la enseñanza y el acceso a la educación. Pueden ser: tangibles: computador, impresora, celular o intangibles: sistema, aplicación virtual” (p.3) (Flores Rivera & Melendez Tamayo, 2017).

## *Entorno y Conectividad*

Entorno y Conectividad se define como “un proceso que está enfocado a todo lo relacionado con de la tecnología, donde de nota trasmisiones por medios informáticos, en el contexto de los medios sociales, rápidamente adoptó la connotación de un proceso por medio del cual los usuarios acumulan capital social”. (p.58) (Van Dijck, 2016).

## *Herramientas tecnológicas*

Las Herramientas tecnológicas (apoyo procesos académicos institucionales) se definen como “Herramientas Tecnológicas entendidas como programas y aplicaciones (software) que facilitan el intercambio de información y conocimiento para favorecer procesos de enseñanza aprendizaje” (p.11) según Gómez Tórres, (2016).

## *Recursos Digitales*

Los Recursos digitales se definen como “Espacios para acceder, crear, compartir y transmitir conocimiento abierto. “Cualquier tipo de información que se encuentre almacenada en formato digital (p.17) de acuerdo con la definición formal del – International Standard Bibliographic Description –for Electronic Resources ISBD (ER) (2012), entendemos por recurso digital todo material codificado para ser manipulado por una computadora y consultado de manera directa o por acceso electrónico remoto” (Ministerio Educación Nacional, p.35 (2012)

## *Marco Legal*

A nivel del estado colombiano se consideran los Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva del del Ministerio de Educación Nacional (2013), los cuales postulan una educación inclusiva, no solo a través de acciones, estrategias, bases conceptuales y procedimientos pertinentes, sino teniendo en cuenta las características precisas de atención, para responder a la diversidad, en concordancia con las directrices y las normas estatales. La finalidad es guiar a las IES en el desarrollo de políticas institucionales que garanticen el acceso, la permanencia y graduación de los educandos, en una perspectiva de educación para todos.

Asimismo, el Índice de Inclusión para la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (2019), herramienta que tiene como propósito:

> *(…) que todas las instituciones de educación superior del país puedan hacer un análisis sobre las principales barreras con las que se enfrenta un estudiante que se encuentre en circunstancias de vulnerabilidad, al momento de acceder a la oferta educativa, y que también permita identificar las estrategias y buenas prácticas que se pueden generar para la eliminación de factores relacionados con la exclusión (p.6).*

Este complemento a la Política de Educación Inclusiva está direccionado a garantizar la calidad educativa de las IES en Colombia, en cuanto a las estrategias de inclusión social que fomente el respeto a la diversidad, la participación, la equidad y eliminar barreras de un aprendizaje para todos.

Otras normas importantes son las Políticas de integración de TIC en los sistemas educativos del MEN (2012), Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías, la cuales promueven la perspectiva de innovación, oportunidades, pertinencia, participación social y competitividad, en el enfoque de igualdad, que asegure una educación de calidad el sistema educativo de las IES, apoyado en investigación, infraestructura, buenas prácticas y contenido adecuados, entre otros, para garantizar la conectividad y la accesibilidad . Desde la mirada Colombia dialoga con los planteamientos de la Unesco (2003) y (2005), en términos de consolidar la inclusión educativa y formar una sociedad de la información basada en la persona y centrada en la construcción de comunidades de conocimiento que promuevan el desarrollo sostenible y mejoren la calidad de vida.

En esta línea, el informe de la Asamblea General del Consejo Económico y Social, declara que Latinoamérica y el Caribe deben cumplir, a través de sus políticas, el acceso, la infraestructura y la economía digital para garantizar la inclusión educativa (Naciones Unidas, 2016). En concordancia con estas disposiciones de inclusión social y digital, Colombia presenta el Plan TIC del Ministerio de Tecnologías de la Información y las comunicaciones – Mintic – (2018-2022), orientado a la conectividad y el uso productivo del internet desde 4 pilares que abordan “el entorno TIC, la inclusión social digital, ciudadanos y hogares empoderados del entorno digital y transformación digital sectorial y territorial” (p.1).

## Resultados

Para la revisión documental realizada desde la perspectiva inclusión educativa, se contemplaron categorías a priori a saber: a) Educación Inclusiva en educación superior, b) Política educativa inclusiva en educación superior y c) Política de Integración del Uso de las TIC en Educación Superior, teniendo en cuenta la perspectiva de una educación para todos. En esta línea, se llevó a cabo un rastreo documental institucional para identificar la mirada de inclusión y la perspectiva formativa basada en la tecnología. Para esto se revisaron los siguientes documentos institucionales:

- Proyecto Educativo Institucional – PEI – (2016)
- Proyecto de inclusión y educación Iberoamericana – PIEI – (2016)
- Política Institucional – Administración TI y Renovación Tecnológica (2018)
- Reglamento Bienestar Universitario (2007)
- Resolución 379 marzo 06. Reglamento de Investigaciones (2014)
- Plan Estratégico de Tecnologías de Información (2019)
- Política de Uso de los Recursos Tecnológicos (2019)
- Política de Uso de Internet, Correo Electrónico y Mensajería Instantánea (2019)
- Modelo de Educación Virtual y a Distancia Iberoamericana (2019)

Es clara la orientación de una educación inclusiva en educación superior, en la mirada de una Política Educativa Inclusiva, en cada uno de los documentos institucionales, en el PEI (2016), es evidente en la misión al declarar “Somos una institución de educación superior que, en un marco de inclusión y respeto a la diversidad, ofrece programas académicos y de extensión, con calidad y pertinencia, propendiendo por la formación de profesionales integrales y comprometidos con su país” (p.1), lo que señala una proyección educativa inclusiva y de formación integral soportada en las funciones sustantivas de educación superior. De igual manera, la visión refiere el objetivo de “Ser reconocida nacional e internacionalmente por su alta calidad, la inclusión y su responsabilidad social; basada en la formación integral, la innovación, el emprendimiento, la empleabilidad, la sostenibilidad y la rendición de cuentas, para contribuir al desarrollo de la sociedad” (p.2), fomentando la inclusión social y el respeto a la diversidad desde el modelo pedagógico educativo.

De igual manera, el lineamiento Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana (2016), el cual estipula de forma clara los procesos formativos incluyentes y en se precisa la educación inclusiva como política institucional que responde a las particularidades de los estudiantes a través de la transformación constante de prácticas pedagógicas y educativas basadas en la tecnología y a comunicación para atender la demanda educativa regional en el enfoque de una educación para todos. Esta normativa en concordancia con el PEI (2016), se basa en la inclusión social y el respeto a la diversidad, donde el estudiante el centro de la labor formativa, convirtiéndose en una herramienta de articulación de la responsabilidad social institucional, declarada en la misión y la visión, y sus políticas institucionales que responden a las demandas educativas y el aborda el uso de las TIC como soporte pedagógico y didáctico del proceso enseñanza aprendizaje y se

ejecuta a través del Plan Estratégico de Tecnología de la Información (2019) y la adaptabilidad curricular en cada programa formativo.

En esta línea el Plan Estratégico de Tecnología de la Información (2019), dialoga con las políticas institucionales e incorpora las TIC para hacer efectivo el acceso, la competitividad, mejorar el servicio, hacerlo eficaz y enriquecer la visibilidad educativa, por medio de la puesta en marcha de nuevas tecnología que apoyen el proceso académico y formativo.

La categoría Política de Integración del Uso de las TIC en Educación Superior expuesta por el Ministerio de Educación Nacional (2013), como:

> *Lineamiento direccionado a fomentar la calidad de la educación superior virtual o a distancia que asegure la innovación, creación de productos y servicios tecnológicos (infraestructura tecnológica, conectividad, acompañamiento formativo con TIC, contenidos digitales, desarrollo de competencias) adaptadas a los contextos y condiciones particulares de los estudiantes y con el fin de brindar oportunidades acceso a una educación flexible (p.39).*

Se evidencia en los objetivos institucionales donde el fortalecimiento del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC – se conciben como generadores de procesos académicos teniendo en cuenta la ampliación de cobertura, crecimiento y desarrollo sostenible que responda a las necesidades de toda la comunidad académica y la vinculación de estrategias que alcancen dinamizar los procesos de adaptabilidad curricular para una formación incluyente, con unas competencias básicas en TIC, requeridas en el plan de estudio de los programas formativos. Así como la Política de Uso de Recursos Tecnológicos (2019), orientada a asegurar la infraestructura tecnológica y su revisión periódica, con el fin de asegurar la información, la accesibilidad y el uso por parte de la comunidad educativa, se complementa con la Política de Uso de Internet, Correo Electrónico y Mensajería Instantánea (2019), enfocada a mejorar la operatividad, cualificar la agilidad en la comunicación empresarial, controlar el uso de la tecnología y la seguridad de la información y las telecomunicaciones.

En el PEI (2016), la proyección de la institución educativa es ser reconocida por su alta calidad dentro de sus funciones sustantivas en el marco de una innovación que contribuya al desarrollo de la sociedad a partir de las nuevas tendencias tecnológicas que favorezcan los procesos formativos y la generación de nuevo conocimiento. Otro documento que señala esta perspectiva es la Política Institucional – Administración TI y renovación tecnológica (2018), la cual contempla el uso de las TIC, los derechos de Autor, la seguridad de la información, la protección de datos y el manejo de desechos tecnológicos que asegure los medios tecnológicos (conectividad, hardware y software). Esta política se aplica a los recursos tecnológicos clasificados en: equipos de cómputos, conectividad, material de apoyo, equipos digitales y/o especializados de laboratorio, software de uso académico y/o especializado, software misional, software administrativo y hardware en general.

Así como el Plan Estratégico de Tecnologías de Información (2019), direccionado a incorporar las tecnologías de la información en la institución de educación superior, generando competitividad, visibilidad y mejores servicio a los estudiantes, a través de servicios como: página

web, correo electrónico, servidor de autenticación, red inalámbrica, sistema de información académico y financiero que garantizan soporte y servicio en pro del mejoramiento continuo.

El Reglamento de Bienestar Universitario (2007), está direccionado a respetar la diversidad de los estudiantes, teniendo en cuenta las condiciones particulares y los contextos individuales, por esta razón, las funciones y disposiciones de jornada educativa, metodología de formación, tiempos y dedicación, el contexto socioeconómico y las necesidades e intereses de cada persona de la institución, se consideran para realizar el acompañamiento y adecuación para alcanzar el proyecto educativo de los estudiantes. En este sentido, el área de desarrollo humano busca el desarrollo integral del educando y potencializa sus capacidades y talentos, respetando las diversas formar de actuar, pensar y ser.

Resolución 379 que enmarca el Reglamento de Investigaciones (2014), como normativa institucional considera el enfoque investigativo formativo, científico y de ciencia y tecnología en el contexto social y desde una perspectiva de inclusión que propende por el desarrollo de ideas de investigación que respondan a las necesidades, tendencias y retos de los campos de conocimientos, el perfil profesional y las disciplinas desde una dimensión básico o aplicada. La investigación vista como "el proceso de producción, transformación, adaptación y renovación sistemática del conocimiento disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar en sus diferentes expresiones; que propende primordialmente por el avance de la ciencia, la tecnología y la innovación con pertinencia social" (Corporación Universitaria Iberoamericana, 2014, p.20).

Luego, en síntesis, en la institución de educación superior, a partir de los hallazgos, se evidencia la existencia de políticas inclusivas en educación superior. Los lineamientos institucionales declaran la perspectiva de una educación para todos, inclusión, diversidad/ interculturalidad en la proyección de alta calidad y logrando incursionar en nuevas tecnologías educativas que aseguren el desarrollo de competencias necesarias para fortalecer los procesos de enseñanza – aprendizaje y que los estudiantes tengan la oportunidad de indagar, cuestionar y generar nuevos conocimientos desde procesos innovadores y tecnológicos aunados al campo de la investigación.

Del mismo modo, los resultados de la aplicación de un instrumento tipo encuesta que en total participaron 29 personas de las cuales la mayor cantidad se evidenció entre los docentes investigadores con un 31%, asimismo coordinadores de programa con un 20,7%, directores de programa 10,3% y equipo de tecnología 9,5%, la cual da cuenta de la existencia y aplicación de las políticas institucionales en materia de uso de los recursos tecnológicos, y que evidencia la existencia de estas políticas.

Los resultados de la entrevista semi-estructura se puede definir que en términos de conocimiento de la Política de Tecnología, la mayor parte de los consultados no tiene un conocimiento claro de su existencia. Sin embargo, mencionan lineamientos de políticas específicas de tecnología y en construcción a 2019. Estas directrices se refieren al abeas data, manejo de datos, autoservicio y automatización contemplados en el documento Plan estratégico de tecnologías de la Información. En esta línea, mencionan la falta de divulgación de la misma con la comunidad educativa que dé a conocer su actualización y su funcionalidad como política institucional orientada a favorecer la labor del quehacer, desde una mirada como

de directivos, administrativos, docentes y en general todas las personas que están involucradas en el direccionamiento de actividades conjuntas en la Institución, con unos objetivos claros en la búsqueda de acciones de un mejoramiento continuo que garantice una educación de calidad para todos.

## *Conclusiones*

A nivel de políticas institucional, la institución de educación superior, plantea un lineamiento macro, en el cual se evidencia cada una de las políticas emergentes en la búsqueda de un mejoramiento continuo, como lo son la Política Institucional – Administración TI y Renovación Tecnológica (2018), Plan Estratégico de Tecnologías de Información (2019), Política de Uso de los Recursos Tecnológicos (2019), Política de uso de internet, correo electrónico y mensajería instantánea (2019), entre otras, las cuales se fundamentan en acrecentar una mejor accesibilidad, funcionalidad y calidad de aplicación en lo que a TIC se refiere, logrando así que toda la comunidad esté a la vanguardia de las exigencias de la globalización y logre posicionarse a nivel local, nacional e internacional, con indicadores de calidad que consigan garantizar una educación para todos. Es relevante destacar que la universidad ya obtuvo un rubro presupuestal para la infraestructura y adecuaciones necesarias articulada con tecnología, dentro del Plan de Desarrollo proyectado a 2034, que incluye el desarrollo de la plata física y la necesidades de adecuación según un sistema de aseguramiento de la calidad en concordancia con la misión y visión institucional.

En cuento al conocimiento de la Política Institucional de Tecnología los hallazgos permiten definir que muy pocas personas de la institución tienen claridad sobre ésta, las contemplan como un grupo de 6 lineamientos individuales que han surgido a partir de las necesidades tecnológicas institucionales para abordar la educación presencial, virtual y distancia, dando respuesta a la cobertura de la educación a nivel del todo el territorio nacional y que no se logran articular a un documento macro, donde se encuentren definidos los propósitos de manera clara, aunque se declare una visión en los objetivos estratégicos del año 2019, lineamiento en el cual se encuentra determinados cuáles son los proyectos que se tienen que desarrollar en tecnología. Se hace necesario la divulgación y comunicación de las que ya están aprobadas y de las que están en construcción para que toda la comunidad académica la conozcan y ponga en práctica desde cada una de las instancias directivas, docente y administrativa de la Universidad.

De otro lado, en la otra universidad participante señalan una experiencia en primer lugar a niel del fortalecimiento a la academia mediante el desarrollo y el cultivo permanente de una cultura de calidad, con una articulación estrecha entre docencia, acción social e investigación que por medio de la actualización de los planes de estudio en pregrado y posgrado en todas sus sedes universitarias, la generación de carreras innovadoras, el mejoramiento continuo y la formación de alto nivel del personal académico y administrativo, con el fin de atender, de manera pertinente, las necesidades de la sociedad brasileña y potenciar su liderazgo en el desarrollo de la educación nacional. En segundo lugar, potenciar la generación de conocimiento científico, tecnológico, sociocultural e innovador en todas las unidades de la Universidad y entre disciplinas.

A partir de las políticas institucionales se evidencia una tendencia a la innovación a nivel de la entidad y el campo de la pedagogía, coherentes con la propuesta formativa enfocada en la inclusión, la diversidad y la perspectiva de pluralidad. Las tecnologías educativas están concebidas como una oportunidad de potenciar la educación y el reto es seguir fortaleciendo recursos, mediaciones tecnológicas y pedagógicas en ambientes de aprendizajes que aseguren una educación de calidad.

En síntesis, es evidente la relevancia de las políticas institucionales para la apropiación del uso de los recursos tecnológicos que favorecen la educación superior para todos. En este sentido, es un logro que dos universidades iberoamericanas cuenten con este tipo de lineamientos organizacionales, pues se evidencian avances importantes en las 2 universidades de Iberoamérica, se logró identificar un interés marcado en avanzar en el campo de la tecnología, dado que ofrecen modalidad virtual a nivel formativo en los territorios naciones y esto las reta a mejorar la infraestructura, equipos, sistemas, herramientas y contemplar un presupuesto que asegure su articulación con las necesidades de la población estudiantil diversa que forman en cada una de las instituciones. Aunque, falta gestar una política macro que aborde los diferentes directrices y que se evidencie la unicidad y trabajo mancomunado a nivel de todas las instancias que trabajan en este campo.

## *Referencias*

*ACACIA. (2015-2018). Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencias de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria. Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencias de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria. Europa y Latinoamérica.*

*Acevedo Zapata , S. (2015). Perspectivas necesarias sobre educación superior inclusiva con tecnologías de la comunicación en la formación de jóvenes. Revista Estudios de Juventud, 41-50.*

*Agudo Prado, S., Álvarez Aguerri, E., Rodríguez Martín, A., & Rosal Fraga, I. (2017). Innovando en el aulal universitaria con TIC. Innovando en el aula universitaria con TIC. Málaga, España: UMA.*

*Arizabaleta Domínguez, S. L., & Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. Revista Pedagogia y Saberes, 41-52.*

*Avendaño Castro, W., Paz Montes, L., & Rueda Vera, G. (2017). Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano. Revista Venezolana de Gerencia, 467-485.*

*Barradas Alarcón, M. E., Aguilera, V., Pérez Vega, J., Gutiérrez Cotaita, V., & Saldivar, G. (2019). Políticas públicas y desigualdad en educación superior. Revista Electrónica sobre educación media y superior, 282-290.*

*Blanco Vega, M. J., & Cepeda Benito, A. d. (2019). Políticas, experiencias y prácticas para la generación de productos tecnológicos en una educación para todos en 2 Universidades Iberoamericanas . Bogotá.*

*Corpooración Universitaria Iberoamericana. (2018). Política Institucional – Administración TI y Renovación Tecnológica . Política Institucional – Administración TI y Renovación Tecnológica . Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (2019). Plan Estratégico de Tecnologías de Información. Plan Estratégico de Tecnologías de Información. Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamaericana. (12 de Febrero de 2015). Resolución 411 . Resolución 411. Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana – Consejo Superior . (6 de diciembre de 2007). Resolución 172 . Resolución 172. Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (2007). Reglamento Bienestar Universitario . Reglamento Bienestar Universitario . Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (28 de agosto de 2014). Acuerdo 078 . Acuerdo 078 . Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (2014). Reglamento de Investigaciones – Resolución 379.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (2014). Resolución 379 marzo 06. Reglamento de Investigaciones. Resolución 379 marzo 06. Reglamento de Investigaciones. Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (2014). Resolución 379 marzo 06. Reglamento de Investigaciones . Resolución 379 marzo 06. Reglamento de Investigaciones . Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (20 de Junio de 2014). Resolución 388 . Resolución 388 . Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (20 de Junio de 2014). Resolución 388 de Junio 20 de 2014. Resolución 388 de Junio 20 de 2014. Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (16 de marzo de 2016). Acuerdo 091 del 16 de marzo de 2016. Acuerdo 091 del 16 de marzo de 2016. Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (16 de marzo de 2016). Acuerdo 092 . Acuerdo 092 . Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (16 de marzo de 2016). Acuerdo 093 . Acuerdo 093 . Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (27 de Julio de 2016). Acuerdo 095 . Acuerdo 095 . Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (2016). Proyecto de inclusión y educación Iberoamericana – PIEI . Proyecto de inclusión y educación Iberoamericana – PIEI . Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (2016). Proyecto Educativo Institucional – PEI – . Proyecto Educativo Institucional – PEI – . Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (15 de Julio de 2016). Resolución 443 del 15 de julio de 2016. Resolución 443 del 15 de julio de 2016. Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (15 de Julio de 2016). Resolución 446 . Resolución 446 . Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (2018). Política Institucional Administración TI y renovación tecnológica . Política Institucional – Administración TI y renovación tecnológica .*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (2019). Modelo de Educación Virtual y a Distancia Iberoamericana . Modelo de Educación Virtual y a Distancia Iberoamericana . Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (Marzo de 2019). Política de Uso de Internet, Correo Electrónico y Mensajería Instantánea . Política de Uso de Internet, Correo Electrónico y Mensajería Instantánea . Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (marzo de 2019). Política de Uso de Internet, Correo Electrónico y Mensajería Instantánea . Política de Uso de Internet, Correo Electrónico y Mensajería Instantánea . Bogotá, Colombia.*

*Corporación Universitaria Iberoamericana. (Marzo de 2019). Política de Uso de los Recursos Tecnológicos. Política de Uso de los Recursos Tecnológicos. Bogotá, Colombia.*

*De Lorenzo Martínez, J. (2009). Ciencia y Artificio. Cáceres: Netbiblo.*

*Fernández Morales, F. H., & Duarte, J. E. (2016). Retos de la Inclusión Académica de Personas con discapacidad en una Universidad Pública Colombiana. Formación Universitaria, 95-104.*

*Flores Rivera , L., & Melendez Tamayo, C. (2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje, en función de la gestión del conocimiento, para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento. Educación a Distancia, 3-15.*

*García Sánchez, M. R., Reyes Añorve, J., & Godínez Alarcón, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanas, 299-316.*

*Lima Bandeira , M., & Rubaii, N. M. (2016). El valor del análisis de discurso en los estudios comparativos de políticas públicas. El caso de aseguramiento de calidad en la educación superior en Colombia y Ecuador. Revista Estudios Políticos, 13-34.*

*Lion , C., & Maggio, M. (2011). Los modelos de inclusión de tecnologías . Revista Jadashot. Edición especial Congreso de Educación "La pasión de enseñar y el arte de aprender".*

*Lion, C. (2015). Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: Caleidoscopio en movimiento. Archivos de Ciencias de la Educación , 1-13.*

*Lion, C. (2015). Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: Caleidoscopio en movimiento. Archivos de Ciencias de la Educación . Memoria Académica, 1-13.*

*López, M. P. (2016). Políticas públicas e internacionalización de la ciencia y la tecnología en Argentina (2003-2015). Revista temas y debates, 65-79.*

*Melo Fiallos, D. F., Silva Chávez, J. A., Indacochea Mendoza, L. R., & Núñez Campana, J. H. (2017). Tecnologías en la Educación Superior: Políticas Públicas y Apropiación Social en su implementación. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 193-206.*

*Ministerio de Educación Nacional . (2012). Políticas de integración de TIC en los sistemas educativos. Políticas de integración de TIC en los sistemas educativos. Bogotá, Colombia.*

*Ministerio de Educación Nacional . (Septiembre de 2013). Lineamientos Política de educación superior inclusiva . Lineamientos Política de educación superior inclusiva . Bogotá, D.C., Bogotá, D.C., Colombia.*

*Ministerio de Educación Nacional . (2016). La Innovación Educativa en Colombia. La Innovación Educativa en Colombia . Bogotá, Colombia.*

*Ministerio de Educación Nacional . (26 de Febrero de 2019). Índice de Inclusión para la Educación Superior. Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES). Bogotá, Bogota, Colombia.*

*Ministerio de Educación Nacional. (2012). Políticas de integración de TIC en los sistemas educativos. Políticas de integración de TIC en los sistemas educativos. Colombia.*

*Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Bogotá.*

*Ministerio de Educación Nacional y la Fundación Saldarriaga Concha. (2012). Índice de Inclusión para Educación Superior . Bogotá.*

*Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2018-2022). Plan TIC 2018-2022: El Futuro Digital es de Todos. Plan TIC 2018-2022: El Futuro Digital es de Todos. Bogotá, Colombia.*

*Nacional, Ministerio de Educación;. (2012). Recursos educativos digitales abiertos. Recursos educativos digitales abiertos. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Primera edición.*

*Naciones Unidas. (2016). Asamblea General Consejo Económico y Social. Geneva Switzerland.*

*Núñez Jover, J., Ortiz Pérez, H. R., Proenza Diaz , T., & Rivas Diéguez, A. (2020). Políticas de educación superior, ciencia, tecnología e innovación. Revista Ciencia, Tecnología , 187-208.*

*Pilar, G. T. (16 de Junio de 2016). Integración de las herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza aprendizaje y de formación integral de los ingenieros. Integración de las herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza aprendizaje y de formación integral de los ingenieros. Colombia.*

*Prince, Á. (2020). Política pública de educación superior inclusiva como instrumento paraincorporación de mujeres a carreras de ciencia y tecnología en Latinoamérica. Revista Educación las Américas, 7-11.*

*Rodríguez Contreras, A., Agudelo Franco, L., & Moreno Ibañez, J. (2014). Las TIC como herramientade inclusión para estudiantes con discapacidad auditiva, una experiencia en Educación Superior. Buenos Aires, Argentina.*

*Rodríguez Contreras, A., Agudelo Franco , L. P., & Moreno Ibañez, J. (2014). Las TIC como herramienta de inclusión para estudiantes con discapacidad auditiva, una experiencia en Educación Superior. Las TIC como herramienta de inclusión para estudiantes con discapacidad auditiva, una experiencia en Educación Superior. Buenos Aires , Argentina .*

*Roig Vila, R. (2016). Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizjae . Barcelona : Octaedro.*

*Rojas , J., Abello, R., Blanco Garrido, F., & Simanca, F. (2019). EAPP Plataforma tecnológica para la traducción de voz a texto como apoyo a la educación inclusiva en el proceso de enseñanza en la educación superior. Revista Avenir, 23-27.*

*Rueda , R., & Franco-Avellaneda , M. (2018). Políticas educativas de tic en Colombia: entre la inclusion digital y formas de resitencia-transforamción social . Revista Pedagogía y Saberes , 9-25.*

*Rueda Ortíz, R., & Franco Avellaneda, M. (2018). Políticas educativas de tic en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resitencia-transformación social. Pedagogía y Saberes, 9-25.*

*Toscanini Segale, M., Aguilar Guzmán , A., & García Sánchez, R. (2016). Diagnóstico de las políticas públicas de la educación superior en el Ecuador. Revista Cubana de Educación Superior, 161-178.*

*UNESCO. (2003). Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Ginebra.*

*UNESCO. (2005). Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Túnez.*

*Unesco. (2005). Cumbre Mundial sobre Socieda de la Información. Tunez.*

*Unesco. (2016). Declaracion de Incheon y Marco de Acción para realización de Desarrollo Sostenible 4. Incheon.*

*Van Dijck, J. (2016). La cultura de la conectividad. Argentina: Siglo veintiuno editores.*

*Vélez Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. Folios, 95-113.*

---

María de Jesús **Blanco Vega**

Capitulo 4

# El aula de clase inclusiva

## la comunicación más allá de la deficiencia

Yenny **Rodríguez**
Angélica **Torres**
Juan **López**

## *Introducción*

La educación inclusiva es una política internacional para la organización educativa que busca incrementar la participación y limitar la exclusión de los estudiantes. Los avances hasta el momento exponen las dificultades y controversias que se han presentado durante su implementación y que se han tenido que superar. Por ejemplo, los grupos de niños(as) que deben ser incluidos, las etiquetas empleadas para clasificar las problemáticas de los educandos; las características, habilidades y capacidades de los niños que dificultan o facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, los factores contextuales u organizacionales que se deben manejar, la marginación de grupos vulnerables, entre otros. (Magnússon, 2020).

Para Hagiwara, Amor, Shogren, Thompson, Verdugo, Burke, Uyanik & Aguayo (2019) la inclusión de estudiantes con discapacidad ha generado varios desafíos para el educación alrededor del mundo. Lo anterior debido a los cambios que se deben dar en las prácticas de enseñanza para garantizar el acceso a la educación y el desarrollo de habilidades y competencias que les permitan a los estudiantes alcanzar los logros de aprendizaje.

Paseka & Schwab (2020) afirman que la inclusión de niños con discapacidad requiere la participación de diferentes agentes (docentes, estudiantes, padres, psicólogos, entre otros). Cada uno de ellos son variables que influyen en forma directa para que el proceso se lleve a cabo. Para las investigadoras, existen varios retos por superar, entre ellos, las prácticas de enseñanza. La presencia de educandos con capacidades diversas exige la implementación de

estrategias y el desarrollo de actividades que respondan a las características de los niños, que sean innovadoras y poco tradicionales.

Al respecto, Louw & Wium (2015) enuncian que los estudiantes que se encuentran en aula de clase inclusiva y que presentan algún tipo de deficiencia (física, sensorial, cognitiva, emocional) necesitan apoyo para desarrollar habilidades lingüísticas y auditivas propias de su edad importantes en su proceso de alfabetización. De allí la presencia de patólogos de habla y lenguaje (logopedas, terapeutas del lenguaje, fonoaudiólogos) en estas instituciones. El trabajo colaborativo que realizan con los profesores ayuda a describir mejora las capacidades de los niños y brinda información más completa para facilitar la selección de las tareas y de las actividades que promueven el desarrollo de procesos cognitivos (comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación).

En este mismo sentido, Causton & Tracy-Bronson (2014) enuncian que entre los profesionales que forman parte del equipo de apoyo de la educación inclusiva debe haber un patólogo de habla y lenguaje que apoye el desarrollo de las habilidades comunicativas, el aprendizaje y la participación de los niños con discapacidad. Estos profesionales pueden trabajar al interior de la escuela para favorecer procesos comunicativos y lingüísticos que apoyen el proceso de aprendizaje.

La presencia en el aula de clase de estudiantes con discapacidad en el aula de clase según Cabrera, Lizarazo, & Medina (2016) trae consigo retos para los profesores relacionados con la selección e implementación de estrategias pedagógicas, el uso de recursos y metodologías que tengan en cuenta las características de los educandos.

Rodríguez, Torres & Vega (2017) en su investigación orientada a comprender los conceptos de inclusión, discapacidad, escuela inclusiva sugieren que es necesario identificar las características de los niños, sus habilidades, sus capacidades, los recursos pedagógicos empleados, las modalidades comunicativas (verbales, no verbales, escritas, visogestuales) y las habilidades comunicativas. De allí la importancia de formular proyectos que se orienten a la promoción de la comunicación como un facilitador de los procesos comunicativos, pedagógicos y sociales que se llevan a cabo en el aula de clase.

Para Walker (2013, pág. 15) la educación inclusiva es un proceso permanente, reconoce, valora y respeta la diversidad, promueve el desarrollo, aprendizaje y participación de los estudiantes con sus pares, va contra cualquier tipo de exclusión, garantiza los apoyos y los ajustes razonables que necesitan los educandos, promueve la participación, elimina barreras en el aprendizaje, y le permite a los estudiantes con capacidad y a los niños de diferentes grupos étnicos, culturales, sociales y de minorías lingüísticas tener una educación de calidad.

Para responder a sus objetivos, la educación inclusiva crea entornos y recursos para ser usados en el aula de clase desde el reconocimiento de la diversidad de los seres humanos y del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Para Wakefield (2013, pág. 3) los DUA permite la flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación para responder a las necesidades de los estudiantes; plantea adaptaciones que responden a las características y habilidades de los educandos; facilitan los avances de los niños en los diferentes niveles y grados de formación

escolar. Los DUA también están relacionados con los PIAR, es decir con los planes individuales de ajustes razonables. En ellos las instituciones presentan a los padres y a los estudiantes los ajustes que se han realizado a su plan de formación para permitirle el logro de objetivos de acuerdo con sus capacidades, habilidades y nivel escolar.

El diseño de los PIAR implica según el Ministerio de Educación Nacional (2017), una serie de acciones a desarrollar. La primera es la valoración pedagógica del estudiante que llevan a cabo los profesores, orientadores y docentes de apoyo. En esta se deben tener en cuenta sus características, gustos, intereses, y motivaciones. La segunda se orienta a la elaboración de los ajustes los cuales se realizan con base en los resultados de la valoración inicial. La tercera es la socialización del plan a los padres de familia/acudientes y firma de acuerdos. La cuarta que se lleva a cabo a lo largo del año escolar se centra en la implementación del plan. La quinta es el seguimiento y la elaboración de ajustes (a lo largo del año escolar).

## *La comunicación en el aula de clase desde el Modelo Sistémico de la Comunicación Humana Interpersonal (MSCHI)*

Para Bernal, Pereira, & Rodríguez (2018, pág. 102), la comunicación es un proceso social, dinámico que se co-construye entre seres humanos activos; está mediada por formas simbólicas, no simbólicas, lingüísticas, no lingüísticas, verbales orales y no-verbales; se da en contextos comunicativos y cumple con diferentes propósitos comunicativos. Su comprensión requiere la identificación y caracterización de tres dimensiones con sus correspondientes variables entre las que se dan unas dinámicas que hacen posible la interacción.

La primera dimensión es la intrapersonal. En esta se tienen en cuenta las habilidades, capacidades y potencialidades de la persona. Su descripción corresponde a las variables biológicas, lingüísticas, psicolingüísticas, cognitivas, afectivas involucradas en la comunicación. La segunda dimensión es la interpersonal; acá se analiza la interacción comunicativa como tal; se considera como el espacio interactivo en el que se encuentran las otras dos dimensiones; sus variables son la contextual, la pragmática, y metacomunicación que se refiere al uso y conocimiento de las normas (interpersonales y sociales) de la interacción. La tercera dimensión es la sociocultural, es el escenario en el que se da comunicación, sus variables son trasfondo cultural, las reglas del contexto, las variaciones sociolingüísticas y la participación social. Para comprender esta dimensión es importante tener presente el contexto geográfico, la actividad que se desarrollada, los rituales (religiosos, prácticas sociales) que determinan los comportamientos de los interlocutores, y las variaciones sociales y culturales de la lengua (diatópicas, diastráticas, diafásicas y dialectales).

En el contexto de la educación inclusiva y discapacidad, este capítulo expone los resultados del estudio titulado **"**Diseño de una propuesta interactiva para el desarrollo comunicativo y lingüístico de estudiantes con discapacidad en el contexto de la educación inclusiva**"** que buscaba diseñar una propuesta interactiva para favorecer en el aula de clase el desarrollo comunicativo y lingüístico de los estudiantes con discapacidad y para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la educación inclusiva.

## Marco metodológico

La investigación se desarrolló en el marco de los estudios cualitativos. El aula de clase se convirtió en el contexto a observar y la comunicación en el objeto de estudio. El diseño fue fenomenológico, partió de una problemática planteada por un grupo de docentes de una institución educativa relacionada con el trabajo con estudiantes con discapacidad, se recolectó información a partir de la observación directa no participante y de entrevistas aplicadas a agentes educativos (docentes y estudiantes) para comprender la situación y se trabajó desde un modelo colaborativo (docentes-fonoaudiólogos) para plantear estrategias que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el estudio participaron grupos chilenos y colombianos. Para el caso de Chile, 50 niños (25 de primera infancia, 15 de Primer Nivel de Transición y 10 de Segundo nivel de transición). En el grupo se encontraban 8 estudiantes que presentaban Apraxia Verbal, Trastorno de lenguaje Mixto, Trastorno Espectro, Trastorno del Espectro Autista Verbal y Disartria; Trastorno del Espectro Autista No verbal, Trastorno del lenguaje expresivo que coexiste con Tartamudez y Trastornos fonológicos. El grupo de docentes estuvo conformado por dos profesoras de Transición y Medio Mayor con título de pregrado y postgrado.

En Colombia se observaron 205 estudiantes entre 8 y 18 años de edad de los grados 3°,5°,6°y 9°. En el grupo se encontraban 17 educandos que presentaban Retardo Mental limítrofe, Déficit de Atención e Hiperactividad, Problemas Psicoafectivos, Síndrome de Down, Asperger, y pérdida auditiva bilateral (leve). El grupo de docentes estaba conformado por cinco licenciados en diferentes áreas con títulos de especialización (2) y maestría (3).

Entre los instrumentos empleados para la recolección de datos se encuentran la entrevista que se usó para identificar los conocimientos de los profesores en cuanto a la comunicación, el papel que desempeña ésta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las estrategias pedagógicas implementadas con los estudiantes con discapacidad. El siguiente instrumento es la matriz de registro de la comunicación que fue diseñada desde el **MSCHI** para caracterizar la comunicación en el aula de clase inclusiva.

## Resultados

Antes de iniciar, es importante mencionar que la descripción de la comunicación parte del concepto de diversidad y no de deficiencia. A continuación se describe cada una de las tres dimensiones que dan cuenta de la comunicación en el aula de clase inclusiva. As saber, la intrapersonal, la interpersonal y la sociocultural con sus correspondientes variables.

*Tabla 1. Dimensión intrapersonal estudiantes colombianos*

| Variable | Comportamientos observados |
|---|---|
| **Variable biológica Estructuras anatomofisiológicas** | • Los estudiantes cuentan con estructuras anatomofisiológicas que funcionan en forma adecuada al momento de interactuar con sus pares simétricos y asimétricos.<br>• En el grupo se identificaron dos niños que presentan retardo mental en quienes se observaron comportamientos nerviosos; problemas para realizar trabajos en grupo por solicitud de la docente, dificultades para seguir instrucciones (sencillas y complejas), comprender y producir textos. La modalidad comunicativa que emplean los estudiantes es la verbal (oral y escrita) y acompañan la verbalidad con la no verbalidad en el caso de la oralidad. |
| **Variables cognitiva, cognitiva, y psicolingüística** | Los estudiantes:<br>• Entienden y usan conceptos concretos.<br>• Comprenden instrucciones sencillas y complejas aunque dicha comprensión se ve afectada en algunos momentos por variables del micro-contexto (ruido, distracción constante – más frecuente en los niños pequeños-).<br>• Codifican y decodifican información lingüística para seguir instrucciones y desarrollar las tareas.<br>• Reciben y procesan estímulos de diferente naturaleza (visuales, auditivos, táctiles, olfativos).<br>• Brindan información solicitada por la docente o por los compañeros acordes a la situación relacionadas con ¿qué? ¿quién? ¿dónde? ¿cuándo? ¿cómo?.<br>Comprenden significados denotativo y connotativo de las expresiones y vocablos según el contexto en el que se dan.<br>• Manejan reglas de concordancia y de coherencia en el discurso oral.<br>• Organizan palabras para dar información clara<br>*Nota*: Un estudiante con Síndrome de Down usa estructuras sintácticas de dos o tres palabras cuando se dirige a sus docentes; requiere apoyo constante de la persona que lo acompaña para seguir instrucciones y realizar las actividades propuestas. |
| **Proceso lector** | Los estudiantes:<br>• Se centran en aspectos formales de la lectura y dejan de lado los aspectos comunicativos.<br>• Leen palabras, oraciones, párrafos cortos con fluidez y pausas adecuadas a solicitud del docente y no desde su propia motivación. |
| **Proceso de habla** | Uno de los estudiantes con Síndrome de Down presenta baja inteligibilidad y audibilidad y esto produce dificultades en la comprensión de la información por parte de sus pares simétricos y asimétricos. Los compañeros hacen silencio mientras él habla o se acercan para entender lo que dice |

*Tabla 2. Dimensión interpersonal*

| Variable | Comportamientos observados |
|---|---|
| **Sincronía comunicativa** | Se observó una sincronía comunicativa.<br>Los estudiantes reconocen su espacio personal y social durante las interacciones<br>Lo docentes y estudiantes adecúan su discurso según su interlocutor<br>Los estudiantes emplean la proxemia y la kinesia como facilitadores de la comunicación para relacionarse con sus compañeros y con la docente o para mirar las tareas que están desarrollando sus pares<br>Usan gestos, contacto físico, postura corporal para dar información y la adecuan según el interlocutor. |

| Variable | Comportamientos observados |
|---|---|
| **Normas durante la interacción** | Estudiantes y docentes<br>Manejan normas de cortesía (saludar, despedirse, agradecer, pedir un favor).<br>Toman turnos. En el caso de los estudiantes, todos quieren hablar al tiempo, no piden la palabra, hablan mientras otro compañero lo hace e incluso mientras la docente da instrucciones. Hacen rupturas inesperadas durante las conversaciones ocasionando la indisciplina y la distracción del grupo.<br>Cumplen con las máximas conversacionales de cantidad, calidad, relevancia y modo |
| **Intenciones comunicativas** | Estudiantes:<br>• Solicitar información<br>• Establecer contacto<br>• Aclarar dudas<br>• Jugar<br>• Solicitar ayuda<br>• Expresar emociones, necesidades, gustos<br>Los docentes:<br>• Dar instrucciones<br>• Solicitar y dar información<br>• Aclarar dudas<br>• Llamar la atención<br>*Nota:* Un estudiante con Síndrome de Down tiene una baja intencionalidad comunicativa; es comunicador receptivo; establece contacto visual; evita participar en actividades grupales; atiende a la persona que lo acompaña (requiere apoyo constante) más a que al docente o a sus compañeros. |
| **Tipo de relaciones** | Los estudiantes establecen relaciones simétricas y asimétricas durante las interacciones.<br>Las interacciones entre el docente y los estudiantes son directivas<br>Los docentes realizan actividades grupales para facilitar el intercambio de conocimientos y el desarrollo de las tareas. Dichas actividades tienen un límite de tiempo. |
| **Normas relacionadas con la organización social del discurso** | En los cursos más avanzados se evidencia el cumplimiento de intenciones y propósitos comunicativos.<br>Los estudiantes y los docentes inician, mantienen y finalizan tópicos.<br>Por lo general los estudiantes y la docente respetan la toma de turnos y los puntos de vista de los compañeros.<br>En los cursos más pequeños, hay dificultades para escuchar y respetar los puntos de vista de los demás. |
| **Diadas** | Las diadas que se identificaron fueron:<br>• Docente-estudiante con deficiencia<br>• Estudiante sin deficiencia-estudiante con deficiencia<br>• Estudiante con deficiencia-docente<br>• Estudiante sin deficiencia-docente<br>• Docente-estudiante sin deficiencia<br>• Estudiante con deficiencia-profesional de apoyo |
| **Roles** | Predomina el directivo por parte de la docente. Esto se evidencia en el control del grupo, en los llamados de atención, en las instrucciones que da al grupo, y en las indicaciones sobre los comportamientos inadecuados que impiden el desarrollo de la actividad propuesta. |

| Variable | Comportamientos observados |
|---|---|
| **Estrategias empleadas** | Los docentes:<br>• Corrección de los enunciados<br>• Explicaciones claras<br>• Acuden a diferentes formas (expresiones, recursos didácticos) para explicar un tema<br>• Regulan en forma verbal y no verbal el comportamiento de los estudiantes<br>• Usan de expresiones faciales<br>• Muestran objetos para acompañar las explicaciones<br>• Realizan orientación en forma constante<br>• Manejo de elementos suprasegmentales del habla (intensidad de voz<br>• Reubican a los estudiantes que generan indisciplina en diferentes partes del salón<br>• Repiten información<br>• Ilustran los conceptos con ejemplos<br>• Realizan ejercicios con acompañamiento y modelamiento<br>• Elicitación de información a través del uso de preguntas<br>• Establecen contacto visual con los estudiantes<br>• Usan la proxemia y estrategias afectivas para hacer los llamados de atención<br>• Emplean estrategias de motivación y de orientación constante<br>• Llaman la atención en forma individual<br>• Usan expresiones de ánimo y cariño<br>• Comparten conocimientos<br>• Con los estudiantes que presentan alguna deficiencia, los docentes:<br>• Ser más expresivos<br>• Usan más elicitaciones<br>• Apoyan el discurso oral con materiales visuales<br>• Realizan explicaciones particulares para mejorar la comprensión de las instrucciones por parte de los educandos.<br>• Los estudiantes:<br>• Participan en clase para dar respuesta a los requerimientos de los docentes<br>• Preguntan para aclarar dudas o para desviar la atención en torno a una situación que se está desarrollando (copia de algún compañero durante una evaluación)<br>• Solicitan aclaraciones a partir del uso de ejemplos<br>• Parafrasean para confirmar la instrucción a seguir en el desarrollo de la tarea<br>• Se desplazan en el salón para solicitar ayuda o para copiar el ejercicio de otro compañero<br>• Usan el teléfono celular para buscar información de apoyo<br>• Toman fotos de los cuadernos de los compañeros para copiar respuestas<br>• Pasan papales a los compañeros para solicitar respuestas<br>• Abrazan a sus compañeros (as) para manifestar afecto |

*Tabla3. Dimensión sociocultural*

| Variable | Comportamientos observados |
|---|---|
| **Contexto físico y rituales** | Los estudiantes se organizan en filas o en mesas redondas según las indicaciones de los docentes.<br>Los niños usan el uniforme del colegio (diario y sudadera) y la mayoría de los profesores bata.<br>El tamaño de las mesas corresponde a la edad de los estudiantes<br>En los salones de clase de los niños más pequeños hay armarios donde los docentes guardan material didáctico.<br>La institución usa el timbre al ingreso y salida de la institución, durante el cambio de clase y al iniciar y finalizar el descanso<br>Los salones de clase cuentan con:<br>• Señales de evacuación<br>• Canecas para manejo de residuos<br>• Carteleras a los lados del tablero en las que se exponen las normas de convivencia<br>• Cuadros de honor en los que se destacan a los cinco estudiantes que ocuparon los primeros puestos<br>• Un cronograma de las actividades culturales a realizar en el mes.<br>• Tablero acrílico<br>• Sillas individuales para los estudiantes<br>• Escritorio para la docente |
| **Variaciones sociolingüísticas** | **Diatópicas**: uso de variaciones lexicales, fonéticas, morfológicas, sintácticas y semánticas propias de los departamentos de la Costa Atlántica, Santander, Ecuador y Venezuela.<br>**Diastráticas:** los estudiantes pertenecen a los estratos dos y tres. Las expresiones y los significados empleados son propios de esos estratos<br>Los estudiantes emplean palabras y frases y hacen gestos que son propias de su edad.<br>Los docentes usan tecnicismos de acuerdo con su área de formación. Algunos emplean el tuteo al hablar con los estudiantes y con sus compañeros de trabajo |
| **Acciones relacionadas con los roles sociales** | Los docentes:<br>• Retroalimentan el comportamiento de los estudiantes<br>• Felicitan a quienes se destacan por su comportamiento y por el desarrollo adecuado de las tareas<br>• Llaman la atención a los que generan indisciplina o se distraen<br>• Enfatizan en los acuerdos y reglas previamente establecidas<br>• Orientan el proceso de aprendizaje<br>Los estudiantes:<br>• Siguen instrucciones<br>• Desarrollan tareas y ejercicios<br>• Construyen conocimientos en diferentes áreas<br>• Aplican los conceptos trabajados en las actividades propuestas por el docente<br>• Juegan en la hora de descanso |

| Variable | Comportamientos observados |
|---|---|
| **Facilitadore**s | Tipo de formación:<br>Académica con tres áreas de profundización (Biotecnología, Gestión Empresarial, Arte y Diseño)<br>Planta de personal:<br>El personal está integrado por los administrativos (rectora, coordinadores, secretarias, pagador, almacenista, bibliotecarios), seguridad, docentes, orientadoras, personal de salud (enfermeros, odontólogo, oftalmóloga), y servicios generales.<br>Apoyo interinstitucional:<br>• Convenios de práctica con programas de Licenciatura (Ciencias Sociales, Artes, Inglés), Fonoaudiología, y Psicología.<br>Proyectos transversales<br>• Solución de conflictos (Hermes)<br>• Prevención de desastres<br>• Educación inclusiva<br>• Medio ambiente<br>• Gobierno escolar<br>• OLE (lectura-escritura-oralidad)<br>• Educación sexual y reproductiva<br>• Tiempo libre<br>• Emisora escolar<br>Redes de apoyo<br>• Cámara de Comercio de Bogotá<br>• Unidad de Reacción Inmediata (URI)<br>• Ruta Única de Atención (RUA) de la Policía Nacional<br>• Comisaria de Familia de Engativá<br>• Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)<br>• Hospital de Engativá<br>Infraestructura:<br>• Baterías de baños<br>• Patio<br>• Salones especializados<br>• Biblioteca<br>• Aulas de clase<br>• Cafetería<br>• Coordinaciones (académica y de convivencia)<br>• Sala de profesores<br>• Huerta<br>• Portería<br>• Rectoría<br>• Transporte escolar para niños pequeños y de bajos recursos |

| Variable | Comportamientos observados |
|---|---|
| **Barreras** | No se observaron barreras en las interacciones comunicativas ni en la infra-estructura de la institución. Tampoco limitaciones en las actividades pues los estudiantes establecen interacciones comunicativas con sus pares simétricos y complementarios en los diferentes espacios y actividades programadas por la institución.<br>No se identificó restricción en la participación pues todos los niños se integran en todas las actividades dentro y fuera del aula.<br>Una barrera para el desempeño académico es la falta de apoyo familiar pues la mayoría permanecen solos porque sus padres son trabajadores (algunos informales).<br>Las familias son monoparentales, nucleares y extensas<br>Problemas a superar:<br>• Trabajo colaborativo entre los diferentes actores educativos (especialmente de los padres)<br>• Falta de interés, motivación y responsabilidad de los estudiantes en su proceso de formación. |

Para finalizar la descripción, se puede afirmar que las deficiencias de los estudiantes inscritos en los cursos observados, no son barreras para la participación, la permanencia ni el desempeño escolar. Los niños tienen la habilidad para interactuar y relacionarse con sus pares simétricos y asimétricos; se encuentran en la etapa de las operaciones concretas; clasifican y jerarquizan; realizan operaciones mentales y las usan para desarrollar tareas. Todos los niños con algún tipo de diagnóstico reciben su PIAR al iniciar el año y son evaluados y promovidos a partir de ello. Es importante mencionar que los estudiantes con algún tipo de diagnóstico se ubican en los primeros puestos, los docentes se dedican a ellos durante unos minutos para aclarar dudas o dar indicaciones. Los compañeros en su mayoría los integran durante las actividades. En dos casos, los estudiantes con diagnóstico no comparten, se aíslan, prefieren trabajar solos a pesar que los profesores les dan la posibilidad de estar en un grupo. En relación con los horarios de clase y la asistencia a los diferentes espacio, un niño con Síndrome de Down va a la institución dos días a la semana, entra tarde y sale temprano. No cumple con la jornada académica debido a problemas de salud.

*Tabla 4. Dimensión intrapersonal estudiantes chilenos*

| Variable | Comportamientos observados |
|---|---|
| **Variable biológica**<br>**Estructuras anatomofisiológicas** | Los estudiantes con y sin deficiencias cuentan con estructuras anatomofisiológicas que les permiten interactuar en el aula de clase sin problemas.<br>No se evidencia en los estudiantes la necesidad de un sistema de apoyo comunicativo para interactuar.<br>Todos se comunican mediante la modalidad verbal-oral.<br>Los comportamientos y acciones de los niños reflejan la presencia de procesos básicos de aprendizaje (memoria, atención) y de percepción que les permite integrar la información lingüística durante la interacción.<br>La atención durante la clase está asociada con el tiempo de la tarea, los niños siguen instrucciones pero cuando empiezan a distraerse la profesora hace el cierre de la actividad y cambia a otra en forma rápida para captar de nuevo su atención.<br>Los niños usan la proxemia para relacionarse con sus compañeros y con la docente para mirar las tareas de los otros.<br>Los participantes emplean gestos, contacto físico, postura corporal para dar información.<br>**Nota:**<br>Los estudiantes que tienen Trastorno del Espectro Autista acompañan la verbalidad con gestos y expresiones corporales que interpretan los pares (simétricos y asimétricos) |

| Variable | Comportamientos observados |
|---|---|
| **Variables cognitiva, cognitiva, y psicolingüística** | Los estudiantes:<br>Entienden y usan los conceptos concretos que trabaja la docente en el aula (matemáticas)<br>Usan el código verbal oral<br>Responden preguntas en las que se evidencian procesos de decodificación y codificación que facilitan la interacción.<br>El desempeño en las tareas es mejor cuando trabajan en grupo. Eso evidencia la importancia de la interacción en el proceso de aprendizaje.<br>Emplean discursos cortos asociados al tipo de actividad desarrollada (la docente explica un tema y asigna ejercicios para resolver)<br>Todos los estudiantes (con y sin diagnóstico) participan en conversaciones cortas.<br>En las interacciones se usa el código verbal oral<br>Las preguntas y las respuestas requieren de la mediación de la profesora quien a través de anticipaciones las completa.<br>**Nota:**<br>En relación con los estudiantes con diagnóstico fonoaudiológico:<br>Emplean oraciones simples cortas.<br>Usan menos recursos gramaticales en las expresiones en comparación con sus pares. A pesar de ello logran interactuar en forma efectiva.<br>Presentan dificultad para producir y combinar algunos sonidos de la lengua. |
| **Proceso lector** | No se observó durante el trabajo en campo. La persona que realiza la lectura de las actividades es la docente y lo hace para aclarar los ejercicios a desarrollar. |
| **Proceso de habla** | Los estudiantes con diagnóstico fonoaudiológico tienen dificultades con la expresión verbal (inteligibilidad y audibilidad) |

*Tabla 5. Dimensión interpersonal*

| Variable | Comportamientos observados |
|---|---|
| **Sincronía comunicativa** | La latencia entre el estímulo verbal y la respuesta que dan los estudiantes es corta.<br>En aquellos casos en los que los niños no responden, la docente usa estrategias (dar claves o responder).<br>El tiempo asignado para recibir las respuestas por lo general es corto.<br>La docente solicita en varias ocasiones silencio para que los niños puedan escuchar las instrucciones y desarrollar la tarea. En algunos momentos la profesora se muestra angustiada por el desorden.<br>La comunicación es en modalidad verbal oral, se acompañada de gestos y por el uso de representaciones (la profesora adecua las estrategias teniendo en cuenta la edad de los niños). |

| Variable | Comportamientos observados |
|---|---|
| **Normas durante la interacción** | La clase se divide en dos momentos. En el primero:<br>Los estudiantes se ubican frente a la pizarra formando semicírculos (uno detrás del otro).<br>La docente explica el tema y da las instrucciones para el desarrollo de la tarea.<br>Los estudiantes responden las preguntas y realizan las acciones que solicita la profesora.<br>La docente canta para solicitar silencio.<br>En el segundo momento<br>Los niños organizan grupos para desarrollar la actividad propuesta por la docente y entre ellos se dan diferentes interacciones.<br>Mientras la docente reparte el taller los estudiantes discuten entre ellos para dar posibles soluciones a los problemas que plantea la profesora.<br>Los estudiantes copian en sus cuadernos las situaciones presentadas en la tarea y comparten sus respuestas.<br>Una de las profesoras realiza una actividad lúdica. Esta se orientó a encontrar un tesoro. La participación de los niños fue buena.<br>Durante las interacciones:<br>Los niños hacen reparaciones y rupturas conversacionales para aclarar dudas, para asegurarse de la comprensión adecuada de la información y de las instrucciones.<br>Los estudiantes usan estrategias como la aclaración, la repetición y el silencio durante un cuestionamiento.<br>En relación con las máximas conversacionales:<br>La información que dan los niños en ocasiones es insuficiente y de allí la medicación de la docente quien se encarga de completarla. Esto puede estar relacionado con la edad de los niños. Ellos están en la etapa de las operaciones concretas y necesitan recibir información clara y precisa. La profesora usa diferentes recursos (verbales, no verbales, visuales) para facilitar la comprensión de las instrucciones y de los conceptos.<br>En la sesión no se evidencia que la profesora adecué las instrucciones ni los apoyos empleados a las características de los estudiantes que presenten discapacidad o alguna dificultad para el desarrollo de la tarea. |
| **Intenciones comunicativas** | Docentes:<br>• Brindar conocimientos<br>• Solicitar y dar información<br>• Llamar la atención<br>• Controlar comportamientos<br>• Dar instrucciones<br>• Aclara dudas<br>• Verificar el logro de los objetivos de aprendizaje<br>• Felicitar<br>• Retroalimentar una actividad<br>Estudiante:<br>• Establecer contacto<br>• Aclarar dudas<br>• Jugar<br>• Solicitar ayuda<br>• Verificar sí el desarrollo de la actividad corresponde a lo que solicitó la docente.<br>*Nota:* Los estudiantes con diagnóstico toman la palabra solo cuando se solicita participar. Los compañeros y la docente les ayudan a responder las preguntas y para ellos usan claves. |

| Variable | Comportamientos observados |
|---|---|
| **Tipo de relaciones** | Los estudiantes son pasivos, responden las demandas de sus pares y unos pocos inician conversaciones.<br>Los niños establecen relaciones simétricas y asimétricas durante las interacciones.<br>Los educandos que tienen dificultad para comprender bien la instrucción se apoyan de sus compañeros para que les aclaren las dudas<br>La docente establece relaciones asimétricas con los estudiantes con y sin discapacidad.<br>El profesor asume el rol mediador y directivo.<br>Los estudiantes validan la autoridad de la docente y siguen las instrucciones para desarrollar las tareas propuestas. |
| *Normas relacionadas con la organización social del discurso* | Normas de cortesía:<br>Los niños mantienen buen trato entre ellos<br>Emplean palabras de relación para llamar la atención del otro<br>Hay superposición de turnos entre pares simétricos y asimétricos<br>Los estudiantes siguen normas comunicativas gracias a la mediación de la profesora y de la auxiliar. A saber: levantan la mano para pedir la palabra, esperar el turno, tomar el turno<br>Los estudiantes suelen responder todos al mismo tiempo, superponen turnos, participan en clase<br>En cuanto al manejo del tema, las intervenciones son relevantes, claras y se relacionan con la información solicitada.<br>No fue evidente que los estudiantes cierran temas y hagan anticipaciones<br>Nota:<br>Los estudiantes con algún tipo de diagnóstico participan menos. Sus contribuciones son acertadas y coherentes con lo que solicita la docente.<br>No se evidencian comportamientos negativos por parte de los compañeros hacia los niños con discapacidad al momento de responder o de expresar sus opiniones.<br>La participación en el aula esta mediada por la docente y auxiliar<br>Los estudiantes con diagnóstico toman palabra de forma voluntaria.<br>Los niños que presentan alteraciones en el lenguaje expresivo participan menos en las interacciones. |
| **Diadas** | Las diadas que más se observaron fueron:<br>• Docente-estudiante sin diagnóstico<br>• Docente-estudiante con diagnóstico<br>• Estudiante con diagnóstico-estudiante sin diagnóstico<br>• Auxiliar de aula-estudiante sin diagnóstico<br>• Auxiliar de aula-estudiante con diagnóstico<br>• Auxiliar de aula-docente |
| **Roles** | El docente ejerce el rol directivo para controlar los comportamientos, dar instrucciones y solicitar acciones. Los estudiantes cumplen con un rol más receptivo. |

| Variable | Comportamientos observados |
|---|---|
| **Estrategias empleadas** | Docentes:<br>• Repiten las instrucciones<br>• Verificar la comprensión uno a uno<br>• Retroalimenta en función de las habilidades que han desarrollado los niños.<br>• Canta para llamar la atención de los niños, para controlar comportamientos, para resaltar algún concepto<br>• Reformulan las instrucciones y los enunciados para facilitar la comprensión por parte de los niños<br>• Corrigen enunciados<br>• Usan lenguaje sencillo acorde a la edad de los niños<br>• Dan explicaciones claras y precisas<br>• Recuerdan normas de participación en la sala de clases<br>Estudiantes:<br>• Participan en clase para responder a la solicitudes de las docentes y del auxiliar<br>• Preguntan para aclarar dudas<br>• Solicitan información y aclaraciones para resolver una tarea<br>• Buscan a los compañeros para que les expliquen y les ayuden con el desarrollo de la tarea<br>*Nota:* Algunos niños que presentan dificultad en la comprensión de los conceptos se apoyan en sus compañeros para desarrollar la tarea o para dar respuesta verbal que dé cuenta de los resultados de la actividad |

### *Dimensión sociocultural*

| Variable | Comportamientos observados |
|---|---|
| **Contexto físico y ritualesla** | En el salón de clase se encuentran los siguientes elementos:<br>Escritorio de la docente<br>Sillas móviles para los niños (el tamaño responde a las características de los educandos)<br>Pizarra<br>Muebles donde se guarda el material didáctico<br>Decoración relacionada con la temática trabaja en el mes.<br>En relación con los rituales:<br>La profesora inicia la actividad con la explicación de aquello o con una canción para presentar el tema y las tareas a desarrollar. Luego pasa a la parte práctica. Al final hace el cierre de la actividad según el objetivo planeado.<br>Los estudiantes no usan uniforme.<br>Todos los estudiante (con o sin diagnóstico) participan en actividades curriculares y extracurriculares<br>Todos los niños (con y sin discapacidad) asisten en el mismo horario y de acuerdo a lo dispuesto por la legislación y al apoyo SEP.<br>Todos los estudiantes (con y sin discapacidad) asisten en el mismo horario y de acuerdo a lo dispuesto por la legislación y al apoyo SEP los estudiantes con discapacidad en algunas ocasiones se retiran de la sala para sesiones con profesionales de apoyo (fonoaudiólogo). Así mismo los estudiantes con y sin discapacidad participan de las mismas actividades extracurriculares que se realizan en la escuela.<br>Nota:<br>Los estudiantes con discapacidad:<br>En algunas ocasiones se retiran del aula y se dirigen a las salas de apoyo profesional (Fonoaudiología).<br>Se ubican en diferentes lugares al interior del aula y no se evidencia un criterio para dicha ubicación. |

| Variable | Comportamientos observados |
|---|---|
| **Variaciones sociolingüísticas** | No se registraron variables dialectales. |
| **Acciones relacionadas con los roles sociales** | Docentes:<br>• Orientan proceso pedagógicos<br>• Crean los ambientes para el desarrollo de procesos<br>• Diseñan materiales de trabajo<br>• Aclaran dudas<br>• Dan instrucciones<br>• Retroalimentan a los estudiantes sobre su desempeño<br>• Mantienen el orden en el aula<br>Estudiantes:<br>• Agrupan de elementos por características según las instrucciones dadas por la profesora<br>• Realizan ejercicios en la pizarra<br>• Desarrollan tareas<br>• Resuelven problemas matemáticos presentados por la docente<br>• Unos orientan a los compañeros para el desarrollo de la tarea<br>*Nota:* Los niños que tienen algún diagnóstico suelen seguir las respuestas que dan sus compañero de sala |
| **Facilitadores** | Apoyo interinstucional:<br>• Convenio con el Ministerio de Educación, Ley SEP, ley de Subvención Escolar Preferencial<br>Infraestructura:<br>• 3 aulas comunes<br>• 2 salas de recursos (fonoaudiología, psicología y psicopedagogía<br>• 6 baterías de baño<br>• 7 lavamanos<br>• Patio común grande<br>• Dirección<br>• Dos bodegas<br>• Cocina<br>• Sala para docentes<br>Planta de personal:<br>• 3 educadoras de párvulo<br>• 3 técnicos en educación parvularia<br>• Asistente de la educación (aseo)<br>• 3 asistentes de la educación profesionales (fonoaudióloga psicopedagoga y psicóloga)<br>• 2 profesoras (arte y folclor)<br>• Directora |
| **Barreras** | No se identificaron durante el proceso de observación |

Para finalizar, las observaciones realizadas en el aula de clase con los estudiantes chilenos permiten afirmar que los niños con algún tipo de deficiencia participan en las diferentes actividades desarrolladas; interactúan con sus pares simétricos y asimétricos; tienen habilidades que les permiten desenvolverse en forma adecuada; los compañeros usan estrategias para apoyar a los niños ya sea a través de la incorporación en los grupos de trabajo o en el acompañamiento individual que hacen; y requieren más tiempo para el desarrollo de la tarea.

## Conclusiones

El modelo teórico que se seleccionó para caracterizar la comunicación permitió hacer un primer acercamiento a los procesos interactivos en el aula inclusiva desde una mirada sistémica más que desde una mirada intraindividual centrada en la deficiencia.

Como se pudo observar en las instituciones, la inclusión de niños con discapacidad es una realidad que forma parte de la vida diaria de la escuela. Ello no sólo muestra el papel de la escuela en las transformaciones sociales sino que además ilustra las habilidades que han desarrollado los niños, los compañeros y los docentes para dar respuesta a la educación desde la diversidad.

Los resultados que acá se presentan ilustran la importancia de identificar y caracterizar las habilidades y las capacidades de los niños con discapacidad las cuales les permiten participar en el contexto escolar. Más allá de asignar un rótulo, de ubicarlos en una categoría diagnóstica, se hace necesario comprender esos elementos micro y macrocontextuales que se convierten en facilitadores y en barreras en su desempeño académico.

El propósito acá no es negar la presencia de esas dificultades. Por el contrario, es reconocer que a pesar de esas dificultades, todos los seres humanos tienen la capacidad de alcanzar metas siempre y cuanto las personas que se encuentren a su alrededor y los contexto sociales y culturales promuevan el desarrollo de las capacidades y las habilidades.

Los resultados muestran el papel de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ilustran las diferentes diadas que se identifican en el aula de clase inclusiva (docente-estudiante con discapacidad; estudiante sin discapacidad-estudiante con discapacidad, y estudiante con discapacidad-docente, auxiliar-estudiante con y sin discapacidad); identifican los estilos comunicativos (directivo, receptivo) presentes en las interacciones; la organización social de la comunicación y todas aquellas variables presentes en los micro y macrocontextos que permiten comprender el proceso comunicativo más allá de la sola transmisión de información. La comunicación en un proceso social en el que entran en relación elementos de tipo subjetivo, intersubjetivo, social y cultural.

## Referencias

*Bernal, S., Pereira, O. L., & Rodríguez, G. (2018). Comunicación Humana Interpersonal. Una mirada sistémica. Bogotá: IberAM.*

*Causton, J., & Tracy-Bronson, C. (2014). The Speech-Language Pathologist's Handbook for Inclusive School Practices. Baltimore: Paul Brookes Publishing.*

*Gunnlaugur Magnússon (2020) Inclusive education and school choice lessons from Sweden. European Journal of Special Needs Education. 35(1) págs. 25-39, DOI: 10.1080/08856257.2019.1603601*

*Hagiwara, M., Amor, A. M., Shogren, K., Thompson, J., Verdugo, M.A., Burke, K., Uyanik, H., & Aguayo, V. (2019). International Trends in Inclusive Education Intervention Research: A Literature Review. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities. 54(1), págs. 3–17*

*Louw, B., & Wium, A.-M. (2015). The South African national school curriculum: Implications for collaboration between teachers and speech-language therapists working in schools. South African Journal of Childhood Education,*

*Ministerio de Educación Nacional. (2017, Noviembre 12). Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR. Retrieved Abril 18, 2019, from* http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/2018/02/instrucciones-PIAR.pdf

*Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. European Journal of Special Needs Education. 35 (2). págs, 254–272. DOI:* https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232

*Rodríguez, Y., Torres, A., & Vega, Y. (2017). Estudio comparativo del proceso de educación inclusiva en instituciones de educación básica chilenas y colombianas: Una perspectiva fonoaudiológica. Bogotá.*

*Wakefield, M. (2013). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Retrieved Abril 16, 2019, from Colombia Aprende:* http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ambientes_aprendi/repositorio/aprendizaje/pauta_sobre_el_dua.pdf

*Walker, J. (2013). Discapacidad Colombia. Retrieved Abril 18, 2019, from Igualdad de Derechos. Igualdad de* oportunidades.La *educación inclusiva para niños con discapacidad: file:///C:/Users/INTEL/DxReport/Downloads/3-%20Equal%20Right%20Equal%20Opportunity%20ES.pdf*

*Walker, J. (2013). Equal right, equal opportunity. Inclusive Education For Children With Disabilities. Global Campaign for Education.*

Yenny **Rodríguez**
Angélica **Torres**
Juan **López**

Capitulo 5

# Implicaciones de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) sobre la calidad de vida familiar

## Un estudio cualitativo

Irma Yubely **Medina Alarcón**
Alejandro **Bejarano Gómez**

## *Resumen*

*Este artículo deriva del proyecto de investigación Implicaciones del autismo en la calidad de vida de familiares. El objetivo consistió en describir, a través de un estudio de caso con enfoque cualitativo y diseño narrativo, las implicaciones sobre la calidad de vida familiar que trae consigo el hecho de contar con un integrante con Trastorno del Espectro Autista (TEA) dentro de la familia. Los datos fueron recopilados por medio de entrevistas semiestructuradas, un grupo focal y un sociograma familiar. Los resultados muestran que la dinámica en torno al cuidado de una persona con TEA tiene varias implicaciones en las dimensiones asociadas a la calidad de vida familiar. Finalmente, se propone una discusión que retoma de forma crítica el rol y participación de la familia dentro de las políticas y los programas de atención a la discapacidad dirigidas a esta población, en función de las vivencias de los participantes y las categorías emergentes identificadas.*

**Palabras clave**: calidad de vida, familia, autismo, trastornos del espectro autista (TEA).

## Abstract:

*This article derives from the research project Implications of autism in the quality of life of family members. The objective consists of describing, through a case study with a qualitative approach and narrative design, the implications about the quality of family life that I bring with me as a result of telling a member of the Autistic Spectrum Disorder (TEA) within the family . The data were collected through semi-structured interviews, a focus group and a family sociogram. The results show that the dynamics surrounding the care of a person with ASD have several implications for the dimensions associated with the quality of family life. Finally, a discussion is proposed that critically resumes the role and participation of the family within the policies and programs of care for the disability directed to this population, in function of the experiences of the participants and the emerging categories identified.*

**Keywords:** Quality of life, family, autism, Autistic Spectrum Disorders (ASD).

## Introducción

Los trastornos del espectro autista (TEA), como lo mencionan), son un conjunto de alteraciones en el neurodesarrollo, que comienzan durante las primeras fases del desarrollo infantil y se mantienen a lo largo de la vida, por lo que se reconoce como una condición de vida y no una enfermedad (Bonilla y Chaskel, 2016; Arce, Mora y Mora, 2016); ésta condición implica tres dimensiones globales: dificultad en las interacciones sociales, la comunicación y patrones de conducta e intereses. Debido a estas implicaciones relacionadas con el desarrollo neuronal, factores genéticos y ambientales, las personas con TEA tienen perfiles cognitivos atípicos relacionados con la percepción social, las funciones ejecutivas y el procesamiento cognitivo (Bonilla y Chaskel, 2016).

A pesar de estos considerables avances y de la enorme cantidad de investigaciones desarrolladas, hasta hoy el autismo sigue ocultando su origen etiológico específico, y mientras este no sea develado son enormes los retos para las prácticas educativas y la intervención terapéutica. Aun a pesar de ello, los esfuerzos de la investigación se han dirigido hacia la búsqueda y definición de las alteraciones primarias c el termino Autismo designa un conjunto de trastornos de elevada prevalencia y heterogeneidad que compromete el curso típico del neurodesarrollo a distintos niveles en 1 de cada 68 personas (con una relación hombre-mujer de 3 a 1) (MINSALUD y IETS, 2015, p. 39) y que trae efectos importantes para el niño, la familia, y los sistemas sanitario y educativo (Klin, 2015). Este conjunto de síntomas y manifestaciones que alteran el neurodesarrollo y que se engloban bajo el termino “espectro” incluye dificultades en la interacción social recíproca, el desarrollo del lenguaje, la comunicación verbal y no verbal, y presencia de conductas repetitivas y estereotipadas e intereses restringidos (Correia 2013). La mayoría de autores, de hecho, parece coincidir con la decisión del DSM 5 en la que se afirman que las alteraciones más comunes en el Autismo se presentan: 1) al nivel del desarrollo del lenguaje,

la interacción social y la comunicación; y 2) en términos de patrones de comportamientos intereses y actividades restringidos y repetitivos, (APA, 2013).

Además de las dificultades médicas y los problemas cotidianos que afrontan las personas con autismo y sus familias, el cálculo del coste económico anual para la sociedad supera los 136.000 millones de dólares sólo en Estados Unidos (Peacock, Amendah, Ouyang y Grosse, 2012; Cidav, Marcus y Mandell, 2012; Wang, Mandell, Lawer, Cidav y Leslie, 2013), y se calcula que el costo para cubrir los servicios médicos y de atención, tanto para la persona con autismo como para su familia (en Reino Unido y Estados Unidos), pueden estar alrededor de los 2,4 millones de dólares a lo largo de la vida (Buescher, Cidav, Knapp y Mandell, 2014). De ahí que el impacto sobre la calidad de vida y el bienestar de las familias sea un tema que ha atraído la atención de los profesionales e investigadores que participan en los procesos de evaluación e intervención dirigidos a esta población. Por lo anterior, en los últimos años los TEA se han venido postulando como importantes temas dentro de las agendas de salud pública de los países, no solo por las implicaciones que tiene sobre las personas que presentan esta condición sino, además, por las implicaciones derivadas a las familias y los profesionales que encaran los procesos interventivos.

Gracias a esto, hoy día sabemos que las personas con TEA tienen una alteración del neurodesarrollo que se ve reflejada en dificultades en las áreas social, comunicativa y cognitiva. De hecho la mayoría de autores parece coincidir con la clasificación del Manual Diagnóstico de Enfermedades Mentales (en adelante DSM, por sus siglas en ingles) en la que se afirman que las alteraciones más comunes en el Autismo se presentan: 1) al nivel del desarrollo del lenguaje, la interacción social y la comunicación; y 2) en términos de patrones de comportamientos intereses y actividades restringidos y repetitivos, (APA, 2000).

Además de las dificultades médicas y los problemas cotidianos propios de trastorno, también toma lugar un fuerte impacto sobre la calidad de vida de la persona con autismo como de sus cuidadores y familiares. Dicho impacto suele manifestarse en términos de la presencia de estrés permanente, depresión, ansiedad, fatiga, bajo nivel de bienestar general y calidad de vida, que pueden llevarlo a presentar el “síndrome del cuidador”. En relación con lo anterior, se ha documentado el impacto sobre la calidad de vida en las familias de personas que presentan un trastorno del espectro autista (TEA) (Tomkiewicz, 1979; Perrin y Nirje, 1985; Gallimore, Weisner, Kaufman, y Bernheimer; 1989; Freixa, 1993; Echeita, 2008; Baña Castro, Manoel, 2015). Esta literatura señala que los cuidadores de personas diagnosticadas con TEA, como en general se presenta con los cuidadores de personas con discapacidad, corren un alto riesgo de presentar “síndrome del cuidador”, una condición de agotamiento, enojo, ira o culpabilidad que resulta del cuidado no aliviado de un paciente con enfermedad crónica (Catalano, Holloway y Mpofu, 2018).

Otras investigaciones han mostrado que el cálculo del coste económico anual para la sociedad supera los 136.000 millones de dólares sólo en Estados Unidos (Peacock, Amendah, Ouyang y Grosse, 2012; Cidav, Marcus y Mandell, 2012; Wang, Mandell, Lawer, Cidav y Leslie, 2013), y se calcula que el costo para cubrir los servicios médicos y de atención, tanto para la persona con autismo como para su familia (en Reino Unido y Estados Unidos), pueden estar alrededor de los 2,4 millones de dólares a lo largo de la vida (Buescher, Cidav, Knapp y Mandell, 2014). El impacto se caracteriza sobre todo, por la presencia de estrés permanente, tasas más

altas de depresión, ansiedad, fatiga, bajo nivel de bienestar general y calidad de vida (Catalano, Holloway y Mpofu, 2018). Algunos estudios han mostrado que para el caso del TEA, los niveles de estrés suelen ser superiores a los que se presentan en familias donde hay un hijo o familiar que presenta discapacidad intelectual, en especial debido a factores como la incertidumbre ligada al diagnóstico, las causas, las propias características del síndrome y la gran oferta de programas de intervención versus el escaso avance y evolución percibido sobre el pronóstico (Baña Castro, Manoel, 2015). A esto habría que sumar la particularidad de cada uno de los casos, hecho que deriva en que las implicaciones para cada familia sean distintas y, por lo tanto, el nivel de impacto sobre la calidad de vida y el bienestar así también lo sean (Tomkiewicz, 1979).

## *Calidad de vida*

Las conceptualizaciones en torno a la CV suelen partir del reconocimiento de la propuesta Borthwick-Duffy (1992) (citados por Urzúa y Caqueo, 2012), quienes le dividen en: (a) Condiciones de vida: condiciones medibles objetivamente, como la salud, la ocupación y las relaciones sociales, éstos estándares se medirían de acuerdo a variables de tipo cultural; (b) Satisfacción con la vida: relacionada con la satisfacción personal, por tanto, es una variable subjetiva, lo cual pondría de relieve las condiciones en las que las personas, por diversas causas, no puedan definir su experiencia y juicio personal al respecto (autoreporte), lo que ha sido muy discutido; (c) Condiciones de vida + Satisfacción con la vida: ésta categorización busca establecer un nivel de bienestar general, determinado tanto por factores objetivos como subjetivos, teniendo en cuenta también el contexto y las condiciones bajo las que se presume están las personas.

Posteriormente, Felce & Perry (1995), citado por Urzúa y Caqueo (2012), propusieron incorporar la variable de "valores personales, aspiraciones y expectativas" (p. 64), considerando así que un cambio o transformación en las aspiraciones y expectativas de las personas, puede a su vez cambiar los demás elementos, muy acotado al concepto de la OMS "La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades" (1946), en donde claramente se evidencia el componente mental y social, además la OMS plantea que el mejoramiento de la calidad de vida es condicional para el desarrollo pleno del ser humano a lo largo de su vida, y es en éste aspecto en donde se reafirma la naturaleza dinámica de la percepción de CV, que cambia también de acuerdo al ciclo vital.

Por su parte, la definición de CV planteada por Schalock y Verdugo, parte de la premisa de reconocerle como una noción que sensibiliza, que pone a las personas en un papel central, aspirando a convertirse en un constructo social, que además, tiene la función de orientar las prácticas profesionales, su evaluación y mejora continua, no obstante, desde la perspectiva individual, lo autores proponen el siguiente concepto de CV:

> *Un estado deseado de bienestar personal compuesto por varias dimensiones centrales que están influenciadas por factores personales y ambientales. Estas dimensiones centrales son iguales para todas las personas, pero pueden variar individualmente en la importancia y valor que se les atribuye. La evaluación de las dimensiones está basada*

> *en indicadores que son sensibles a la cultura y al contexto en que se aplica. (Schalock y Verdugo, 2007, p. 446)*

Ahora bien, es preciso aclarar que tomando en cuenta la particularidad de los casos de discapacidad, especialmente de los TEA, es fundamental abarcar todas las posibles categorías que pueden incidir de alguna forma en éstas personas, por ello, el estudio se realiza en relación a la calidad de vida de los familiares, pues brinda un margen de análisis para comprender las interacciones entre el desarrollo de la persona y su contexto familiar o medio ambiente inmediato, en las diferentes categorías de análisis de la calidad de vida, a su vez que explica la relación entre el cuidado de la persona con autismo y, para el caso específico, la calidad de vida de los familiares, entendiendo a la familia como un sistema abiertos y dinámico que se desarrolla y se transforma a través de la acomodación mutua, lo cual implica no sólo el desarrollo de la persona, sino también su implicación, influencia e incluso reestructuración en el la familia (Bronfenbrenner, 1987).

Para tal fin se retoma el concepto de calidad de vida desde la perspectiva de la discapacidad en el modelo multidimensional de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2003, citados por Vidriales et al., 2017), afirmando su carácter multidimensional, que no sólo se aplica a personas con discapacidad, sino que tiene elementos comunes a todas las personas, donde intervienen aspectos personales y del entorno, así como elementos subjetivos y objetivos. Como resultado de éstas características, estos autores plantean un modelo que contempla ocho dimensiones relacionadas con el bienestar personal: "bienestar emocional, bienestar físico, bienestar material, desarrollo personal, relaciones interpersonales, inclusión social, autodeterminación y derechos" (p. 19). Éste estudio se centró en tres de esas dimensiones: desarrollo personal, relaciones interpersonales y derechos.

En función de lo anterior, el presente estudio, se centró en tres de las ocho dimensiones del modelo de CV de Schalock, y Verdugo: desarrollo personal, relaciones interpersonales y derechos, las cuales serán analizadas desde el alcance derivado del autismo en la vida de los familiares, rescatando aspectos como las dinámicas familiares propias, los procesos de desarrollo individual de los demás miembros de la familia y el contexto en el que conviven, ésta elección se respalda en la premisa de que "las dimensiones de calidad de vida planteadas por Shalock y Verdugo son altamente coincidentes con los principios de la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad" (Instituto de Mayores y Servicios Sociales – IMSERSO, 2011, p. 19).

A partir de ésta contextualización, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las implicaciones que trae consigo el cuidado de una persona con autismo sobre la calidad de vida (dimensiones de derechos, desarrollo personal y relaciones interpersonales) de familiares?

## *Método*

**Enfoque metodológico:** El enfoque elegido es cualitativo, principalmente porque "estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas"

(Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 32), y de acuerdo al objetivo de la investigación, permite reconocer los modos en los que se construyen las dinámicas familiares (Flick, 2004).

**Alcance:** Descriptivo, debido a que busca abordar las narrativas de éstas familias y como lo mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2010), describir aquello que sucede en su caso particular (unidad social única), obteniendo así la información para conocer las características concretas del objeto social estudiado, para éste caso las implicaciones del cuidado de una persona con autismo en la calidad de vida de su familia.

**Diseño metodológico:** Narrativo, éste diseño permite realizar la recolección de datos cualitativos para realizar descripción y análisis de las narrativas, que provienen directamente de los individuos en su entorno, que a su vez incluye a otras personas y dimensiones sociales (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

**Técnicas de recolección de información:** Para éste estudio se seleccionaron la entrevista semiestructurada, para lograr aproximaciones subjetivas de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), el grupo focal, con el fin de recuperar en el grupo familiar las experiencias, conocimientos, actitudes, sentimientos y reacciones sobre un tema específico (dimensión derechos de la calidad de vida) (Escobar y Jiménez, 2009), y finalmente el Sociograma Familiar, que visualizar gráficamente las relaciones sociales o vínculos entre los miembros de un grupo (Lladó, 2000).

**Método de análisis de datos:** análisis categorial:ésta elección se centra en la importancia que tiene el lenguaje en la construcción y en la comprensión de la realidad social que es percibida por las personas participantes (Flick, 2004), éste análisis se realizará por medio de la herramienta Atlas Ti. Los resultados consolidados permitirán alcanzar los objetivos del proyecto.

## *Población Participante*

Los participantes fueron cinco personas, pertenecientes a una familia nuclear configurada por madre, tres hijos y una tía paterna, viven en la ciudad de Bogotá, uno de los hijos está diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista – TEA en nivel 1 “requiere soporte”. En la Tabla 2 se visualiza el rol, género, edad, nivel de escolaridad y ocupación de los participantes.

*Tabla 2.*

*Caracterización de la población participante*

| Rol Familiar | Género | Edad | Escolaridad | Ocupación |
|---|---|---|---|---|
| Madre | Femenino | 54 | Técnico | Empleada |
| Hermano menor | Masculino | 17 | Bachiller | Estudiante |
| Hermano mayor | Masculino | 28 | Posgrado | Empleado |
| Tia | Femenino | 56 | Bachiller | Empleada |
| Hijo* con TEA | Masculino | 24 | Ed. Inclusiva | Artista |

## *Definición de Categorías*

**Dimensión de relaciones personales** a partir de la interacción y el mantenimiento de relaciones de cercanía (participar en actividades, tener amigos estables, buena relación con su familia,) y si manifiesta sentirse querido por las personas importantes a partir de contactos sociales positivos y gratificantes (IMSERSO, 2011, p. 18).

**Dimensión de Desarrollo** personal que tenga en cuenta las competencias y habilidades sociales, la utilidad social, la participación en la elaboración del propio PPA. El aprovechamiento de oportunidades de desarrollo personal y aprendizaje de nuevas o la posibilidad de integrarse en el mundo laboral con motivación y desarrollo de las competencias personales, la conducta adaptativa y el desarrollo de estrategias de comunicación (IMSERSO, 2011, p. 18).

**Dimensión de la Defensa los derechos** que contempla el derecho a la Intimidad el derecho al respeto medible desde el trato recibido en su entorno. Es importante indagar sobre el grado de conocimiento y disfrute de los derechos propios de ciudadanía (IMSERSO, 2011, p. 19).

## *Procedimiento*

**Fase 1. Alistamiento:** Se realizó la apropiación conceptual y metodológica, además se realiza la gestión de población.

**Fase 2. Recolección y Análisis de Información:** Se aplicaron las técnicas propuestas para la recolección de datos con la participación de los cinco participantes, teniendo en cuenta los lineamientos de la Ley 1090 (Código de Deontológico del Psicólogo) para la investigación con humanos, así como la revisión y aprobación por parte del Comité de Ética de la Corporación Universitaria Iberoamericana, aspectos éticos de la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, las Pautas Éticas Internacionales para la Investigación Biomédica en Seres Humanos de 2002, y demás elementos normativos relacionados con los derechos humanos, los derechos de personas con discapacidad y los derechos ciudadanos declarados en la Constitución Política de Colombia.

**Fase 3. Análisis de Datos y Elaboración de Informe:** Se procedió a sistematizar y analizar la información en función de la estrategia de análisis de contenido implementada (Flick, 2004). Finalmente se procedió a realizar el informe y los productos asociados a la investigación.

## *Resultados*

El proceso de recolección de información realizado en el estudio permitió caracterizar aspectos sociodemográficos y relacionarlos con las dimensiones de calidad de vida planteadas como categorías de análisis. A continuación se muestran los resultados derivados del análisis en cada una de las tres dimensiones, de acuerdo con los resultados obtenidos aplicados en el proceso de recolección de datos.

## Dimensión de Desarrollo Personal

Para ésta dimensión se realizaron tres entrevistas semiestructuradas, a la Madre, el hermano mayor y el hermano menor del hijo con TEA, mencionado como F.M.R. Cabe mencionar que a F.M.R. También se le realizó entrevista, sin embargo, ésta fue analizada como parte de una categoría emergente e individual de análisis. En la figura 1 se visualiza la red semántica de la primera categoría o indicador "Limitaciones / Capacidades" encontrada en la codificación de las entrevistas.

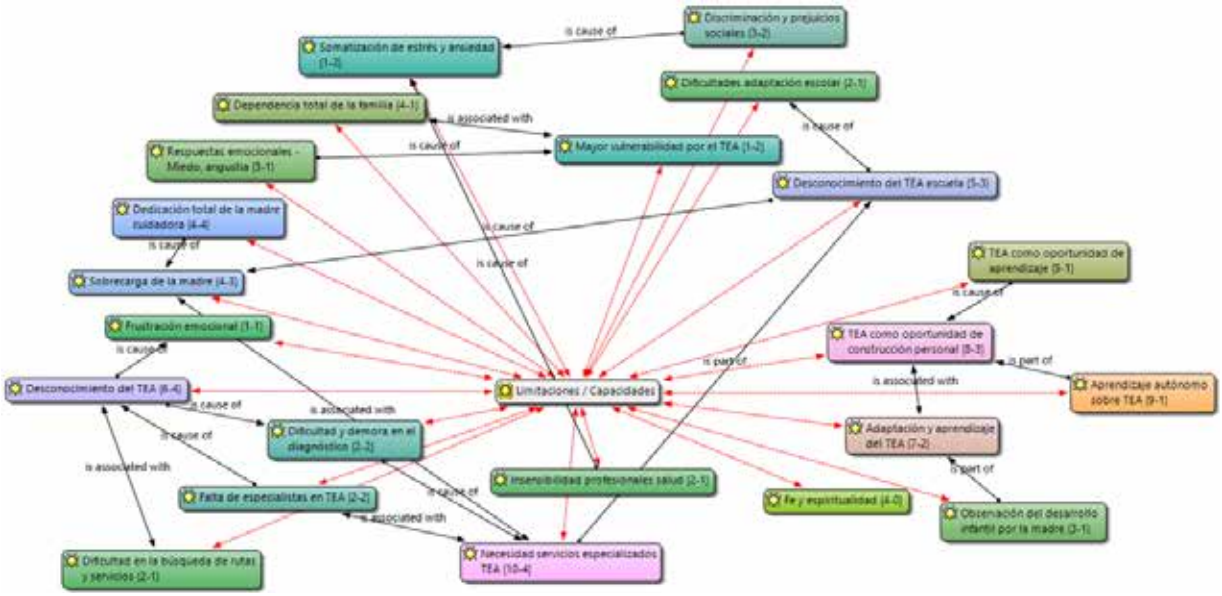



*Figura 1. Red semántica de la categoría "Limitaciones / Capacidades".*

Fuente: Elaboración propia a través del programa Atlas ti.7

La figura 1 condensa los 22 códigos identificados en la categoría de "Limitaciones / Capacidades", que a su vez se divide en cuatro subgrupos, tres de ellos relacionados con limitaciones y uno con capacidades. Un primer subgrupo concentra los códigos: Desconocimiento del TEA; Dificultad y demora en el diagnóstico; Falta de especialistas; necesidad de servicios especializados; dificultad en la búsqueda de rutas y servicios e Insensibilidad profesionales de la salud. El código central o causal en éste subgrupo se reconoce como Desconocimiento del TEA. Un segundo subgrupo concentra los códigos: Desconocimiento del TEA; Frustración emocional; Sobrecarga de la madre; Dedicación total de la madre cuidadora; Respuestas emocionales – miedo, angustia; Dependencia total de la familia y Somatización de estrés y ansiedad. El código central o causal en éste subgrupo se reconoce como Dedicación total de la madre cuidadora.

Un tercer subgrupo concentra los códigos: Desconocimiento del TEA en la escuela; Dificultades de adaptación escolar; Discriminación y prejuicios sociales y Mayor vulnerabilidad por el TEA. El código central o causal en éste subgrupo se reconoce como Desconocimiento del TEA en la escuela. El último subgrupo (relacionado con capacidades) concentra los códigos: TEA como oportunidad de aprendizaje; TEA como oportunidad de construcción personal; Aprendizaje autónomo sobre TEA; Adaptación y aprendizaje del TEA; Observación del desarrollo infantil por la madre y Fe y espiritualidad.

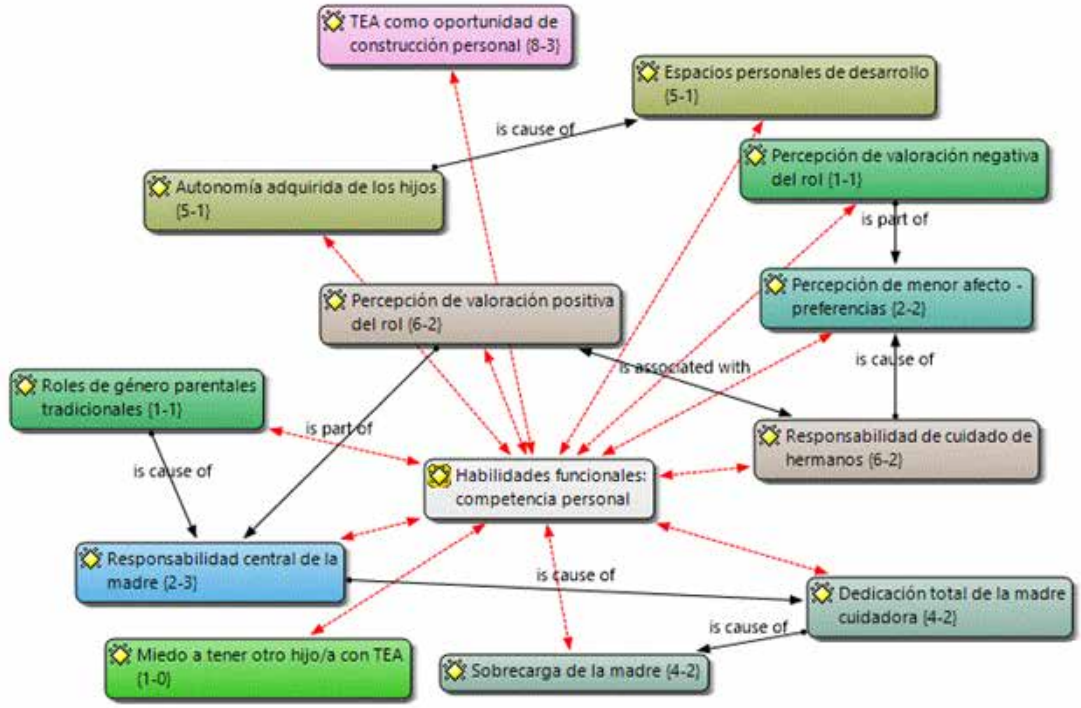



*Figura 2. Red semántica de la categoría "Habilidades funcionales: Competencia Personal".*

Fuente: Elaboración propia a través del programa Atlas ti.7

En la figura 2 se visualiza la segunda familia más frecuente de contenido encontrada en el análisis, relacionada con la Competencia Personal, en la cual se concentran 12 códigos: Roles de género parentales tradicionales, Responsabilidad central de la madre; Dedicación total de la madre cuidadora, Sobrecarga de la madre; Miedo a tener otro hijo con TEA; Responsabilidad de cuidado de hermanos; Percepción de valoración positiva del rol; Percepción de menor afecto – preferencias; Percepción de valoración negativa del rol; Autonomía adquirida de los hijos; Espacios personales de desarrollo y TEA como oportunidad de construcción personal. Los códigos centrales son la Percepción de valoración positiva del rol y Responsabilidad de cuidado de hermanos.

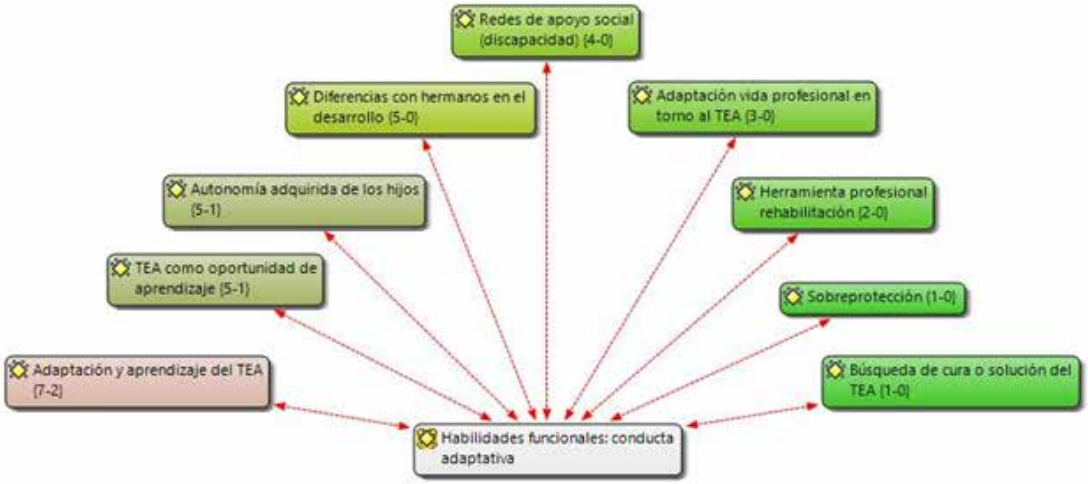



*Figura 3. Red semántica de la categoría "Habilidades funcionales: Conducta Adaptativa".*

Fuente: Elaboración propia a través del programa Atlas ti.7

En la figura 3 se visualiza la familia relacionada con la Conducta Adaptativa, en la cual se concentran nueve códigos: Adaptación y aprendizaje del TEA; TEA como oportunidad de aprendizaje; Autonomía adquirida de los hijos; Diferencias con hermanos en el desarrollo; Redes de apoyo social (discapacidad); Adaptación vida profesional en torno al TEA; Herramienta profesional rehabilitación; Sobreprotección y Búsqueda de cura o solución del TEA.

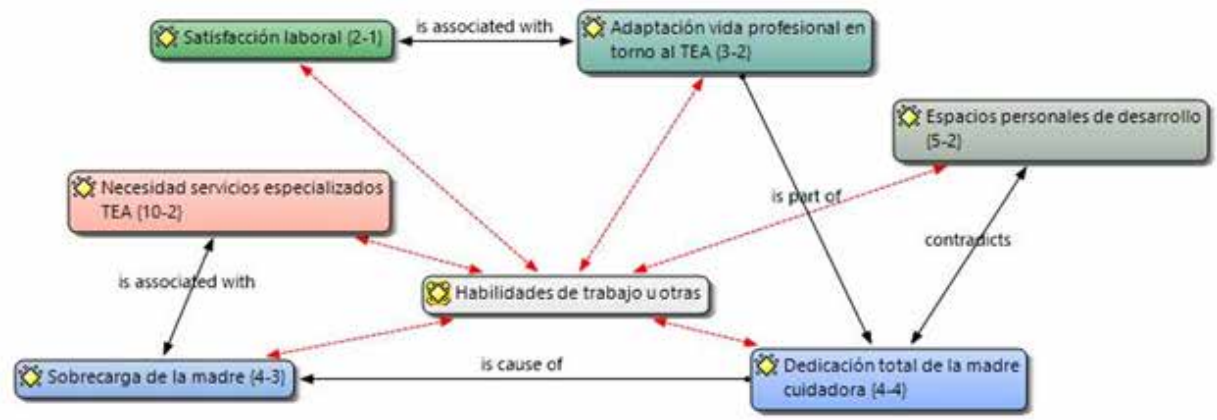



*Figura 4. Red semántica de la categoría "Habilidades de trabajo u otras".*

Fuente: Elaboración propia a través del programa Atlas ti.7

En la figura 4 se visualiza la familia relacionada con las "Habilidades de trabajo u otras", en la cual se concentran seis códigos: Sobrecarga de la madre; Dedicación total de la madre cuidadora; Necesidad servicios especializados TEA; Satisfacción laboral; Adaptación vida profesional en torno al TEA; Espacios personales de desarrollo. El código con mayor densidad (en las relaciones vinculares con otras unidades de análisis) es Dedicación total de la madre cuidadora.

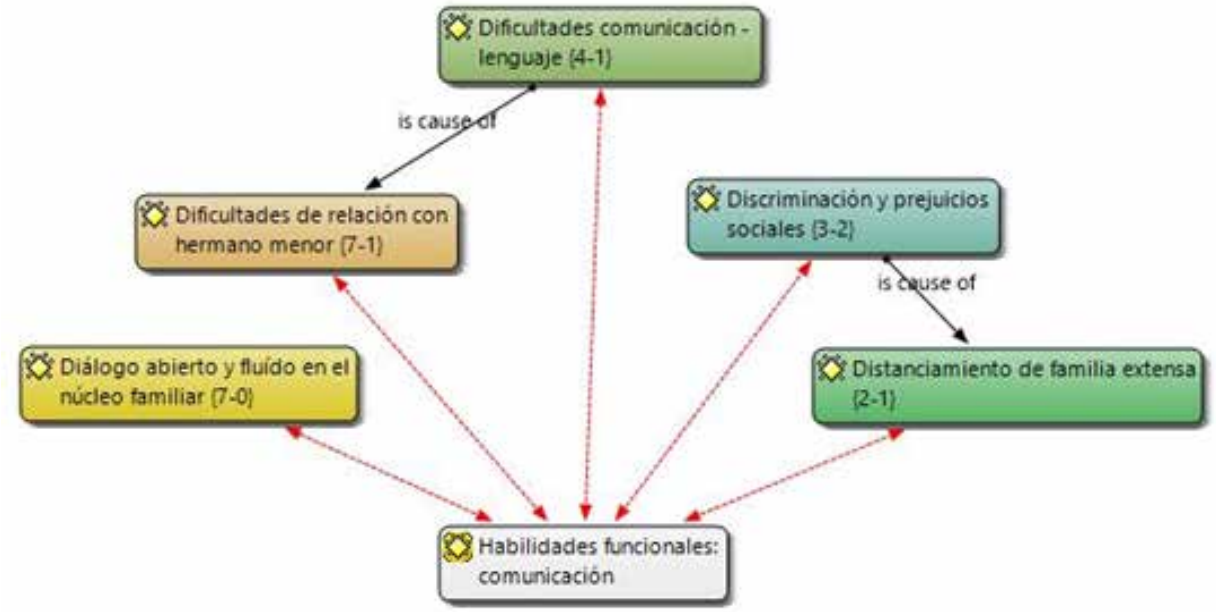



*Figura 5. Red semántica de la categoría "Habilidades funcionales: Comunicación".*

Fuente: Elaboración propia a través del programa Atlas ti.7

En la figura 5 se visualiza la familia relacionada con las "Habilidades funcionales: Comunicación", en la cual se concentran cinco códigos: Diálogo abierto y fluido en el núcleo familiar; Dificultades de relación con hermano menor; Dificultades de comunicación – lenguaje; Discriminación, prejuicios sociales y Distanciamiento de familia extensa. Los códigos más frecuentemente encontrados en el contenido fueron: Diálogo abierto y fluido en el núcleo familiar y Dificultades de relación con hermano menor.

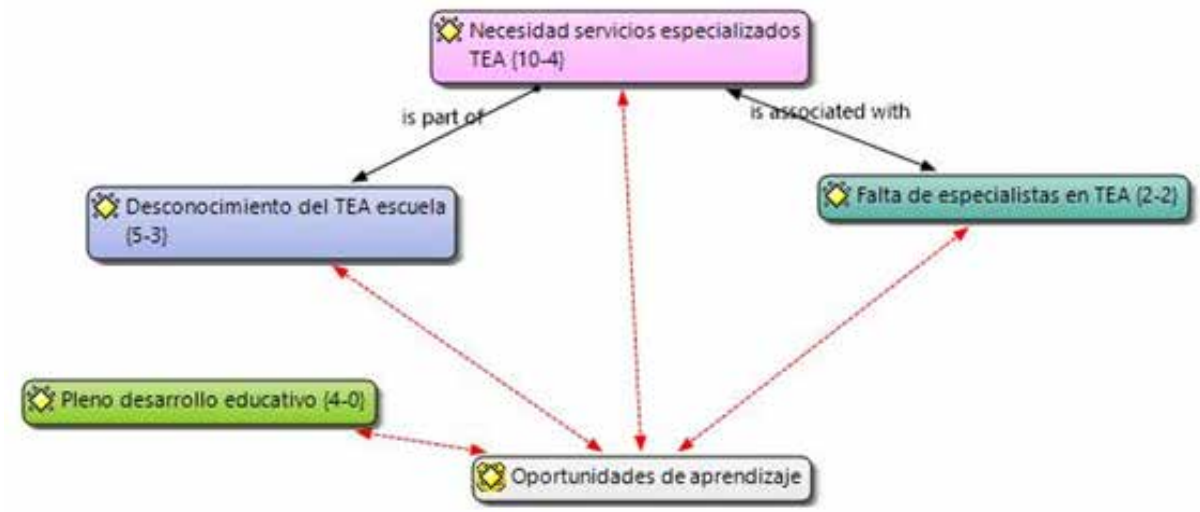



*Figura 6. Red semántica de la categoría "Oportunidades de aprendizaje".*

Fuente: Elaboración propia a través del programa Atlas ti.7

En la figura 6 se visualiza la familia relacionada con las "Oportunidades de aprendizaje", en la cual se concentran cuatro códigos: Pleno desarrollo educativo; Desconocimiento del TEA en la escuela; Necesidad de servicios especializados y Falta de especialistas en TEA. El código con mayor fundamentación y densidad es Necesidad de servicios especializados.

Finalmente, la categoría de Acceso a nuevas tecnologías, se limitó a un solo uso: Búsqueda de información sobre TEA en internet, tema que se discutirá en el siguiente apartado.

## *Dimensión de Defensa de Derechos*

Para ésta dimensión se realizó un grupo focal con familiares de F.M.R. El contenido de los hallazgos en ésta dimensión se dividen en cuatro categorías. En la figura 7 se visualiza la red semántica de la primera categoría o indicador "Conocimiento de los derechos".

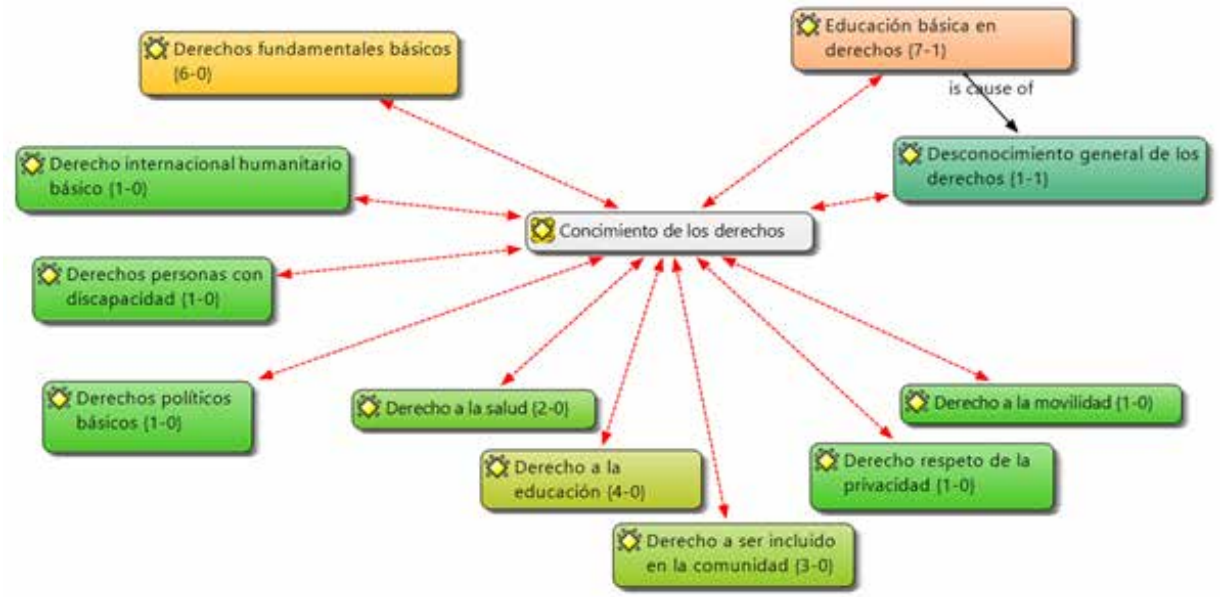



*Figura 7. Red semántica de la categoría "Conocimiento de los derechos".*

Fuente: Elaboración propia a través del programa Atlas ti.7

En ésta categoría se aprecian 11 códigos: Derecho a la educación; Derecho a la movilidad, Derecho a la salud; Derecho a ser incluido en la comunidad; Derechos políticos básicos; Desconocimiento general de los derechos; Derecho internacional humanitario básico; Derechos personas con discapacidad; Derechos fundamentales básicos; Derecho a la educación; Educación básica en derechos y Derecho respeto de la privacidad.

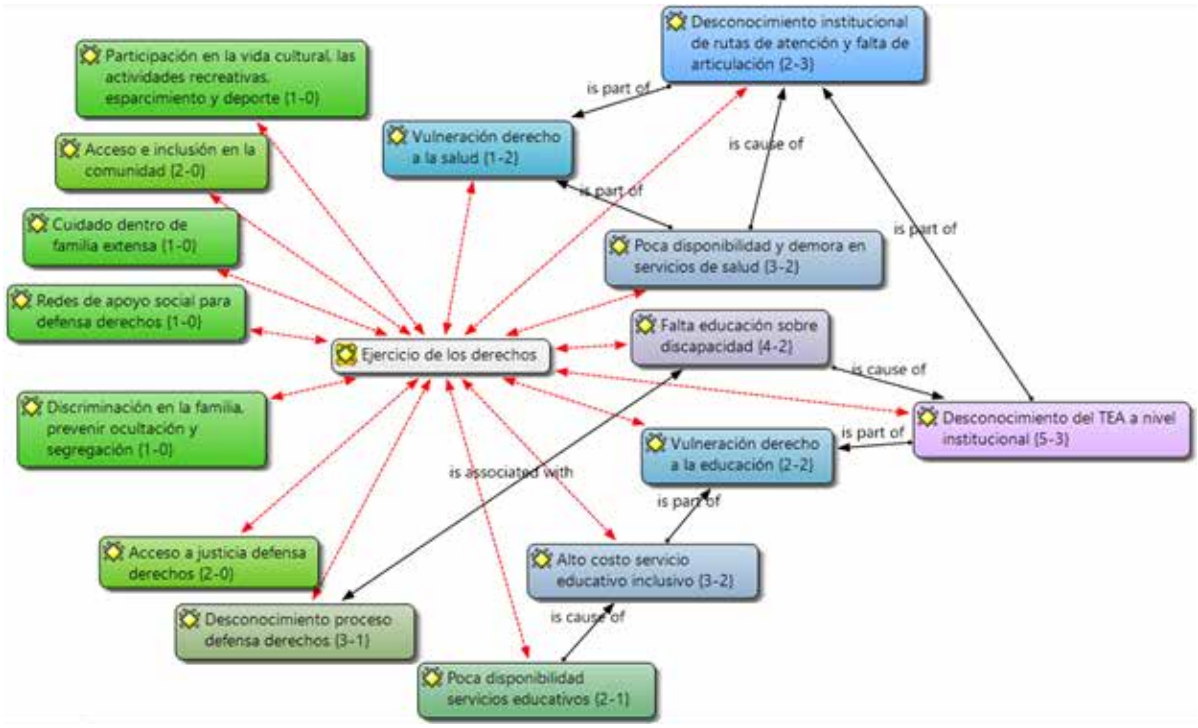



*Figura 8. Red semántica de la categoría "Ejercicio de los derechos".*

Fuente: Elaboración propia a través del programa Atlas ti.7

En la categoría de Ejercicio de los derechos (Figura 8) se aprecian 15 códigos: Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, esparcimiento y deporte; Vulneración derecho a la salud; Cuidado dentro de familia extensa; Redes de apoyo social para defensa derechos; Desconocimiento del TEA a nivel institucional; Discriminación en la familia, prevenir ocultación y segregación; Vulneración derecho a la educación; Acceso a justicia defensa derechos; Alto costo servicio educativo inclusivo; Desconocimiento proceso defensa derechos; Poca disponibilidad y demora en servicios de salud; Poca disponibilidad servicios educativos; Acceso e inclusión en la comunidad; Falta educación sobre discapacidad y Desconocimiento institucional de rutas de atención y falta de articulación.

*Figura 9. Red semántica de la categoría "Respeto por los derechos".*

Fuente: Elaboración propia a través del programa Atlas ti.7

En la categoría que se visualiza en la figura 9, Respeto por los derechos se aprecian cuatro códigos: Prejuicios y Discriminación; Falta de sensibilidad / empatía en los servicios; Principio de dignidad, autonomía, libertad e independencia y Actitudes negativas ante la discapacidad, éste último código se identifica como causal y relacionado con acciones de discriminación y otras fallas en la atención de los servicios institucionales.

*Figura 10. Red semántica de la categoría "Intimidad / Privacidad".*

Fuente: Elaboración propia a través del programa Atlas ti.7

En la categoría que ilustrada en la figura 10, Intimidad / Privacidad, se aprecian tres códigos: Desconocimiento institucional de rutas de atención y falta de articulación; Derecho respeto de la privacidad y Actitudes negativas ante la discapacidad.

## *Dimensión de Relaciones Interpersonales*

Para ésta dimensión se recolectaron datos a través de las herramientas de entrevistas y grupo focal con los familiares de F.M.R. Los resultados de ésta dimensión fueron obtenidos a través de un proceso de análisis inductivo realizado por la investigadora. En la figura 11 se presenta el esquema de Sociograma resultante.

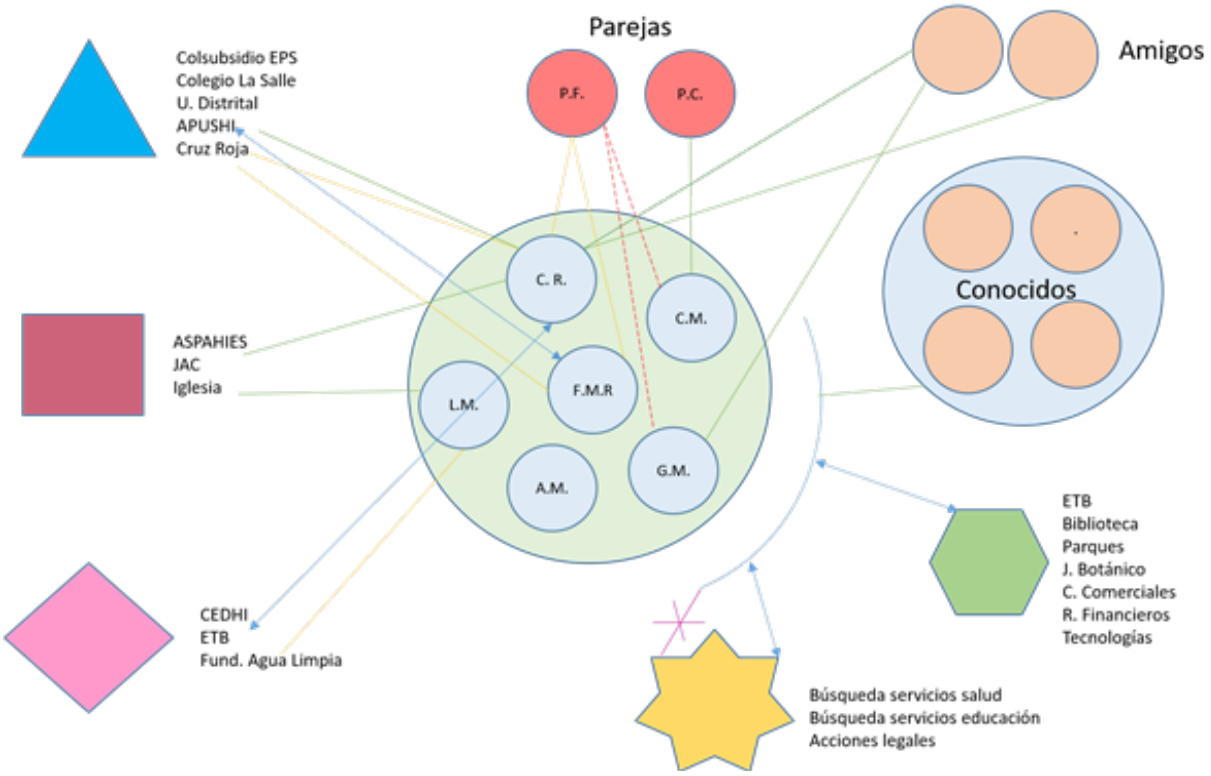



*Figura 11. Sociograma Familiar.*

Fuente: Elaboración propia.

## *Discusión*

El objetivo general de la investigación fue describir las implicaciones que trae consigo el cuidado de una persona con autismo en la calidad de vida (dimensiones de derechos, desarrollo personal y relaciones interpersonales) de familiares, desde sus narrativas. Para evidenciar el alcance del mismo es preciso señalar que en el estudio se realizó triangulación entre fuentes de información o métodos cualitativos, a través del uso de tres instrumentos: entrevistas semiestructuradas, grupo focal y sociograma familiar (a través de la observación e inducción de los datos recogidos por la investigadora).

## *Dimensión del Desarrollo Personal*

La primera categoría presentada se refiere a "Limitaciones / Capacidades", y como se ha mencionado en otras investigaciones sobre autismo realizadas con familias (Fortea, Escandell, y Castro, 2013; Del Cid, 2016; Ráudez, Rizo, y Solís, 2017; Vega, 2014; Moro, Jenaro, y Solano, 2015; Maseda, 2015; Cisneros, 2015; Díaz, 2010 y Perea, 2016) uno de los principales aspectos que generalmente es causa de estrés y ansiedad en la familia es el falta de información sobre la patología, los el autismo infantil o los TEA suelen ser desconocidos en general por los familiares, incluso como se narra en la experiencia de la familia, era desconocido a nivel institucional (en instituciones de salud, escuelas y centros de atención jurídica); por tanto una dificultad se centra en el desconocimiento del diagnóstico, lo que se relaciona con la falta de especialistas en TEA y de servicios especializados. Las familias también se enfrentaron a dificultades en la búsqueda de rutas y servicios, pues en Colombia, no fue sino hasta el año 2015 que se publicó el "Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastornos del espectro autista" (Minsalud, 2015). Con relación a los servicios institucionales (salud y educación), la familia también se enfrentó a situaciones de insensibilidad frente a la condición de su hijo, asegurando que tuvieron falta de tacto al informar del diagnóstico, al referirse a su condición y pronóstico, así como en la atención general recibida por parte de la familia.

Otro de los aspectos relevantes en el impacto del autismo sobre el desarrollo personal de los familiares se relaciona con los efectos emocionales, en la revisión realizada para el marco conceptual, investigaciones encontradas relacionadas con efectos emocionales como el estrés, la depresión y la ansiedad han hablado sobre la necesidad de intervenciones preventivas y terapéuticas a las madres (Piovesan, Scortegagna y Bertoletti, 2015), espacios de apoyo psicológico y estrategias de afrontamiento (Del Cid, 2016) y en general estrategias que apunten a disminuir efectos psicológicos y emocionales como el estrés y la ansiedad (Araujo y García, 2015; González, 2014; Mariño, 2017 y Tereucán, y Treimún, 2016). En la familia participante se pueden evidenciar narrativas relacionadas con la frustración emocional, la sobrecarga y dedicación total de la madre cuidadora; respuestas emocionales como el miedo y la angustia, somatización de estrés y ansiedad y finalmente preocupación sobre la condición de dependencia de su hijo, así como el temor a tener más hijos por la posibilidad existente de que nazca en la misma condición.

Las experiencias mencionadas anteriormente se centran principalmente en la madre, siendo habitual la asignación de roles tradicionales de género, por lo que el cuidado de los hijos en general recae en la madre quien, en casos de autismo, se dedica exclusivamente al cuidado del hijo o hija, como se ha señalado en otras investigaciones, ésta situación genera sobrecarga emocional, física y psicológica en la madre cuidadora, debido a las exigencias particulares de la crianza y el cuidado del niño o niña (Seguí, Ortiz, y De Diego, 2008; Lucre, 2017; Anderson, 2016 y Mendoza, 2014).

La sobrecarga de la cuidadora o cuidador es una consecuencia observable desde una perspectiva ecológica, si bien los cuidados requeridos por el niño o niña son mayores (pues la observación consiente del proceso de desarrollo del niño o niña es clave para potenciar su desarrollo), el desconocimiento del TEA en la escuela y las dificultades de adaptación escolar derivadas de él; limita a la madre cuidadora e intensifica su labor, lo que también sucede con el acceso a los servicios de salud, que también desconocen en cierto grado los TEA; al no existir

claridad sobre las rutas de atención se extiende la inversión que hace la familia en tiempo y dinero para acceder a los servicios de salud requeridos, al respecto Ros, Parra, y Santos (2014) mencionan la importancia que tienen los servicios sociales para las personas con discapacidad y sus familias, quienes valoran principalmente la implicación, la atención personal, la confianza y amabilidad de los profesionales hacia las personas con TEA y sus familias; lo que evidencia justamente que el recabo del bienestar y la calidad de vida, está fuertemente vinculado con la atención y la calidad de los servicios sociales a los que acceden.

El concepto de sobrecarga ha sido ampliamente estudiado, específicamente con relación a temas de discapacidad; en la revisión sistemática realizada para el marco teórico se encontraron siete estudios centrados en éste concepto que en general señalan una elevada sobrecarga en los cuidadores, frecuentemente relacionada con deterioro de la salud mental y física, niveles de bienestar y calidad de vida afectados, lo que probablemente se refleja de manera inversa en la aceptación de la discapacidad, y directamente proporcional a la gravedad de la discapacidad (Nunes, Brito, Schmidtt, y Assumpção, 2015; Magaña, Lopez, y Machalicek, 2017; Seguí, Ortiz, y De Diego, 2008; Alvarez, 2012; Lucre, 2017; Anderson, 2016 y Mendoza, 2014). Los resultados del presente estudio reafirman los hallazgos realizados en éstas investigaciones previas.

Respecto a la competencia personal, las experiencias frente a la discriminación y los prejuicios sociales evidencian el grado de vulnerabilidad al que estás expuestas las personas con TEA; la familia ha podido en muchas ocasiones reconocer la oportunidad de aprendizaje que tienen con los TEA, el aprender de manera autónoma, buscar servicios, aprender sobre sí mismos y reflexionar sobre su relación con otras personas y el hecho de dialogar y enseñarle a otros, todo ha sido un proceso de construcción personal y muchas veces se relaciona con aspectos espirituales, lo que les permite ser más receptivos y tolerantes en diferentes contextos.

Por otra parte, el rol de cuidado y responsabilidad de la madre es valorado de manera positiva, al igual que el rol de responsabilidad del hermano mayor; no obstante, el rol del hermano menor difiere un poco en la valoración, por percibirse con menor responsabilidad en el cuidado, al igual que dificultades en el desarrollo infantil, por la diferencia de 6 años de edad, lo que implica que los procesos de crianza estuvieron muy cercanos y sustancialmente estuvieron enfocados en el hijo con TEA, lo que de cierto modo tiene un impacto en la valoración percibida por parte del hermano menor. Por otro lado la autonomía adquirida por los hijos ha permitido que progresivamente se abran espacios personales de desarrollo para la madre y el hermano mayor, quienes inicialmente estuvieron dedicados al cuidado del hijo con TEA, lo que ratifica la importancia del apoyo integral en los servicios que responda a las necesidades individuales de los familiares de personas con discapacidad.

Respecto a la Conducta Adaptativa, por otra parte, se evidencia la adaptación a las particularidades del TEA y aprendizaje sobre el mismo a lo largo del desarrollo de su familiar, ya que se prioriza como necesidad, pero se puede validar como oportunidad de aprendizaje; se evidencia desarrollo de autonomía en todos los hijos; pese a las diferencias en el desarrollo con sus hermanos. Un elemento interesante en éste proceso es la importancia de las redes de apoyo social relacionados con discapacidad, que ayudaron a la familia en su aprendizaje y su proceso con el TEA, lo que se visualiza también en la adaptación en la vida profesional de la madre en torno al TEA, debido a que en general su entorno laboral la ha conectado con la rehabilitación.

En cuanto a la madre, una vez emitido el diagnóstico y durante la infancia temprana de su hijo, se evidencian conductas de sobreprotección y búsqueda de una cura o solución para el autismo, sin embargo, una vez adquiridas mayores herramientas y al acceder a servicios y profesionales especializados, el proceso de aceptación y adaptación se hace progresivo.

Por otro lado, la comunicación en la familia se ve dividida: en el núcleo familiar cercano se caracteriza por un diálogo fluido y abierto, mientras que con el grupo familiar extenso es puntual, concreto y limitado, lo cual responde a experiencias anteriores relacionadas con la actitud frente a la discapacidad por parte de dichos familiares.

## *Dimensión de la Defensa de Derechos*

Esta dimensión se centró en cuatro categorías, la primera fue el conocimiento de los derechos. La declaración universal de los derechos humanos se señala que mediante la enseñanza y la educación se promueva el respeto y la protección de los derechos humanos, esto se ve reflejado en la familia al confirmar que ha recibido información y/o educación sobre sus derechos, sin embargo, los participantes desconocen la mayoría de sus derechos, tienen presentes ciertos derechos básicos como: Derecho a la vida, a la salud, educación, derecho a un nombre, a elegir y ser elegido, derecho a la libre decisión, libre expresión y derecho a ser protegido en contextos de conflicto. No obstante fue evidente un vacío general en el conocimiento sobre derechos, fue posible relacionar en la identificación de los derechos realizada a cuatro grupos de Derechos: Fundamentales, derecho internacional humanitario, derechos políticos y derechos de personas con discapacidad, lo cual permite dilucidar una experiencia propia del contexto colombiano.

En la categoría de Ejercicio de los derechos fue posible identificar dos aspectos generales: por una parte la vulneración y realidades a las cuales la familia ha tenido que enfrentarse, por otro lado las garantías o exigibilidad que han logrado a lo largo de su experiencia. En cuanto a la vulneración de derechos, la experiencia se centró en dos tópicos: educación y salud. Respecto al derecho a la educación se identifica falta de capacitación y formación en colegios regulares para atender necesidades educativas especiales – NEE, y manejo de NNA en condición de discapacidad, específicamente con TEA, lo cual limita la oferta educativa por el acceso a servicios especializados e implica un alto costo en dichos servicios.

En Colombia, la ley estatutaria 1618 de 2013 regula la garantía de los derechos de personas con discapacidad, y ratifica en el artículo 11 el derecho a la educación, basada en la inclusión del servicio educativo, diseñando programas que respondan a las NEE en la primera infancia (AIPI), así como proveer un programa de desarrollo y asistencia a familias de NNAJ con discapacidad, garantizando educación pública gratuita obligatoria y promoviendo el acceso a la educación superior, todas las obligaciones mencionadas anteriormente no se vieron cumplidas en la experiencia de ésta familia. Es de aclarar que la ley 1618 entró en vigencia en el año 2013 y la familia tuvo a su hijo con TEA en el año 1994, lo cual permite evidenciar la deficiencia de los servicios a las personas con discapacidad antes de la ley, empero, de acuerdo a la experiencia posterior de la familia, éstas condiciones aún no se garantizan para NNA con discapacidad y los servicios especializados continúa con altos costos para el acceso.

Por otra parte, se evidencia falta de educación en discapacidad, lo que se relaciona con el desconocimiento del TEA a nivel institucional (centros educativos, de salud, instituciones públicas y jurídicas), ésta situación ocasiona desconocimiento institucional de rutas de atención y falta de articulación, entre instituciones y profesionales para atender los casos. Ésta situación, aunada a la falta de profesionales especializados, ocasiona poca disponibilidad y demora en la prestación de los servicios requeridos. La ley 1618 de 2013 sobre los servicios de salud menciona, entre otras obligaciones, que las entidades prestadoras de salud deben capacitar a sus profesionales empleados con el fin de favorecer los procesos de inclusión, garantizar la prestación de servicios lo más cercanos posibles a las personas con discapacidad y sus acompañantes, establecer servicios de atención domiciliaria y eliminar aquellos procedimientos que de una u otra manera afecten el acceso a los servicios de salud (Art. 10). Para el caso estudiado se evidencia que estas obligaciones no son cumplidas, por tanto, la familia ha visto vulnerado su derecho a la salud.

Con relación a la exigibilidad de derechos en la experiencia de la familia, han tenido solicitud y acceso a la participación en actividades recreativas y de esparcimiento así como acceso e inclusión en la comunidad. Por otra, en cuanto al respeto por los derechos parte situaciones como las actitudes negativas hacia la discapacidad, los prejuicios, la falta de empatía y sensibilidad en los servicios institucionales, la discriminación les llevaron a defender sus derechos, exponiendo principalmente el de la dignidad humana, la autonomía, la libertad y la independencia, accediendo a la justicia para tal fin. Dos elementos valiosos e importantes desde la perspectiva familiar son el cuidado y apoyo en el núcleo familiar y las redes de apoyo a nivel social, especialmente relacionadas con discapacidad.

Finalmente frente a la intimidad y privacidad, es recurrente la necesidad de explicar y justificar las conductas de su hijo, especialmente en espacios públicos o sociales al percibir actitudes negativas hacia su discapacidad, por desconocimiento o apatía, entre otras causas, lo cual obligar a los familiares a exponerse y manifestar a otras personas, sin vínculos de confianza o relación, la condición de su hijo. En general se evidencia respeto por la intimidad y privacidad de las personas, a excepción de una situación presentada en particular con un servicio de protección social a madres cabeza de hogar, demostrando falta de tacto y respeto por la privacidad de la familia, así como inducir situaciones de incomodidad con señalamientos poco favorables, esto demuestra la necesidad de ajustar los procesos del trabajo social que articula los apoyos del Estado con la comunidad.

## *Dimensión de Relaciones Interpersonales*

El sociograma obtenido muestra una estrecha relación familiar nuclear entre todos los miembros, con algunos contrastes en la relación con el hermano menor, de la familia extensa se incluye únicamente a un abuelo y una tía, con el resto de la familia extensa maneja relaciones puntuales y distantes. En el caso de la madre, la relación de pareja es inexistente y la relación con su expareja es distante y puntual bajo la dinámica de provisión. En el caso del hermano mayor se evidencia una relación de pareja consolidada. Para la familia en general se conservan pocas pero consolidadas relaciones sociales de amistad y compañía en contextos laborales y vecinales.

La relación con instituciones se evidencia como distante y concreta, en ocasiones conflictiva por condiciones de vulneración de derechos. La relación con organizaciones sociales es más estrecha y consolidada, tomando en cuenta la iniciativa voluntaria, al igual que la relación con organizaciones empresariales, de las que se benefician mutuamente.

Los recursos a los que pueda acceder la familia son claves durante todo el desarrollo, especialmente para capacitar a las familias y las personas con discapacidad a la hora de hacer la transición de NNA a adulto, la preparación para el trabajo y la formación con enfoque de proyección vital es valiosa para estas personas y sus familias.

Si bien en etapas tempranas la relación con las instituciones a través de la búsqueda de servicios de salud y educación puede existir desacuerdo, relaciones conflictivas e incluso elementos que afecten a las personas vulnerando sus derechos, se hace relevante para las familias poder tener acceso a información valiosa, aprender y conocer sobre las rutas de atención, servicios especializados y posibilidades de conectarse con la comunidad central de su realidad.

En consonancia con las reflexiones anteriormente expuestas, se precisa una descripción del caso estudiado desde el constructo de calidad de vida (CV), es interesante entender la estrecha relación evidente entre éste concepto y los procesos de inclusión social, como lo plantean Fajardo, Rodríguez y Meza (2018), quienes entienden la CV desde componentes subjetivos y objetivos vinculados directa o indirectamente con procesos sociales de inclusión, desde el reconocimiento de la relación en diferentes niveles del modelo ecológico: "aspectos (…) macrosocial, como (…) determinantes sociales – condiciones socioeconómicas, acceso a bienes y servicios-, aspectos normativos – (…) políticas públicas y cómo estas se hacen tangibles para los grupos poblacionales-, que inciden en las dinámicas de inclusión" (Fajardo, Rodríguez y Meza, 2018, p. 59).

Las dinámicas que se tejen alrededor de los TEA son factores clave que se relacionan con la calidad de vida familiares de la familia, especialmente sobre los padres y/o cuidadores primarios y en segundo lugar sobre los hermanos. Es importante para estas familias conocer sus derechos, saber cuándo exigirlos y cómo defenderlos, una escuela de derechos que articule la normatividad en el país, así como las prácticas y las instituciones puede ser una estrategia importante para aportar al desarrollo de las comunidades, especialmente de las personas en condición de discapacidad y sus familias.

En segundo lugar, el acceso a los servicios sociales necesarios generalmente puede ser precario debido a los altos costos, distancias y limitada oferta encontrada, sin embargo, es importante evidenciar las necesidades de la población para avanzar en materia de exigibilidad ante el estado, por ello se hacen importantes las asociaciones y organizaciones sociales que representen a la población y generen participación ciudadana que aporte al progreso en éste campo. Frente a la realidad inmediata, una iniciativa plausible sería consolidar un centro de atención e información integral para orientar a estas personas, así como brindar las asesorías necesarias para acceder a los servicios y justicia en caso de requerirlo.

Un tercer elemento, fundamental e importante es poder brindar un servicio de atención integral a las personas con discapacidad y sus familias, de manera individual y como grupo. El modelo médico en Colombia está centrado en la persona, un cambio de paradigma valioso podría ser transformar el actual esquema a un enfoque centrado en la familia en el ámbito de la discapacidad intelectual atendiendo a cuatro componentes básicos: primero, identificar las necesidades de la familia; segundo, identificar recursos y fortalezas; tercero, identificar fuentes de ayuda y finalmente dar autoridad (empoderar) y capacitar a las familias para que puedan evidenciar sus propios recursos y fortalezas, así como sus fuentes de ayuda para cubrir sus necesidades (Dunst, Trivette y Deal, 1988, citados por Leal, 1999).

Leal (1999) menciona la importancia de no seguir un modelo secuencial, sino integral, es decir, poder adaptar éstas estrategias a lo largo del trabajo con las familias, a fin de integrar las posibilidades adyacentes a los procesos de desarrollo de sus hijos y en sí, de las dinámicas familiares durante el proceso, por ende, el modelo de intervención centrado en la familia no es un temario, más bien son los principios a tener en cuenta a la hora de prestar un servicio a ésta población, ya que pueden desarrollarse como estrategias simultáneas, de acuerdo al desarrollo propio de cada familia y a sus necesidades específicas.

Éste enfoque diferencial que reconoce a la familia como sujeto de derechos, como se menciona en la Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad (2006), es fundamental para entender el propósito de los servicios y sistemas de atención en cada país.

La familia es la unidad colectiva natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a recibir protección de ésta y del Estado, y de que las personas con discapacidad y sus familiares deben recibir la protección y la asistencia necesarias para que las familias puedan contribuir a que las personas con discapacidad gocen de sus derechos plenamente y en igualdad de condiciones. (Naciones Unidas, 2006).

Este enfoque responde a los principios básicos de la teoría ecológica, reconociendo a la familia como un sistema complejo que tiene sus propias características y necesidades que le atañen de forma particular, pese a que los individuos miembros de una familia tengan un desarrollo individual, es preciso reconocer que hacen parte del grupo familiar, con una historia compartida, así como parte de un sistema con un funcionamiento específico (Bronfenbrenner, 1987).

De acuerdo con Arellano y Peralta (2015), a diferencia de los enfoques centrados en la persona o individuales, el enfoque centrado en la familia "considera a la familia como unidad de intervención, reconoce sus necesidades, valora la interdependencia entre sus miembros, atiende al desarrollo de vínculos positivos entre ellos y busca equilibrar calidad de vida individual y familiar" (Arellano y Peralta, 2015, p. 121), éste enfoque ha sido ampliamente estudiado en la literatura aproximadamente desde la década de 1990, especialmente en contextos de discapacidad y es una formulación interesante porque se ajusta contextualmente a las necesidades de la comunidad, empero, en Colombia no ha sido adoptado a nivel gubernamental por el sistema de salud y en ámbitos privados suele encontrarse con una oferta limitada y altos costos.

En general, el hecho de tener a una persona con TEA en ésta familia implicó que sus miembros se adaptaran a las realidades presentadas en el contexto, a cambios en las dinámicas familiares y la necesidad de crear estrategias y alianzas que les permitieran proyectar a futuro la responsabilidad compartida en otros miembros del grupo como los hermanos, pese a que la mayor responsabilidad recae en la madre al ser la cuidadora principal. Los costos a nivel personal (psicológico y emocional) son evidentes, y aunque es natural presentar éstas reacciones, también es importante atender a las familias a nivel individual y grupal, para prevenir consecuencias negativas a nivel de salud mental que a su vez puedan afectar al grupo familiar.

Si bien una de las limitaciones del estudio de caso es el hecho de no poder generalizar los resultados, aporta una perspectiva valiosa en términos cualitativos, permitiendo una aproximación a la experiencia subjetiva de los TEA en las familias, lo cual permite sentar precedentes de investigación respecto a la calidad de vida, pues, como se evidenció en el marco de referencia, de los estudios encontrados en la última década, sólo el 16% correspondió al constructo de calidad de vida de parientes y/o cuidadores (14 estudios), mientras que otros estudios, aunque se relacionaron, se centraron en conceptos específicos; éstos resultados podrían entenderse desde una perspectiva médica mediada por el diagnóstico clínico – patológico e incluso se puede percibir desde el modelo de salud centrado en la persona. Desde éste contexto, la contribución más importante de éste trabajo es la posibilidad de entender desde una perspectiva integral la experiencia real de las familias al enfrentarse a los TEA en Colombia y cómo ésta condición repercute en su calidad de vida.

## *Conclusiones*

En consonancia con las reflexiones anteriormente expuestas, se precisa una descripción del caso estudiado desde el constructo de calidad de vida (CV), es interesante entender la estrecha relación evidente entre éste concepto y los procesos de inclusión social, como lo plantean Fajardo, Rodríguez y Meza (2018), quienes entienden la CV desde componentes subjetivos y objetivos vinculados directa o indirectamente con procesos sociales de inclusión, desde el reconocimiento de la relación en diferentes niveles del modelo ecológico: "aspectos (…) macrosocial, como (…) determinantes sociales – condiciones socioeconómicas, acceso a bienes y servicios-, aspectos normativos – (…) políticas públicas y cómo estas se hacen tangibles para los grupos poblacionales-, que inciden en las dinámicas de inclusión" (Fajardo, Rodríguez y Meza, 2018, p. 59).

Leal (1999) menciona la importancia de no seguir un modelo secuencial, sino integral, es decir, poder adaptar éstas estrategias a lo largo del trabajo con las familias, a fin de integrar las posibilidades adyacentes a los procesos de desarrollo de sus hijos y en sí, de las dinámicas familiares durante el proceso, por ende, el modelo de intervención centrado en la familia no es un temario, más bien son los principios a tener en cuenta a la hora de prestar un servicio a ésta población, ya que pueden desarrollarse como estrategias simultáneas, de acuerdo al desarrollo propio de cada familia y a sus necesidades específicas.

De acuerdo con Arellano y Peralta (2015), a diferencia de los enfoques centrados en la persona o individuales, el enfoque centrado en la familia "considera a la familia como unidad

de intervención, reconoce sus necesidades, valora la interdependencia entre sus miembros, atiende al desarrollo de vínculos positivos entre ellos y busca equilibrar calidad de vida individual y familiar" (Arellano y Peralta, 2015, p. 121), éste enfoque ha sido ampliamente estudiado en la literatura aproximadamente desde la década de 1990, especialmente en contextos de discapacidad y es una formulación interesante porque se ajusta contextualmente a las necesidades de la comunidad, empero, en Colombia no ha sido adoptado a nivel gubernamental por el sistema de salud y en ámbitos privados suele encontrarse con una oferta limitada y altos costos.

En general, el hecho de tener a una persona con TEA en ésta familia implicó que sus miembros se adaptaran a las realidades presentadas en el contexto, a cambios en las dinámicas familiares y la necesidad de crear estrategias y alianzas que les permitieran proyectar a futuro la responsabilidad compartida en otros miembros del grupo como los hermanos, pese a que la mayor responsabilidad recae en la madre al ser la cuidadora principal. Los costos a nivel personal (psicológico y emocional) son evidentes, y aunque es natural presentar éstas reacciones, también es importante atender a las familias a nivel individual y grupal, para prevenir consecuencias negativas a nivel de salud mental que a su vez puedan afectar al grupo familiar.

## *Líneas Futuras*

Éste estudio es una primera aproximación cualitativa a la experiencia de la familia frente a los TEA, por lo cual es importante ampliar la muestra de familias en futuros estudios, quizá estableciendo un estudio mixto o cuantitativo; fortalecer bases para diseñar propuestas de intervención centradas en la familia, que profundicen las dimensiones del modelo multidimensional de calidad de vida, además se relacionen con la inclusión social a diferentes niveles y que permita robustecer redes de apoyo para las personas con TEA y sus familias. También se propone dar continuidad a éste estudio a través de la construcción de productos de nuevo conocimiento derivados del concepto central de la propuesta inicial.

# *Referencias*

*Anderson, S. (2016). Sobrecarga y funcionamiento familiar en familias con hijos con discapacidad. (Trabajo de grado, Universitat de Vic). Recuperado de* http://dspace.uvic.cat/xmlui/bitstream/handle/10854/4776/trealu_a2016_anderson_sarah_sobrecarga_funcionamiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y

*Araujo, K. y García, K. (2015). El cuidado de un niño con tea y la ansiedad que se produce en sus madres, cuyos hijos asisten a la fundación comunicar de la ciudad de Guayaquil, durante el periodo 2014 – 2015. (Trabajo de grado, Universidad de Guayaquil). Recuperado de* http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/13315

*Arellano, A. y Peralta, F. (2015). El Enfoque Centrado en la Familia, en el campo de la discapacidad intelectual ¿Cómo perciben los padres su relación con los profesionales?. Revista de Investigación Educativa, 33(1), 119-132. Recuperado de DOI:* http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.198561

*Bonilla, M. F. y Chaskel, R. (2016). Trastornos del espectro autista. Curso Continuo de Actualización en Pediatría (CCAP), 15(1), 19-29. Recuperado de* https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf

*Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano, Barcelona: Paidós.*

*Buescher, AV., Cidav, Z., Knapp, M. y Mandell, DS. (2014) Costs of autism spectrum disorders in the United Kingdom and the United States of America. JAMA Pediatr; 168: 721-8.*

*Cidav, Z, Marcus, SC. y Mandell, DS. (2012) Implications of childhood autism for parental employment and earnings. Pediatrics 129: 617-23.*

*Congreso de Colombia. (27 de Febrero de 2013). Ley Estatutaria 1618 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. [Ley 1618]. DO: [48.717]. Recuperado de* http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf

*Del Cid, T. (2016). Rasgos depresivos y estrategias de afrontamiento en cuidadores de personas con autismo. (Trabajo de grado, Universidad Francisco de Vitoria). Recuperado de* http://ddfv.ufv.es/bitstream/handle/10641/1198/Teresa%20del%20Cid.pdf?sequence=1&isAllowed=y

*Fajardo, A., Rodríguez, G. y Meza, E. (2018). Calidad de vida e inclusión social: discursos desde actores sociales de la discapacidad. Integración Académica en Psicología. Revista de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología, 6(16), pp. 55-60. Recuperado de* http://integracion-academica.org/attachments/article/190/06%20Calidad%20de%20vida%20-%20AFajardo%20GRodriguez%20EMeza.pdf

*Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata*

*González, E. (2014). Percepción de las madres de niños y niñas con condición espectro autista que asisten a Olimpiadas Especiales. Factores que aumentan el nivel de estrés. Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología. Recuperado de* http://www.ulacit.ac.cr/

*Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Quinta Edición. Bogotá. McGraw-Hill.*

*Klin A, Klaiman C., Jones W. (2015) Rebajar la edad de diagnóstico del autismo: la neurociencia del desarrollo social afronta un importante problema de salud pública. Revista de Neurología. 60 (1) 3-11.*

*Leal, L. (1999). Un enfoque de la discapacidad intelectual centrado en la familia. The American Association on Mental Retardation. Traducido y utilizado con el permiso de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). Recuperado de* http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/bp-enfoque-familia.pdf

*Lucre, A. (2017). Sobrecarga del cuidador y la aceptación de los padres frente a la discapacidad de sus hijos. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín). Recuperado de* http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/5345/PSMluruaf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

*Mariño, C. (2017). El impacto del trastorno del espectro autista en la familia. (Trabajo de Grado, Universidad de Cádiz). Recuperado de* http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/19822/Mari%C3%B1o%20Pe%C3%B1a%2c%20Carmen.%20TFG.pdf?sequence=3&isAllowed=y

*Mendoza, G. (2014). Síndrome de sobrecarga en familiares encargados del cuidado de pacientes con enfermedad neurológica crónica. Revista de la Sociedad Peruana de Medicina Interna, 27(1), 12-18. Recuperado de* http://www.medicinainterna.org.pe/pdf/SPMI%202014-1%20articulo%202%20sindrome%20de%20sobrecarga.pdf

*Ministerio de Salud y Protección Social – Minsalud (2015). Encuesta nacional de salud mental 2015. Recuperada de* https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/presentacion-encuesta-nacional-salud-mental-2015.pdf

*Ministerio de Salud y Protección Social – Minsalud. (2015). Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastornos del espectro autista. Instituto de evaluación tecnológica en salud. Recuperado de:* https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/CA/Protocolo-TEA-final.pdf

*Peacock, G., Amendah, D., Ouyang, L. y Grosse, SG. (2012) Autism spectrum disorders and health care expenditures: the effects of co-occurring conditions. J Dev Behav Pediatr 33: 2-8.*

*Piovesan, J., Scortegagna, S., y Bertoletti, A.. (2015). Quality of Life and Depressive Symptomatology in Mothers of Individuals with Autism. Psico-USF, 20(3), 505-515. Recuperado de* http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401043290013

*Reyes, J. (2013). Autismo y familia: una relación silenciosa. (Trabajo de grado para optar al título de Trabajadora social). Universidad del Valle, Santiago de Cali.*

*Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003). Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Madrid: Psicología Alianza.*

*Seguí, J., Ortiz, M. y De Diego, Y. (2008). Factores asociados al estrés del cuidador primario de niños con autismo: Sobrecarga, psicopatología y estado de salud. Anales de Psicología, 24(1), 100-105. Recuperado de:* http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16724112

*Tereucán, P. y Treimún, N. (2016). Estrés parental y estrategias de afrontamiento en familias de niños(as) con trastorno del espectro autista. (Trabajo de grado, Universidad Austrral de Chile). Recuperado de* http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2016/bpmt316e/doc/bpmt316e.pdf

*Vidriales, R., Hernández, C., Plaza, M. Gutiérrez, C. y Cuesta, J.L. (2017). Calidad de vida y Trastorno del Espectro del Autismo. Autismo España. Recuperado de:* http://www.autismo.org.es/sites/default/files/calidad_de_vida_y_tea_coleccion_calidad_de_vida_web.pdf

*Wang, L., Mandell DS., Lawer, L., Cidav, Z. y Leslie, DL. (2013) Healthcare service use and costs for autism spectrum disorder: a comparison between Medicaid and private insurance. Journal of Autism Development Disorder, 43: 1057-64.*

Irma Yubely **Medina Alarcón**

Psicóloga Corporación Universitaria Iberoamericana. Joven investigadora del grupo de investigación Psicología: ciencia y tecnología. Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá – Colombia

Alejandro **Bejarano Gómez**

Psicólogo, Candidato a Doctor en Psicología Universidad Nacional de Colombia. Miembro del grupo de investigación Psicología, Ciencia y Tecnología de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Editor en jefe de la Revista Iberoamericana de Psicología.

Capitulo 6

# Fisioterapia, Fonoaudiología, cuerpo, comunicación y diversidad

## Quehacer profesional en escenarios de educación inclusiva

Yenny **Rodríguez**
Edwin **Meza**
Angélica **Torres**
Juan **López**
Tatiana **Suárez**

## *Introducción*

Para Escarbajal (2010) la educación inclusiva es una propuesta que busca construir un espacio de diálogo para todos los niños, niñas y adolescentes que están en el sistema educativo (con discapacidad, grupos culturales, étnicos, sociales) para incrementar en ellos la participación, social y académica. Esto implica que se reconozcan sus habilidades, capacidades y características; se valoren como miembros de un grupo; no sean discriminados; se identifiquen sus dificultades de aprendizaje desde el reconocimiento de las diferentes variables que pueden causarlas.

La atención y el reconocimiento de la diversidad y de la identidad en el aula de clase se han convertido en retos para el logro de la equidad y la igualdad en los últimos años (Leiva, 2010), (Huenchullán , 2018). Hoy en día es frecuente encontrar estudiantes que representen diferentes grupos étnicos, culturales, clases sociales y regiones geográficas de un país. De allí

la importancia de tenerlos en cuenta para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la influencia que estas variables pueden llegar a tener.

> *"…Educar para la interculturalidad, para una educación inclusiva, supone educar en el respeto a todas las identidades y todas las diferencias, contribuyendo a la formación de ciudadanos capaces de integrarse social y culturalmente sin perder su propia identidad y sus particularidades. La diversidad, la mezcla de identidades y diferencias debe ser considerada un hecho enriquecedor para todos…" (Escarbajal , 2010, pág. 417).*

En la perspectiva de la educación inclusiva e intercultural es necesario reconocer que las personas son diversas (físico, cultura, aspectos económicos, sociales y políticos); en el aula de clase se pueden encontrar diferentes lenguas, las lenguas facilitan la comunicación y la difusión de conocimientos culturales y las lenguas se pueden usar para difundir y promover los saberes de otros grupos culturales.

En este contexto de la educación inclusiva y la interculturalidad, las aulas de clase se convierten en espacios de encuentro entre diferentes grupos sociales y culturales lo cual influye en la convivencia y en el rendimiento académico. Por eso no debe buscar solo la equidad sino también debe lograr que los estudiantes comprendan y respeten la diversidad, desarrollen habilidades para comunicarse con miembros de diferentes grupos, creen actitudes favorables hacia cada uno de sus compañeros, y establezcan interacciones sociales con sus pares. Trabajar en este tipo de educación se basa en los siguientes principios: a) la educación es un proceso social en el que los participantes se ayudan entre sí y construyen una sociedad; b) en el aula se dan interacciones entre estudiantes de diferentes culturas y en estas el respeto y la tolerancia son valores que se deben trabajar; c) las variables emocionales, las actitudes y la empatía pueden influir en la interculturalidad y de allí la necesidad de trabajar en el desarrollo de competencias básicas en la escuela; d) la interculturalidad debe estar en todo el currículo, en las prácticas escolares y en las diferentes asignaturas; e) la competencia intercultural se desarrolla en las actividades de la vida diaria; f) la comunicación es un proceso básico para la interculturalidad y para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de allí la importancia de potencializar habilidades comunicativas en los educandos. (Peiró i Grègory & Merma , 2012).

En relación con la importancia que los docentes le asignan a la diversidad cultural, Carrasco & Coronel (2017) en su estudio concluyeron que este es una variable que los profesores no tienen en cuenta. Los investigadores aplicaron entrevistas semiestructuradas a 16 maestros de cuatro instituciones educativas en España, a un directivo y a un grupo de padres, para identificar sus percepciones en torno a las acciones que realizan en diversidad cultural. El estudio se ubicó en el contexto de poblaciones migrantes pues en los últimos diez años se ha incrementado el número de estos niños en las aulas de clase. Los resultados mostraron que la diversidad cultural la asume el estudiante y los especialistas educativos quienes son los encargados de implementar programas y planes de atención. Por otro lado, el análisis evidenció que la diversidad cultural es invisible, los educandos migrantes se convierten en un grupo minoritario lo cual hace que se acentúen las desigualdades sociales y académicas.

Habib Allah & Hernández (2020) realizaron un estudio comparativo, descriptivo para conocer las opiniones y actitudes de un grupo de estudiantes sobre los educandos migrantes

en instituciones de dos provincias españolas. Los resultados evidenciaron rechazo a la presencia de los compañeros migrantes en el aula de clase, prejuicios basados en argumentos alejados de la realidad y trato inadecuado. Los investigadores sugieren que los estudiantes migrantes son un reto para la escuela y que ello conlleva a cambios (organizativo, metodológico, curricular), seleccionar e implementar estrategias y prácticas pedagógicas diferentes enmarcadas en la educación inclusiva e intercultural.

En este mismo contexto de la diversidad cultural en educación, Cruz (2016) realizó un estudio a partir de una revisión documental, el análisis de autobiografías y entrevistas en las que participaron estudiantes indígenas, académicos y administradores. Su objetivo era identificar los formatos asociados a la gestión académica y sociocultural, a la convivencia y a los cambios socioculturales. Los resultados mostraron que la población está sometida a exclusiones y a discriminación a pesar de los esfuerzos que se han desarrollado para superar las desigualdades e inequidades. Para que el cambio se dé es necesario trabajar más en la identidad étnica y en la lengua que se usa y vincular a los diferentes agentes educativos para lograr que las acciones sean más efectivas.

Según Guajardo (2020) en México los grupos de estudiantes indígenas y migrantes en las instituciones educativas son sometidos a discriminación y racismo; su identidad cultural y lingüística se ve desdibujada; la escuela tiende a realizar procesos de transculturación y a normalizar a los grupos minoritarios; los currículos son monoculturales; los mismos contenidos que se enseñan son los mismos; y la lengua que se usa es el español aunque hay niños usuarios de otras lenguas (indígenas y extranjeras). En las instituciones se promueven procesos de aculturación, se emplean estrategias que hacen que una cultura sea asimilada por otra, se usan modelos pedagógicos que homogenizan las identidades y el abandono de la cultura propia. Para comprender la forma en la que se da la diversidad sociocultural en una institución educativa con diversidad sociocultural y etnolingüística, la investigadora realiza un estudio etnográfico en el cual se emplearon entrevistas a agentes educativos (educandos, docentes, familia). Los resultados mostraron que la institución no cuenta con una propuesta que responda a las necesidades de la población estudiantil; todas las diversidades se asumen en la categoría de necesidades educativas; se eliminan las diferentes manifestaciones culturales no materiales mientras que las materiales (bailes, vestuario, alimentación) se explotan a través de la realización de celebraciones folklóricas.

Como se ha visto en los párrafos anteriores, el incremento cada vez mayor de la diversidad cultural en las instituciones educativas trae consigo una serie de cambios que buscan brindar una educación de calidad desde el respeto a la diversidad. Eso implica que los docentes y la escuela diseñen e implementen estrategias para la enseñanza y el manejo de estudiantes que pertenecen a diferentes culturas, que tengan sus propias visiones del mundo, costumbres, rituales, y que manejan diferentes expresiones y vocablos en las cuales se ven reflejados valores y creencias sociales y culturales propias del grupo al cual pertenecen.

Este capítulo del libro presenta un primer avance del proyecto titulado “La interacción comunicativa en el aula inclusiva: La diversidad e interculturalidad desde un enfoque de la comunicación como sistema” el cual tiene como objetivo generar estrategias comunicativas, a partir de la comprensión de las variables sociales y culturales, para facilitar el proceso de

enseñanza-aprendizaje en el aula de clase inclusiva en instituciones de educación básica y media de Bogotá y Santiago de Chile.

Los autores del proyecto, un fisioterapeuta y cuatro fonoaudiólogos, buscan a través de una metodología cualitativa caracterizar los procesos comunicativos que se dan en el aula inclusiva y plantear estrategias para mejorar desde el reconocimiento de la diversidad las relaciones sociales y facilitar la interacción comunicativa en el aula de clase inclusiva para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este capítulo reúne dos reflexiones en torno a los conceptos de diversidad, cuerpo y comunicación desde la Fisioterapia y la Fonoaudiología. Sí bien es cierto, estas profesiones están enmarcadas en un modelo clínico, desde los imaginarios que maneja la escuela y la sociedad, las reflexiones abren un camino en la construcción de un nuevo paradigma centrado en un concepto integral del ser humano y del desarrollo humano.

En el contexto de la investigación, el hombre se asume como un ser biológico, posee un funcionamiento cerebral complejo, es una especie bípeda, es simbólico, construye cultura (ciencias, artes, religión, filosofía), transforma su realidad y esto le permite evolucionar (físico, psicológico, afectivo, cognitivo) (Morín, 1997).

> *"…Se identifica al hombre como uno que es al mismo tiempo totalmente biológico, pero también totalmente cultural, como el fruto de un proceso evolutivo en los ámbitos biológico, cultural y social, por tanto, cualquiera sea su conducta, praxis o actividad mental, ésta siempre será influenciada por componentes genéticos, cerebrales, mentales, sociales y culturales." (Bernal, Pereria, & Rodríguez, 2018, pág. 12)*

En relación con el desarrollo humano, este se manifiesta como lo afirman Bernal, Pereira & Rodríguez (2018) en las esferas que dan cuenta de las condiciones físicas, biológicas, las formas de representación del mundo, lo social, lo comunicativo, lo lúdico, lo ético, entre otras.

> *"Estas esferas se entrecruzan y conjugan en los distintos espacios y vivencias de la persona, en espacios concretos como el entorno, el contexto, lo ambiental; en vivencias relacionadas con el significado y el sentido que se le otorga a cada situación, a cada experiencia, a cada espacio; todo esto enmarcado en las múltiples relaciones e interacciones que el ser humano tiene durante todas las etapas de su ciclo vital, de lo cual nace el reconocimiento de la persona en el ser, el sentir, el actuar, el pensar y el compartir. En consecuencia, la idea de un ejercicio de comprensión de las personas con ellas mismas, y con otras, que les dé la posibilidad de construir, reconstruir y transformar la sociedad, es la principal implicación del Desarrollo Humano." (Bernal, Pereria, & Rodríguez, 2018, pág. 22)*

## *Metodología*

Las reflexiones que se exponen en esta capítulo son el primer resultado de un estudio cualitativo pues se centra en las experiencias de vida de los sujetos en torno a movimientos sociales, fenómenos culturales o a sus propias emociones y comportamientos (Strauss & Corbin, 2002). El

diseño es fenomenológico pues parte de las vivencias de las personas, las analiza y las interpreta para comprender un determinado fenómeno (Alvarez-Gayou, 2003).

Los participantes son estudiantes y docentes de tres instituciones educativas públicas de la localidad de Engativá de Bogotá. Los colegios atienden población migrante (venezolana y ecuatoriana), indígena, afrodescendiente, y de estratos dos y tres.

La recolección de datos se hizo a partir de la revisión de documentos institucionales y muestras artísticas a estudiantes y docentes. El análisis de datos se llevó a cabo a partir del uso del Atlas-ti. Ello implicó la transcripción ortográfica de las muestras, la codificación abierta renglón por renglón, la organización de las categorías en redes y la interpretación.

## *Resultados*

En este apartado se exponen algunas reflexiones y descripciones sobre las creencias que se tienen en torno al quehacer de los fisioterapéutas y fonoaudiólogos en el escenario de educación inclusiva desde la diversidad.

### *Fisioterapia en el aula de clase inclusiva: una realidad o una utopía*

Situar la discusión en un punto en el cual la fisioterapia, entendida como una profesión liberal, del área de la salud, según la ley 528 de 1999, cuyo "objetivo es el estudio, comprensión y manejo del movimiento corporal humano, como elemento esencial de la salud y el bienestar del hombre"(Congreso de Colombia, 1999), interlocute con la educación inclusiva, entendida como el "proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna"(Ministerio de Educación, 2017) es ciertamente, complejo.

Y lo es dado que la comprensión habitual del fisioterapeuta en escenarios educativos está dada desde el fortalecimiento de las habilidades corporales, la rehabilitación de las deficiencias y, en suma, desde un paradigma rehabilitador que trabaja sobre las diferencias funcionales de los sujetos para lograr las mejores adaptaciones a los escenarios escolares. Esta percepción forma parte del hacer, pero también se afianza con la construcción de un imaginario terapéutico situado, como ya se ha dicho, en la rehabilitación. Por eso, a continuación se enuncian algunos elementos que respaldan lo dicho.

La experiencia de Telles dos santos, Lara y Folmer ( 2014), es clave . Ellos reconocen, en primer lugar, que el estudio del papel que juega el fisioterapeuta en escenarios educativos es un **área poco explorada** sobre la que existen d ebates y ciertamente, confusiones entre profesionales de la fisioterapia y profesionales del campo de la educación. Sobre la base que estas consideraciones significan, los autores recogen un conjunto de percepciones en grupos de

docentes sobre este tema. Para ello, entrevistan a un grupo de profesores que concluyen que el papel del fisioterapeuta se sitúa en el abordaje de las "deficiencias físicas y otras alteraciones orgánicas" que inciden en el aprendizaje. Junto a esta conclusión, que responde como ya se ha dicho a los imaginarios de la profesión de fisioterapia en escenarios escolares, los entrevistados reconocen, con unanimidad, que es clave que estos profesionales formen parte de los equipos interdisciplinarios de inclusión escolares que trabajan con los **niños con necesidades especiales**. Así mismo, reconocen que la finalidad, fuera, por supuesto, de la asociada al aprendizaje, es la promoción de la calidad de vida de estos individuos. Por otra parte, un elemento a resaltar al vincular profesionales de la salud (ya no solo fisioterapeutas), a los equipos de inclusión educativa, es que estos permiten la identificación de barreras a las cuales los estudiantes se enfrentan dentro del aula o de la institución educativa, contribuyendo a la construcción de espacios más inclusivos. Los ámbitos de actuación son los estudiantes, el escenario, las familias.

Mariana Callil (2016), expone con gran elocuencia que el aporte del fisioterapeuta en los procesos de educación escolar se da cuando los estudiantes "no presentan un desarrollo típico". Ella afirma que el desarrollo sensitivo, cognitivo y motor, son el punto de partida para el alcance de otras habilidades que acompañaran al estudiante el resto de su vida y que, por tanto, los profesionales de la salud deben estar con "ojo atento" ante sus posibles desviaciones o alteraciones y que, por ello, es fundamental que es encuentren en dialogo constante con los equipos escolares. La postura de esta autora es muy importante en tanto reconoce el papel del fisioterapeuta en escenarios escolares tomando una cierta distancia (breve, por demás), con el trabajo de intervención clínica. Para ella la función gira alrededor de identificar barreras y facilitadores en los escenarios de desarrollo escolar (como el trasporte), el apoyo para la creación de estrategias que favorezcan las habilidades motoras de los estudiantes por parte de docentes, familiares y otros estudiantes y, lo que llama especialmente la atención, "la promoción de la aceptación de los estudiantes con discapacidad por parte de otros estudiantes". Y llama la atención precisamente porque reconoce al fisioterapeuta como un creador de escenarios posibles en los cuales las relaciones entre los estudiantes, con y sin discapacidad, sean posibles sin discriminación. Para el objeto que convoca esta investigación, ese reconocimiento es fundamental y será abordado posteriormente.

Finalmente y, para hacer un reconocimiento más amplio sobre el tema, se presenta la experiencia de Diaz, Valencia, Lozada y otros (2016) quienes realizan una revisión de la literatura en un periodo de 15 años, comprendidos entre el año 2000 y el 2015, con el fin de identificar los procesos de inclusión escolar que han sido orientados por fisioterapeutas. Los hallazgos de las autoras no son distantes a lo que se ha expuesto hasta este momento: el trabajo de los fisioterapeutas se orienta a las personas con discapacidad, abordando las deficiencias estructurales o funcionales que tienen efectos en los procesos de aprendizaje. Para ello aclaran que el actuar está orientado a la atención de los sujetos – con valoraciones pre y post – la evaluación de contextos, las trasformaciones de los escenarios y la creación de programas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, entre otras cosas, con el fin de "facilitar la autonomía en el entorno escolar". Las barreras, según las autoras, son la "falta de trabajo interdisciplinar, déficit de infraestructura en los colegios, falta de material educativo, falta de intérpretes, barreras actitudinales en docentes y por último la barrera social por parte de las burlas de los compañeros hacia los estudiantes con discapacidad"(Díaz Elejalde et al., 2016).

Si bien las conclusiones de las autoras son consonantes con lo expuesto, son especialmente significativos dado que no derivan de experiencias particulares, como los estudios anteriores, sino de una revisión amplia de la literatura, lo que nos permite reafirmar que el panorama del trabajo del fisioterapeuta que se vincula a escenarios escolares está fuertemente enfocado en los estudiantes con discapacidad, en sus procesos de inclusión, y el abordaje, individual y contextual, de los elementos que limitan su inclusión en el aula escolar. En este sentido, a continuación se exponen algunos elementos que permitirán entender lo que significa la inclusión social.

La inclusión social es un concepto amplio y, en consecuencia, con múltiples definiciones y desarrollos epistemológicos que hacen que adoptar una sola postura sea insuficiente. Es por esto se toman como base 5 definiciones que, a nuestro modo de ver, reúnen elementos que son muy interesantes al situar el papel de la fisioterapia y la educación. El primero de ellos es el que hace RedPaPaz, quien afirma: la "inclusión como un enfoque que responde positivamente a **la diversidad de las personas** y a **las diferencias individuales**, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la **activa participación** en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades"(RedPaPaz, 2005). Por otra parte el Ministerio de Educación Nacional declara que la inclusión social "es comprendida como las acciones que se realizan para lograr que los **grupos** que han sido social e históricamente **excluidos por sus condiciones de desigualdad** o vulnerabilidad puedan ejercer su derecho a la **participación** y sean tenidos en cuenta **en las decisiones que les involucran** (Ministerio de Educación, s/f).

Además, la Organización de Estados Americanos (ONU) cita al Banco Mundial (2014) y a la CEPAL con sus definiciones sobre inclusión exponiendo que para el primero es un *"proceso de empoderamiento de personas y grupos* **para que participen** *en la sociedad y aprovechen sus oportunidades. Da voz a las personas en las decisiones que influyen en su vida a fin de* **que puedan gozar de igual acceso** *a los mercados, los servicios y los espacios políticos, sociales y físicos"*, mientras que para el segundo la inclusión es el *"proceso por el cual se alcanza* **la igualdad***, y como un proceso para* **cerrar las brechas** *en cuanto a la productividad, a las capacidades (educación) y el empleo, la segmentación laboral, y la informalidad, que resultan ser las principales causas de la inequidad"* (OEA, 2016)

Finalmente, la Unión Europea declara que la inclusión *"es proceso que asegura que aquellas personas que están en riesgo de pobreza y* **exclusión social,** *tengan las oportunidades y recursos necesarios para* **participar completamente** *en la vida económica, social y cultural disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven"*

Así pues, es claro que hay elementos dentro de estas 5 definiciones que interactúan permanentemente. En primer lugar, está el reconocimiento de los grupos sociales y los individuos como protagonistas de la inclusión, en segundo lugar, el reconocimiento de la diversidad y, junto con ella, el reconocimiento de la desigualdad y finalmente, la necesidad de lograr que los primeros alcancen la garantía de sus derechos, la superación de la desigualdad y, fundamentalmente, la participación. Como resulta evidente, es un concepto que tiene una relación íntima con el ámbito de la discapacidad, la escuela y la fisioterapia, como se ha mostrado anteriormente, por lo cual no es de extrañar que la fuerte tendencia de esta profesión con el hacer biomédico

en virtud del reconocimiento del movimiento corporal humano como referente epistemológico condicione la visión que sobre la profesión se tiene en los escenarios escolares.

Pero hay elementos importantes que deben tenerse en cuenta sobre la fisioterapia los cuales derivan de la normatividad que regula su ejercicio en Colombia. En primer lugar, los sujetos de atención son el individuo, la familia y la **comunidad**. En segundo lugar, la fisioterapia debe considerar el estudio de todos sus sujetos de atención de forma integral, es decir, "una evaluación que involucre los aspectos históricos, familiares, **sociales, económicos y culturales**", y en tercer lugar, la fisioterapia puede participar en el "diseño, ejecución y dirección de programas en sus áreas de conocimiento cuyo aporte sirva para el **beneficio social**" (Congreso de Colombia, 1999).

La interpretación amplia de estos elementos normativos de la fisioterapia invita a la reflexión sobre el papel de esta profesión en los procesos de inclusión, dados los elementos interactuantes que han sido referidos antes. Es decir, el que la inclusión social "refiera el proceso de "cambio de personas, familias, comunidades e incluso regiones, de manera que participen social, económica y políticamente" (Araoz-Fraser, 2010) establece un vínculo claramente definido con los principios normativos de la fisioterapia, dado que esta es capaz de identificar e intervenir estos elementos. En otros términos, se trata de reconocer los determinantes sociales de la salud que, según lo enuncia la OMS, son "las circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen, incluido el sistema de salud. Esas circunstancias son el resultado de la distribución del dinero, el poder y los recursos a nivel mundial, nacional y local, que depende a su vez de las políticas adoptadas." (OMS, 2008)y que son los principales causantes de la desigualdad.

En consecuencia, otro diálogo que se establece es con el punto de partida de la inclusión, que emerge de la comprensión de los factores que causan exclusión social a cada ciudadano y ciudadana. Esto, dado que no es posible el planteamiento de medidas que promuevan la inclusión de los ciudadanos y las ciudadanas sin este conocimiento (OEA, 2016), de dónde se infiere que los procesos de evaluación de "los sujetos de forma integral" que realiza la fisioterapia aportan grandemente en ese conocimiento global de las desigualdades.

Pero la inclusión, como fue referido, reconoce la participación como elemento esencial, esto es, a través de la eliminación de las desigualdades, la garantía de los derechos humanos, la disminución de la pobreza, entre otras (OEA, 2016). Valdría la pena preguntarse como el quehacer de los fisioterapeutas está aportando a esta causa, o como puede aportar.

Es interesante la asociación que existe entre la inclusión social con el concepto de participación (participación activa, social y democrática), pues los elementos que acompañan este concepto dibujan un panorama que permite reflexionar sobre la fisioterapia y las desigualdades de forma menos etérea. Para esta reflexión, se revisan las implicaciones sociales de la participación, especialmente las asociadas al reconocimiento de ejes de dominación que la condicionan, entre los cuales están el género, raza, clase social, edad, etcétera (Martínez-Palacios, 2018). Y es que, si bien estos elementos se han mencionado como fundamentales para las desigualdades, también condicionan desde un discurso más cotidiano los determinantes. Dicho de otra forma, no se trata únicamente de reconocer que existe una desigualdad asociada al

acceso a la educación, o al trabajo – por solo mencionar dos situaciones posibles-, sino de tener claro que esta desigualdad se exacerba cuando se es, además, mujer, persona con discapacidad, víctima de conflicto, indígena, migrante, y un largo etcétera de elementos que demarcan la diversidad humana y que están fuera de los círculos de poder. Entonces la discusión se eleva, pues ya no solo es necesario comprender las desigualdades como determinantes, es necesario también reconocer los condicionantes que hacen que estas desigualdades se fortalezcan, o no, y es aquí cuando se suman a la discusión el asunto de la cultura, o mejor, de la interculturalidad.

En relación con la interculturalidad, esta se define en el marco de la "Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la UNESCO", quien la define como "la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo" (Unesco, 2005). Y se recoge puntualmente porque su enunciación sobre la interacción, declarando que esta debe ser **equitativa**, es correspondiente a lo que hasta el momento hemos dicho sobre inclusión. Así pues, se reconoce la cultura como un elemento sobre el cual existen desigualdades e inequidades, y que estas deben ser resueltas para reconocer la existencia de la interculturalidad a partir de la garantía de los derechos. Al respecto, Castillo y Guido, al hablar sobre la génesis de la interculturalidad expone que "fenómenos como el debilitamiento de los Estados nacionales, el auge de las comunidades étnicas, la emergencia de una noción de cultura alejada del universalismo y más cercana a la singularidad y la diversidad societal; la ola migratoria mundial, y la apabullante globalización económica y mediática son, entre muchos otros, situaciones que acentuaron el asunto del reconocimiento, la diferencia cultural y sus derechos, en un marcado ambiente de desigualdades, inequidades, discriminaciones y exclusiones acumuladas durante los últimos cien años" (Castillo Guzmán & Guido Guevara, 2015).

Otro elemento que clave para esta reflexión son las perspectivas sobre interculturalidad hechas por Walsh (2009) y citadas por Zárate (2014). Según la autora, existen 3 perspectivas: relacional, funcional y crítica. La primera comprende de forma general que existe contacto e intercambio entre culturas y que este puede darse en condiciones de igualdad o desigualdad, como algo que siempre ha existido. La segunda "se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural con metas de inclusión social. Desde la perspectiva «liberal» busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, es decir, la interculturalidad es «funcional» al sistema. No toca las causas de la asimetría y la desigualdad social y cultural ni las cuestiona" y la tercera, "es la crítica que se explica a partir del problema estructural-colonial-racial y su relación con el capitalismo del mercado" (Zárate Pérez, 2014)

En este sentido, un proyecto inclusivo que reconozca las desigualdades y los condicionantes de la desigualdad mediados por la cultura presenta un horizonte de trabajo que ofrece la posibilidad de realizar interlocuciones entre los actores culturales a partir de la identificación de elementos que así lo permitan, y no es un asunto fácil, pues no se trata de buscar la homogenización, si no dé, a partir de la diferencia, establecer relaciones con heterarquía (Meza Rosero, 2012), lo que significa una apuesta pragmática derivada de la perspectiva crítica de la interculturalidad desde la posición de la fisioterapia. Lo que se quiere decir es que la cultura y la inclusión son elementos trascendentes en el reconocimiento del **quehacer del fisioterapeuta** en los escenarios escolares, entre otros muchos, cuando se reconoce que existe un elemento

que permite esa interlocución – diálogo – a través de su objeto de estudio con el fin de alcanzar la inclusión, y este es el cuerpo.

Al respecto es muy interesante retomar la posición de Quilaqueo, quien menciona que la palabra clave de la interculturalidad es el diálogo sustentado en el respeto mutuo, las condiciones de igualdad de los dialogantes y además, de la mano del multiculturalismo, el reconocimiento de la diversidad y al derecho a ser diferentes entre colectivos (Quilaqueo Rapimán, 2005) – cuerpo diversos-. Ahora, el asunto deriva hacia la necesidad de establecer elementos para construir inclusión desde la interculturalidad (y viceversa), bajo el entendido que, para una profesión de salud como la fisioterapia, el movimiento y el cuerpo son ejes centrales.

Visibilizar el cuerpo como el elemento desde donde la fisioterapia encuentra su papel para lograr procesos de inclusión intercultural en escenarios escolares invita recordar las primeras exposiciones hechas en este apartado, donde se evidenció que la ubicación de la fisioterapia en procesos de inclusión educativa se encuentra en la atención (directa y/o contextual) de sujetos con condiciones particulares de funcionamiento – como las personas con discapacidad-, pues sus condiciones fisiológicas tienen incidencia directa en los procesos de aprendizaje, en asociación clara al paradigma biomédico-rehabilitador. Lo que esto significa es que el cuerpo como eje de intervención es comprendido desde una posición anatomo funcional, “como la expresión material individual del sujeto en función de su utilidad desde la particularidad” (Meza Rosero, 2012), y que por tanto, orienta toda intervención a su mantenimiento saludable.

Responde, esta postura, al modelo médico hegemónico (MMH) que enuncia Gelerstein ( 2019) citando a Méndez (2009), en el cual “el discurso biomédico basado en saberes y nociones del cuerpo biológico y orgánico se ha constituido como saber legitimado del cuerpo”.

Sin embargo, una postura del cuerpo desde una visión que no se limite a la posición anatomo funcional es necesaria si se quiere pensar en inclusión, interculturalidad y fisioterapia. Tal como lo enuncia Morin (2008), “reducir a su dimensión carnal el cuerpo humano, aparentemente facilita su conocimiento, pero finalmente limita el alcance de su íntegra comprensión” (Morin, 2008).

Y es que una comprensión epistémica más amplia ofrece un panorama interesante cuando se trata de intervenir en procesos destinados a la inclusión escolar, y esta es el cuerpo como encarnación de la cultura. David Le Breton (2018), ha profundizado en la sociología del cuerpo exponiendo que este es, fuera de lo que anatómicamente puede significar, un elemento que construye las relaciones con el mundo y que, en virtud de esto, expresa sentimientos, hábitos, seducción, etc., en el mundo. El autor también resalta, en medio de su análisis, al cuerpo como el espacio donde habitan sistemas simbólicos que son individualmente y en colectivo. Es el cuerpo, por tanto, un primer lugar de existencia que, según entiende, significa “moverse en un espacio y un tiempo concretos; trasformar el entorno mediante un conjunto de gestos eficaces; clasificar y asignar significados y valores a los innumerables estímulos del medio gracias a las distintas experiencias perceptivas; formular hacia los demás actores algo que pueda ser una palabra, un repertorio de gestos y de expresiones faciales o un conjunto de ritos corporales que gocen de su adhesión”(Le Breton, 2018).

Dicho de otra forma y en términos del mismo autor: "El cuerpo es una construcción cultural y su realidad ultima no está dada"(Le Breton, 2018).

Las posibilidades al pensar el cuerpo de esta forma que se abren para los profesionales de la salud en virtud de su ejercicio son ciertamente inquietantes pues plantean una intervención en los sujetos vista desde la salud que toma distancia de las visiones hegemónicas del cuerpo biológico y, por tanto, invitan a continuar la exploración de estos nuevos/otros campos de desarrollo profesional. Un ejemplo de lo dicho lo desarrolla Gelerstein Moreyra (2019), quien con una clara posición fuera del modelo médico hegemónico, explora las construcciones de cuerpo-salud y enfermedad en un grupo especial de sujetos que desarrollan procesos de formación sobre plantas medicinales tradicionales, demostrando que el cuerpo puede comprenderse – como profesional de la salud – desde una óptica de integralidad que tenga en cuenta los saberes, las practicas, los orígenes, y un largo etcétera de elementos que forman, holísticamente, a los sujetos.

Otra experiencia desde el campo de la salud es la desarrollada por Cano & Hasicic (2016), quienes estudian las implicaciones de la normatividad que reglamenta programas de salud sexual y reproductiva. Las autoras concluyen que estos programas de salud sexual se fundamentan en un cuerpo – femenino – binario, hegemónico, heterosexual y normalizado, y demuestran que la corporalidad femenina es históricamente condicionada por paradigmas patriarcales que la objetivan y le confieren un carácter que continúa orientando hacia lo reproductivo, siendo esta una zona sobre la cual es necesario continuar trabajando desde los colectivos de mujeres.

Finalmente se presenta la experiencia enunciada por Bentivegna & Márquez (2019), quienes exponen cómo, desde una concepción del cuerpo también distante del modelo médico hegemónico (MMH), el cuerpo territorio, se pueden desarrollar procesos de promoción de la salud. Para las autoras, el cuerpo territorio – como experiencia relacional, holística, en la que el cuerpo es el territorio donde "el ser humano este encarnado" – se construye a partir de la articulación armónica de elementos internos y externos alrededor de los sujetos. Internos, como la espiritualidad y las capacidades propias del ser, y externos, como las relaciones sociales, la cultura, los recursos disponibles, etc. Para las autoras, un ejercicio de promoción de la salud debe fundamentarse en la "recuperación de la autonomía del cuerpo", entendida esta como la conciencia de ser en contexto. Las acciones de promoción de la salud relatadas por las autoras abarcan desde los estilos de vida saludables, como la higiene o la actividad física – estrategias habituales dentro de la salud pública-, hasta la generación de oportunidades para tener educación, el aprovechamiento de recursos, el fortalecimiento espiritual, la construcción de comunidad. Etc.

Así pues, en estos breves ejemplos se ha expuesto que las acciones o perspectivas del cuerpo cuando toman distancia del MMH ofrecen al profesional de la fisioterapia – y de todas las profesiones sanitarias – oportunidades diversas para conseguir el fin de su objeto central de estudio: la salud.

Pero, y siguiendo el propósito que convoca esta reflexión, ¿cómo extrapolar el mantenimiento de la salud en los escenarios escolares a partir de la comprensión del cuerpo fuera del MMH?

El punto clave de partida es reconocer el carácter antropológico de la salud. Esto es, reconocer la salud como un proceso social, económico, político y cultural, más allá de lo biológico. En términos expuestos por Gelerstein Moreyra (2019), esto significa "ampliar el campo de focalización de forma holística, hacia la trayectoria de vida, las relaciones sociales y las representaciones culturales".

Dicho esto es necesario preguntarse por la agencia del cuerpo en la educación, ante lo cual es imposible tomar distancia del principal eje alrededor del cual se aborda lo corporal en estos escenarios: la educación física. Y es que tradicionalmente, tal como lo expone Águila Soto & López Vargas (2019), el cuerpo en educación ha sido abordado desde lo motriz, tomando como elemento central la mecánica y la técnica. Los autores realizan un análisis muy prolijo sobre el cuerpo y la corporeidad incorporada a los procesos pedagógicos, desde la perspectiva de la educación física. Para ellos, las instituciones educativas han desconocido el carácter social y antropológico del cuerpo, lo que "supone la inmovilización, la ocultación, la anulación y el silencio del primer y más directo instrumento de comunicación, expresión y relación con el mundo"(Águila Soto & López Vargas, 2019). La reflexión hecha declara que el papel de la educación física en la escuela ha sido el de educar el cuerpo desde la corporalidad, para que este sea más rápido o salte más alto o más hábil en la práctica deportiva etc., no desde la corporeidad, lo que resulta muy interesante dado que dialoga con la fisioterapia, aunque esta aborda al cuerpo normalizado y no al cuerpo por normalizar.

Pero esta perspectiva tradicional de la educación física no parece ofrecer puntos de anclaje para la inclusión, especialmente desde lo sociocultural, aunque esta sea, tal como el mismo autor reconoce, la forma más común de abordar el cuerpo en la escuela; Así pues, hay otro punto de dialogo, ya no con la fisioterapia, si no con todas las ciencias de la salud, pues un cuerpo que se aborda en la escuela como "un espacio cerrado, de afuera hacia adentro", en una relación directa en la que el docente "potencia" el cuerpo de sus estudiantes, es consonante con lo que sucede en la práctica de la salud, donde el profesional ejerce su profesión como una manifestación clara del poder sobre el cuerpo del otro, pero eso es tema para otra discusión.

Lo relevante aquí es que hay una manifestación homogénea en la educación y las ciencias de la salud para el abordaje del cuerpo en la que el reconocimiento de su carácter cultural es difuso en la mayoría de casos. Es pues, un deber de la educación y la salud tomar distancia del MMH y, para ello es clave reconocer que la fisioterapia en particular y las ciencias de la salud en general condicionan sus quehaceres con el cuerpo desde una postura habitualmente materialista.

¡Las puertas a nuevas reflexiones están abiertas!

## *Modelo Sistémico de la Comunicación Humana Interpersonal (MSCHI): una nueva perspectiva para trabajar la comunicación en el aula inclusiva desde la Fonoaudiología*

En el contexto de la educación inclusiva el patólogo de habla y lenguaje (fonoaudiólogo, terapeuta del lenguaje, logopeda) según Causton & Tracy-Bronson (2014) ha formado parte de los equipos interdisciplinarios y sus acciones se han centrado en el desarrollo de las habilidades comunicativas para apoyar el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. Al respecto, Louw & Wium (2015) resaltan el trabajo que se da entre los docentes y patólogos de habla y lenguaje en la medida en que contribuye a mejorar el proceso de aprendizaje y alcanzar los logros académicos.

El rol del fonoaudiólogo en el aula inclusiva se ha justificado desde la presencia en el aula de clase de niños que presentan algún tipo de deficiencia que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en los contextos de educación bilingüe como es el caso de la población Sorda o migrante (en aquellos casos en los que se manejan dos lenguas diferentes).

En el contexto de la diversidad, son pocos los estudios que se reportan al respecto. Por ejemplo, Hancocka & Haskina (2015) en su investigación entrevistaron a 279 patólogos de habla y lenguaje de cuatro países para identificar variables sociales y culturales relacionadas con la diversidad que pueden influir en la prestación del servicio cuando se trabaja con poblaciones sexualmente diversas (lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queen). Los resultados se usarían para diseñar un curso de capacitación centrado en la atención a estos grupos. Los datos mostraron que los profesionales tienen sentimientos y actitudes positivas frente a ellos, que la comunicación transgénero es un área de desempeño y que no es muy claro el tipo de servicios que se puedan implementar. En relación con la estructura del curso, los autores sugieren que el curso debe contener: a) conocimiento sobre técnicas que permitan crear ambientes amigables para la población LGBTQ; b) incorporar materiales de evaluación e intervención que tengan en cuenta variables culturales y emocionales; c) comprender el trasfondo cultural de la marginación de las personas LBGTQ en la atención médica, el manejo de aspectos psicológicos, emocionales y de la angustia; d) brindar explicaciones en torno a la cultura LGBTQ, los términos que se deben manejar; los problemas de salud más comunes y las experiencias de discriminación; e) identificar las experiencias de atención médica negativas que han tenido para comprender su sensibilidad hacia los servicios de salud; f) describir el papel de la voz y la comunicación en la identidad de la persona transgénero y g) diseñar un plan de tratamiento para la voz transgénero y de servicios en comunicación.

Un segundo ejemplo es el de Southwood, F., & Van Dulm (2015) quienes revisan en su estudio el rol del patólogo de habla y lenguaje los programas de formación de estos profesionales para trabajar con poblaciones con diversidad lingüística y cultural en Suráfrica. Su objetivo se orientó a identificar la relación entre la experiencia clínica y la atención de niños que pertenecen a diversos grupos culturales. Para ello se analizaron las estrategias y los instrumentos de evaluación e intervención. La recolección de datos se hizo a partir del diligenciamiento de un cuestionario que fueron aplicados a 243 profesionales quienes trabajaban con niños que presentaban problemas de lenguaje. Los resultados mostraron que no hay diferencias en el abordaje de

esta población en función de la experiencia de los profesionales pues todos los niños reciben los mismos tratamientos de evaluación e intervención. El desconocimiento del manejo de la lengua nativa sigue orientando el tratamiento de los niños que tienen una diversidad lingüística y cultural. Eso hace que se trabaje en las dificultades que presentan en la segunda lengua y que sean diagnosticados como niños que presentan problemas en el desarrollo del lenguaje. Los autores proponen un diagnóstico diferencial el cual requiere que el patólogo tenga en cuenta las habilidades lingüísticas desarrolladas por los niños en su primera lengua y el trabajo colaborativo con hablantes nativos para ayudar a identificar posibles alteraciones.

Como se pudo observar en los ejemplos anteriores, la diversidad cultural y lingüística es un tema que se está empezando a estudiar en fonoaudiología. Ello implica mirar la comunicación desde un modelo sistémico interactivo y no desde un modelo intraindividual centrado en lo biológico y en el funcionamiento de las estructuras requeridas en los procesos de comunicación, habla y lenguaje. En este sentido la comunicación se asume como una esfera del desarrollo humano.

> *"…la comunicación es la herramienta que le ayuda al hombre a expresar sentimientos, deseos, afectos, ideas, pensamientos, creatividad y por ende contribuye en el logro de su bienestar psicológico, personal y social; por la comunicación se evita el aislamiento porque en ésta se alcanza el discurso social y el sentido de pertenencia a un grupo y, por tanto, identidad como persona. En la comunicación el hombre aprende las reglas del ambiente, el rol sociocultural que le es propio y le corresponde desempeñar." (Bernal, Pereria, & Rodríguez, 2018, pág. 24)*

Para Bernal (2003) la comunicación humana es:

> *"…un fenómeno complejo, de orden social, es una actividad que permite la participación, la construcción individual y colectiva… le permite al individuo construirse con otros y a su vez construir sociedad; es una esfera que contribuye al Desarrollo Humano y social… es un proceso dinámico, abierto en el que en esencia se promueve una negociación de significados y sentidos, con lo cual gana el carácter de ser esencialmente un fenómeno intersubjetivo" (Tomada de Bernal, Pereira & Rodríguez, 2018, pág. 101).*

Las reflexiones y los conceptos anteriores, llevan a plantear la propuesta de describir la comunicación en el aula de clase desde un modelo sistémico en el que se tienen en cuenta aspectos del sujeto, del entorno y de la cultura. Este modelo se llama Modelo Sistémico de la Comunicación Humana Interpersonal (**MSCHI**).

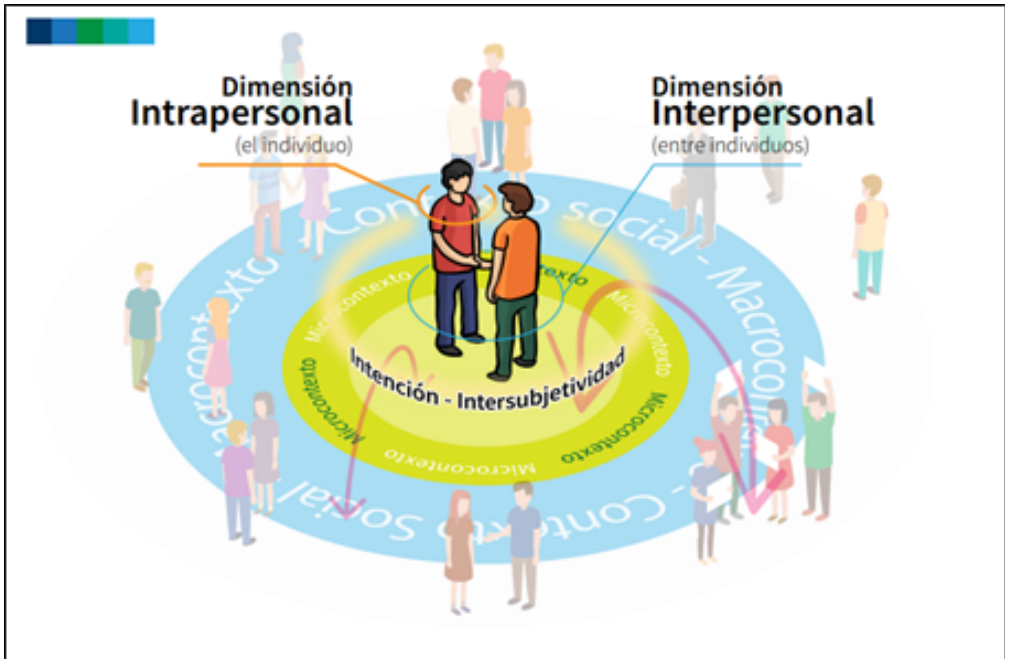
El **MSCHI** asume la comunicación humana como un fenómeno social complejo en el que el hombre en un ser activo que está en constante interacción con otros, con el contexto social y cultural; es una actividad que facilita la participación y la construcción individual y colectiva; es un proceso que le ayuda a la persona a construirse y a construir sociedad a través de las relaciones que establece con otros; es un proceso dinámico y abierto en el que se negocian significados y sentidos, y su unidad de análisis es la interacción comunicativa. (Bernal, Pereria, & Rodríguez, 2018, pág. 46)

La comprensión de la comunicación desde **MSCHI** implica tener presente unas tres dimensiones y las variables que las contienen. Entre las dimensiones se dan diferentes relaciones las cuales permiten que las interacciones se puedan llevar a cabo. El modelo asume que cada sujeto tiene un conjunto de habilidades y capacidades que se ponen en juego durante la comunicación y que esta se da en un contexto.

La primera dimensión, la intrapersonal, se refiere a "…las condiciones, capacidades y potencialidades individuales que definen y determinan a la persona que se comunica…entran a jugar y "se tocan" en el proceso de interacción y a la vez lo determinan…esta dimensión se centra en aspectos biológicos, lingüísticos, psicolingüísticos, cognitivos, afectivos que están involucrados en los actos de comunicación del individuo" (Bernal, Pereira, & Rodríguez, 2018, págs. 107-108).

La segunda dimensión, la interpersonal, hace alusión al "…espacio interaccional donde se ponen en juego todas las dimensiones y sus variables tanto intraindividuales como socioculturales…" (Bernal, Pereira, & Rodríguez, 2018, pág. 117). Las variables que se tienen en cuenta para describirla son la contextual (microcontextual), la pragmática, y metacomunicación (uso y conocimiento de normas interpersonales y sociales de interacción).

La tercera dimensión, la sociocultural, se refiere al "…escenario de fondo y a la vez en construcción, pues la construcción social solo es posible en la acción comunicativa…" (Bernal, Pereira, & Rodríguez, 2018, pág. 131). Sus variables son trasfondo cultural, las reglas del contexto, variaciones sociolingüísticas y la participación social. De allí que su descripción se oriente a elementos como el contexto geográfico en el que se da la interacción, la actividad desarrollada, los rituales (religiosos, prácticas sociales), y las variables diatópica, diastrática, diafásica y dialectal. La gráfica 1 expone la relación que se establece entre las tres dimensiones.




*Gáfica 1. Dimensiones de la comunicación desde el MSCHI. I*

magen tomada de Bernal, Pereira & Rodríguez (2018, pág. 106)

Aplicar este modelo en la comprensión de la comunicación en el aula inclusiva en donde se pueden encontrar estudiantes diversos (grupos étnicos, culturales, sociales, contextos geográficos) implica inicialmente reconocer las habilidades y capacidades que cada uno tiene y que se ponen en jugo en la interacción. En la dimensión interpersonal se analiza toda la información del microcontexto. Es decir, el contexto social y cultural, el espacio y tiempo, la situación comunicativa, las relaciones entre los participantes (docente-estudiante, estudiante-estudiante), las intenciones comunicativas, y los sistemas simbólicos de comunicación.

En la dimensión sociocultural, el trasfondo cultural (contexto geográfico, rituales propios de su cultura, problemáticas sociales, culturales), la identidad (reconocimiento de sí mismo, pertenencia a un grupo social), las variaciones sociolingüísticas (diatópicas, diastráticas, diafásicas, sociolecto) y la cultura (tradiciones, expresiones, metáforas como formas de representación).

El **MSCHI** fue aplicado en una investigación desarrollada por Rodríguez, Torres y López (2019) en el aula inclusiva para favorecer en el desarrollo comunicativo y lingüístico de los estudiantes con discapacidad y apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la educación inclusiva. Los autores son tres fonoaudiólogos (una colombiana y dos chilenos) que se encontraban interesados en describir las habilidades comunicativas de los niños con discapacidad desde el reconocimiento de sus habilidades y capacidades más que desde su deficiencia. Para ello se diseñó un instrumento desde este modelo teórico el cual sirvió para caracterizar la comunicación desde las tres dimensiones. En función de las bases conceptuales, la observación se centró en las interacciones comunicativas en las diferentes diadas (estudiante-docente, estudiante-estudiante).

Los resultados mostraron la aplicabilidad del modelo para describir la comunicación desde las tres dimensiones y para comprender la importancia de tener presente las variables micro y macrocontextuales como elementos que influyen en el desempeño comunicativo y académico de los estudiantes con discapacidad.

Hoy el camino se orienta a la descripción de la comunicación en el aula de clase inclusiva desde la diversidad lingüística y cultural de los educandos. De allí que el estudio se centre en las dimensiones interpersonal y sociocultural. Los aportes que se han generado hasta el momento se orientan a mostrar acciones diferentes que puede llevar a cabo el fonoaudiólogo desde un modelo que busca comprender la comunicación como un proceso social, de co-construcción y de intercambio de sentidos. En este proceso participan seres humanos que tienen sus visiones del mundo y sus conocimientos, cuentan con unas habilidades y capacidades, y comparten sus experiencias en contextos sociales, interactivos y culturales para aportar a la sociedad de la que forman parte.

## *Conclusiones*

Las reflexiones presentadas en este capítulo son un primer acercamiento a los aportes que pueden hacer los fisioterapeutas y los fonoaudiólogos en el aula de clase desde un modelo interactivo y sistémico en uno de los procesos humanos más trabajados, la comunicación. Ello implica romper con el paradigma que tiene la escuela relacionado con el hecho que estos profesionales realizan

solo procesos de rehabilitación con los cuales buscan normalizar el cuerpo, el movimiento, la comunicación y el lenguaje. El concepto de diversidad, el reconocimiento del papel de las variables sociales, contextuales y culturales como facilitadoras o barreras del desarrollo humano, y el trabajo basado en modelos de atención desde visiones socioantropológicas llevan a re-significar y re-plantear los aportes de estas dos profesionales en el escenario escolar para interpretar y comprender el papel del cuerpo y de la comunicación en el aula de clase.

El trabajo en diversidad en el aula de clase debe partir del reconocimiento y de la valoración de las diferencias que se puedan llegar a presentar. Ello implica desde la propuesta del **MSCHI,** en la dimensión intrapersonal, identificar las habilidades y los conocimientos que tienen los estudiantes, el manejo que tienen de su cuerpo como medio de comunicación enmarcado en variables culturales (significado de las expresiones corporales y de los movimientos, representaciones sociales que se tienen, comportamientos de autocuidado y salud). En la dimensión interpersonal, la descripción de los microcontextos, es decir, de las normas sociales y culturales que se evidencian durante las interacciones que se dan entre los miembros de cada uno de los sub-grupos al interior del aula de clase (docente-estudiante, estudiante-estudiante); del reconocimiento de los significados que se negocian, de los significados que se construyen, de los significados que se transforman. En esta dimensión es importante identificar las estrategias empleadas por los participantes para difundir y valorar su cultura, sus costumbres y sus visiones del mundo, todo ello enmarcado en el respeto mutuo. En la dimensión sociocultural, la dimensión en la que se evidencia la riqueza de la diversidad, es necesario identificar y caracterizar los rituales, la identidad, las variaciones sociolingüísticas, las tradiciones, las expresiones, las formas de representación propias de cada uno de los grupos culturales y sociales para mejorar las relaciones sociales y comunicativas que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## *Referencias bibliográficas*

*Águila Soto, C., & López Vargas, J. J. (2019). Cuerpo , corporeidad y educación : una mirada reflexiva desde la Educación Física Body. Retos, 35, 413–421.*

*Araoz-Fraser, S. (2010). Inclusión social: Un propósito nacional para Colombia (E. R. Rivera Penagos (ed.); Núm. 7; Número 7). Ediciones Universidad Central.* https://doi.org/10.16309/j.cnki.issn.1007-1776.2003.03.004

*Barrio, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. Revista Complutense de Educación, 13-31.*

*Bentivegna, G., & Márquez, A. (2019). Recuperación de la autonomía del cuerpo, práctica necesaria en la promoción de la salud. Revista Venezolana de Salud Pública, 7(2), 47–50.*

*Bernal, S. (2003). La comunicación humana, dimensiones y variables. Bogotá: Documento de Trabajo. Coporación Universitaria Iberoamericana.*

*Bernal, S., Pereria, O., & Rodríguez, G. (2018). Comunicación humana interpersonal una mirada sistémica. Bogotá: IberAm.*

*Callil Voos, M. (2016). O papel do fisioterapeuta na inclusão escolar na educação infantil. Fisioterapia e Pesquisa, 23(4), 343–344.* https://doi.org/10.1590/1809-2950/00000023042016

*Cano, J., & Hasicic, C. (2016). Educación y salud en el cuerpo de las mujeres. ¿Pueden las intervenciones del Estado ser emancipatorias? Con X, 2(8), 1–33.* https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/conequis/article/view/CXe008/3047

*Carrasco , M., & Coronel , J. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. Educación XX1, 75-98.*

*Castillo Guzmán, E., & Guido Guevara, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? Revista Colombiana de Educación, 69, 17–44.* http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a02.pdf

*Causton, J., & Tracy-Bronson, C. (2014). The Speech-Language Pathologist's Handbook for Inclusive School Practices. Baltimore: Paul Brookes Publishing.*

*Congreso de Colombia. (1999). Ley 528 de 1999, Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de fisioterapia, se dictan normas en materia de ética profesional y otras disposiciones. En Diario Oficial (Vol. 1999, Número 43, pp. 1–11).* http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-105013_archivo_pdf.pdf

*Cruz, G. (2016). Discursos reflexivos de estudiantes indígenas en universidades públicas de cuño tradicional de Oaxaca, México. Calidad en la Educación , 243-274.*

*Díaz Elejalde, L., Florez Valencia, L., Lozada Reyna, V., Ordoñez Mora, L., & Gómez Ramírez, E. (2016). Procesos de inclusión escolar mediados por fisioterapia en niños de 0 a 16 años con discapacidad. Horizontes Pedagógicos, 18(1), 126–136.* https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop*.%x*

*Escarbajal , A. (2010). Educación inclusiva e intercultural. International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología, 411-418.*

*Gelerstein Moreyra, J. S. (2019). ¿Qué venís a sanar?":una aproximación a la construcción de cuerpo y salud en una formación en plantas medicinales. Etcétera – Revista del Área de Ciencias Sociales del CIFFyH, 4, 1–23.*

*Guajardo , C. (2020). Educación intercultural en escuelas multiculturales urbanas: estudio etnográfico en un centro escolar de Ciudad de México. Boletín de Antropología, 82-107.*

*Habib Allah, M., & Hernández, A. (2020). Actitudes de los escolares ante la llegada de población migrante: Estudio comparativo y aproximación al desarrollo de buenas prácticas educativas. Educación Siglo XX1, 229-252.*

*Hancocka , A., & Haskina, G. (2015). Speech-Language Pathologists' Knowledge and Attitudes Regarding Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer (LGBTQ) Populations. American Journal of 206 Speech-Language Pathology, 206–22.*

*Huenchullán , C. (2018). Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula. Chile: Salesianos Impresores S.A.*

*Le Breton, D. (2018). La sociología del cuerpo (Ediciones Siruela S.A (ed.)).*

*Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. Cultura y Educación, 67-84.*

*López , N. (2016). Inclusion educativa y diversidad cultural en América Latina . Revista Española de Educación Comparada, 35-52.*

*Louw, B., & Wium, A.-M. (2015). The South African national school curriculum: Implications for collaboration between teachers and speech-language therapists working in schools. South African Journal of Childhood Education, 1-28.*

*Martínez-Palacios, J. (2018). ¿Qué significa participar? Reflexiones sobre la construcción de las imágenes de la participación. Papers. Revista de Sociologia, 103(3), 367.* https://doi.org/10.5565/rev/papers.2319

*Meza Rosero, E. H. (2012). Caminos otros para llegar al cuerpo nasa [Universidad Nacional de Colombia].* http://bdigital.unal.edu.co/6344/1/5598506.2012.pdf

*Ministerio de Educación. (s/f). Inclusión Social. Programa de Alimentación Escolar (PAE).* https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-350650.html?_noredirect=1

*Ministerio de Educación. (2017). Decreto 1421 2017. 29 De Agosto De 2017, 2017(agosto 29), 20.* http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO *1421 DEL 29 DE AGOSTO DE 2017.pdf*

*OEA. (2016). Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas. (B. Muñoz-Pogossian & A. Barrantes (eds.)). (OAS. Documentos oficiales ; OEA/Ser.D/XXVI.15.* http://www.oas.org/docs/inclusion_social/equidad-e-inclusion-social-entrega-web.pdf

*OMS. (2008). Subsanar las desigualdades en una nacion. En Comisión sobre Determinantes de la Salud.* http://www.who.int/social_determinants/thecommission/finalreport/es/

*Peiró i Grègory, S., & Merma , G. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales, 127-139.*

*Quilaqueo Rapimán, D. (2005). Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche. Cuadernos Interculturales, 3(4), 37–50.* https://www.redalyc.org/pdf/552/55200404.pdf

*RedPaPaz. (2005). ¿Qué es inclusión?* http://inclusion.redpapaz.org/que-es-inclusion/

*Southwood, F., & Van Dulm, O. (2015). The challenge of linguistic and cultural diversity: Does length of experience affect South African speech-language therapists' management of children with language impairment? South African Journal of Communication Disorders, 1-14.*

*Telles dos Santos, M. E., Lara, S., & Folmer, V. (2014). Inclusão escolar: possíveis contribuições da fisioterapia sob a óptica de professoras. Revista Educação Especial, 1(1).* https://doi.org/10.5902/1984686x5701

*Unesco. (2005). La Convención de 2005 Sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.* https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/10/9-Convencion-de-2005-sobre-la-proteccion-y-la-promocion-de-la-diversidad-de-las-expresiones-culturales.pdf

*Zárate Pérez, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. Tabula Rasa, 20, 91–107.* https://doi.org/10.25058/20112742.172

Yenny **Rodríguez**
Edwin **Meza**
Angélica **Torres**
Juan **López**
Tatiana **Suárez**