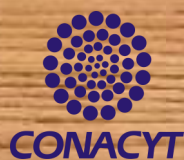




Voces de la Educación



Revista Arbitrada en Revistas Mexicanas de
Investigación Científica y Tecnológica del
Conacyt.

ISSN 2448-6248 (electrónico)

ISSN 1665-1596 (impreso)

Voces de la Educación

Vol.5 Núm.10 Julio – Diciembre 2020



******* Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa, Sonia García-Segura y Francisca Ruíz Garzón *El nivel inicial, base para fortalecer el desarrollo infantil, Mónica Hinojosa Becerra y Dora Jeanneh Córdova Cando* Evaluación de aspectos técnicos y humanos en el trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza en los cursos de programación universitarios, Ramón Ventura Roque Hernández, Sergio Armando Guerra Moya y Frida Carmina Caballero Rico* Proyectos formativos: una estrategia para promover el trabajo colaborativo en la educación superior, Jorge Eduardo Martínez Iñiguez, Eloísa Gallegos Santiago y Luis Fernando García Hernández* Atención educativa a la población con discapacidad desde el marco de la educación inclusiva. Una revisión internacional – local, Andrea Saldivar Reyes y Norma Guadalupe Márquez Cabellos* Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad, Judith Pérez Castro * Experiencias educativas e inclusivas con alumnado con TDAH: una revisión teórica, Cecilia Latorre Coscolluela, Marta Liesa Orús y Sandra Vázquez Toledo * Tiempo de compromiso motor en la clase de educación física, Alixon David Reyes Rodríguez , Jonel Rivas y Gustavo Pávez-Adasme * Intervención narrativa socioemocional para disminuir síntomas depresivos y ansiosos en adolescentes, María José Almela Ojeda y Angélica Quiroga Garza * Entrevista a Inés Dussel: “Sobre cine y educación”, Adriana Mabel Fresquet *******



Voces de la Educación



Editor

Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Comité Científico Internacional

Guillermo Almeyra, Manuel Area Moreira, Alcira Beatriz Bonilla, Antonio Bolívar Botía, María Antonia Casanova, César Delgado Lombana, Tomás Domingo Moratalla, Madza Ednir, José Ramón Fabelo Corzo, José Antonio Fernández Bravo, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Juan Luis Fuentes Gómez, Carina Kaplan, María Ángeles Llorente Cortes, Agustín Ortega Cabrera, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Manuel Alejandro Prada Londoño, Gerardo Ramos Serpa, Boris Rafael Tristá Pérez, Jurjo Torres Santomé, Felipe Aguirre Chávez.

Comité Científico Nacional

Hugo Aboites Aguilar, Hugo Casanova Cardiel, Wietse De Vries Meijer, Inés Dussel, Lyle Figueroa Sevillano+, Pedro Linares Fernández, Martín López Calva, Patricia Medina Melgarejo, Irazema Edith Ramírez Hernández, Virginia Romero Plana, José Alfredo Zavaleta Betancourt.

Dictaminadores

Flavio de Jesús Castillo Silva, Claudia González Castro, Jesús Manso, María De los Ángeles Muñoz González, Oscar Fernando López Meraz, Bladimir Reyes Córdoba, Ana Isabel Ríos Maldonado, Luis Antonio Romero García, Betsy Soto Pérez.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas.

El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudios de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fundamentados.

Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercialización.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, Vol. 5, núm. 10, julio-dic 2020 es una publicación semestral editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248 (electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR.

www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 01 de julio del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa, Sonia García-Segura y Francisca Ruíz Garzón.....3

El nivel inicial, base para fortalecer el desarrollo infantil, Mónica Hinojosa Becerra y Dora Jeanne Córdova Cando.....13

Evaluación de aspectos técnicos y humanos en el trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza en los cursos de programación universitarios, Ramón Ventura Roque Hernández, Sergio Armando Guerra Moya y Frida Carmina Caballero Rico.....22

Proyectos formativos: una estrategia para promover el trabajo colaborativo en la educación superior, Jorge Eduardo Martínez Iñiguez, Eloísa Gallegos Santiago y Luis Fernando García Hernández.....32

Atención educativa a la población con discapacidad desde el marco de la educación inclusiva. Una revisión internacional – local, Andrea Saldivar Reyes y Norma Guadalupe Márquez Cabellos.....45

Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad, Judith Pérez Castro.....59

Experiencias educativas e inclusivas con alumnao con TDAH: una revisión teórica, Cecilia Latorre Cosculluela, Marta Liesa Orús y Sandra Vázquez Toledo.....75

Tiempo de compromiso motor en la clase de educación física, Alixon David Reyes Rodríguez, Jonel Rivas y Gustavo Pávez-Adasme90

Intervención narrativa socioemocional para disminuir síntomas depresivos y ansiosos en adolescentes, María José Almela Ojeda y Angélica Quiroga Garza114

Entrevista a Inés Dussel: “Sobre cine y educación”, Adriana Mabel Fresquet132

Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa

Current challenges of Inclusive education and the educational community

Sonia García-Segura¹

Francisca Ruiz Garzón²

¹Universidad de Córdoba (España), email: sgsegura@uco.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2928-3334>

²Universidad de Granada, email: fruizg@ugr.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1994-6501>

Autor para correspondencia: sgsegura@uco.es

Resumen: La presente investigación se ha centrado en describir los retos a los que se ha de enfrentar la comunidad educativa ante la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales en los centros escolares. La metodología se ha centrado en la implementación de un cuestionario tomando como referencia cuatro elementos clave: familia, profesorado, alumnado y centro. El análisis posterior de los datos refleja que la comunidad educativa está a favor de promover un modelo de escuela inclusiva aunque falta un gran camino por recorrer con respecto a la formación y la información sobre la inclusión en el aula.

Palabras clave: necesidades educativas especiales, comunidad educativa, actitudes, educación inclusiva.

Abstract: The present investigation has focused on describing the challenges that the educational community has to face in the presence of students with special educational needs in schools. The methodology has focused on the implementation of a questionnaire taking as reference four key elements: family, teachers, students and center. The subsequent analysis of the data reflects that the educational community is in favor of promoting an inclusive school model, although there is still a long way to go with regard to training and information about inclusion in the classroom.

Key words: special educational needs, educational community, attitudes, inclusive education.

Recepción: 02 de diciembre 2019

Aceptación: 04 de marzo 2020

Forma de citar: García-Segura, S., y Ruiz Garzón, F. (2020). Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 3-12.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa

INTRODUCCIÓN

En el contexto español el camino a la integración viene de la mano del proceso democratizador que vivió España. Así en 1985 se inicia el movimiento integrador mediante el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial de 6 de marzo y la Orden Ministerial de 20 de marzo de 1985 sobre la Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración Escolar.

En este sentido, Jiménez y Vilá (1999) considera que la integración escolar puede entenderse como el hecho de aceptar la diversidad del alumnado así, como su inclusión en las aulas ordinarias, por lo que será necesario la puesta en marcha de servicios que favorezcan dicha normalización. Para entender este proceso es preciso tener en cuenta que la integración parte del principio fundamental de igualdad de derechos entre todos los ciudadanos, como un derecho de todas las personas a recibir un trato normalizado por parte de la sociedad (p. 212).

No obstante, autores como Arnaiz (2003) cuestionan la trayectoria de la integración, ya que estaba inmersa en “un modelo médico de evaluación, que seguían considerando las dificultades de aprendizaje como consecuencia del déficit del alumnado, evitando entrar en discursos tales como por qué fracasan las escuelas a la hora de educar a determinados alumnos” (p. 136).

Así a principios del presente siglo, surge la necesidad de cambio tanto en la escuela como en el pensamiento de la sociedad y en la creación de una nueva pedagogía que sea capaz de proporcionar a todo el alumnado una educación de éxito independientemente de sus necesidades o deficiencias. Este nuevo cambio, lo encontramos en la educación inclusiva que según el Director General de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO: “es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso” (Matsuura 2008, p. 2).

De este modo, al comparar ambos términos, vemos que la principal diferencia entre integración escolar y educación inclusiva es que en la integración es el alumnado el que debe adaptarse al entorno escolar, mientras que en la inclusión es el centro educativo el que se adapta a las necesidades de su alumnado.

No obstante, para para que la inclusión realmente funcione no solo debe centrarse en el alumnado con discapacidad, sino que debe tener en cuenta a toda la sociedad, ya que en palabras de Falvey, Givner and Kimm (1995) “la inclusión no es sólo para los estudiantes

con discapacidad, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad” (p. 9).

Si tomamos como referencia la normativa española con respecto al tratamiento de la diversidad del alumnado también nos pone de manifiesto un desarrollo y evaluación hacia modelos educativos cada vez más inclusivos.

La entrada en vigor de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1990 supone un significativo cambio en el sistema educativo y la puesta en marcha de la integración escolar en España. Esta ley fue la pionera en apoyar la escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. Sin embargo, durante los años de implantación de la LOGSE se defiende la implantación de programas de integración educativa no de inclusión educativa. No es hasta el establecimiento de la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2006 cuando se menciona por primera vez el término inclusión educativa en España. Así lo encontramos en el artículo 74 que sentencia que “la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo”. Es también con la implantación de esta ley cuando encontramos un nuevo término más amplio, el de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Este concepto incluye al alumnado con necesidades educativas especiales con discapacidad o trastornos graves de la conducta, al alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado con incorporación tardía en el sistema educativo y al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, con condiciones personales o de historia escolar compleja. Por lo tanto, se podría decir que el alumnado con necesidades educativas especiales son personas con NEAE, pero no todos los alumnos y alumnas con NEAE son personas con necesidades educativas especiales.

En el año 2013 fue aprobada la actual normativa educativa, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que considera la educación inclusiva como un logro de las últimas décadas, además, de defender que “solo un sistema educativo de calidad, inclusivo y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades”.

En este sentido, esta misma ley también defiende en su preámbulo que (LOMCE; 2013):

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que

puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional (p.3)

Tomando como referencia lo anteriormente descrito, se puede apuntar que aunque se ha avanzado notablemente por lograr la inclusión y el derecho a la educación de personas con algún tipo de necesidad educativa especial, aún queda un largo camino por recorrer, en el que la escuela apoyada por el profesorado, las familias y la sociedad deben seguir eliminando cualquier rastro de exclusión o rechazo. Esta es la parte donde se centra este proyecto de investigación, en conocer realmente cuales son las actitudes del profesorado, las familias y el alumnado ante la inclusión en el aula ordinaria de alumnado con necesidades educativas especiales.

OBJETIVOS

En la presente investigación se ha planteado como objetivo general conocer la actitud del alumnado, las familias y el profesorado sobre la inclusión en el aula ordinaria de infantil o primaria de alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales. En este sentido, para poder alcanzar este objetivo general se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- a) Conocer la opinión del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria en relación con su formación y su responsabilidad para trabajar con alumnado con NEE
- b) Describir la actitud de las familias de hijos e hijas con NEE con otras familias
- c) Descubrir el comportamiento o trato que surge entre el alumnado con NEE y alumnado sin NEE dentro de una misma aula.

MÉTODO

El cuestionario se ha implementado por docentes del Grado de Educación Infantil y el Grado de Educación Primaria pertenecientes a distintos centros educativos públicos de Andalucía. Al tratarse de un primer acercamiento a esta realidad de las aulas se ha hecho una selección de centros al azar, destacando el acceso voluntario de los docentes al cuestionario.

En concreto, se ha contado con la colaboración de 20 docentes, 80% mujeres y 20% hombres.

La edad media a la que responden es de 43,35 años con una desviación típica de 11,95. Con respecto a la experiencia, la media se encuentra en 16,4 años con una desviación típica de 10,7. Según a la universidad en la que se han formado, se puede observar que un 45% pertenecen a la Universidad de Córdoba, un 35% a la Universidad de Murcia, un 15% a la Universidad de Sevilla y un 5% a otras. Por último, se aprecia que un 50% son especialistas en el Grado de Educación Infantil y un 35% del Grado de Educación Primaria (el resto no específica).

RESULTADOS

El análisis de los datos recogidos a través del cuestionario nos presenta los siguientes resultados divididos en tres dimensiones: actitudes del profesorado, actitudes de las familias y actitudes del alumnado.

Actitudes del profesorado ante alumnado con NEE

Respecto a la formación de los docentes, un 60% está en desacuerdo respecto a la afirmación de que su formación docente le posibilita a identificar las diferentes necesidades educativas que pueda presentar el alumnado con NEE, mientras que un 35% están de acuerdo con esta afirmación y un 5% está muy de acuerdo. No obstante, con respecto a actividades que complementen la formación docente en relación a la diversidad, un 55% responden que están de acuerdo, al contrario que el 45% restante que afirman que están en desacuerdo, al mismo tiempo, un 65% de los encuestados piensan que esta formación sobre el alumnado con NEE favorece la actitud inclusiva en el profesorado, un 15% no está de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación, y otro 15% está en desacuerdo.

Además, el 55% del profesorado encuestado está de acuerdo con la inclusión del alumnado con NEE frente al 30% que no está ni acuerdo ni en desacuerdo y el 15% que está en desacuerdo con la inclusión de alumnos y alumnas con NEE en el aula ordinaria. Estos porcentajes están relacionados con los resultados del ítem sobre las responsabilidades a desarrollar como docentes, así, un 55% de los docentes afirman una de sus responsabilidades es la atención al alumnado con NEE en el aula ordinaria, mientras que un 25% no está ni acuerdo ni en desacuerdo y un 5% piensa que no es su responsabilidad.

Con respecto al número de alumnado por aula, un 60% piensa que la ratio es demasiado elevada para atender al alumnado con NEE, por lo que están en desacuerdo con esta afirmación, un 30% no está de acuerdo ni en desacuerdo y un 5% piensa que la ratio es el adecuado y que se atiende adecuadamente a todo el alumnado.

Con respecto al número de alumnos por aula, un 60% piensa que la ratio es demasiado elevada para atender al alumnado con NEE, por lo que están en desacuerdo con esta

afirmación, un 30% no está de acuerdo ni en desacuerdo y un 5% piensa que la ratio es el adecuado y que se atiende adecuadamente a todo el alumnado

Actitudes de las familias ante alumnado con NEE

Si atendemos a la opinión del profesorado en relación con las familias y a la afirmación sobre si existe colaboración continua con las familias para atender correctamente al alumnado con NEE, el 85% del profesorado está de acuerdo frente a un 15% que está en desacuerdo y piensa que esta colaboración es escasa

Las personas encuestadas también afirman que un 60% de las familias tienen una reacción positiva ante los compañeros o compañeras con NEE de sus hijos e hijas.

En relación con la inclusión en el aula ordinaria, el 75% de las familias con hijos o hijas con NEE están de acuerdo frente al 25 % restante que no están de acuerdo ni en desacuerdo, esta opinión varía con respecto a las familias con hijos e hijas sin NEE, ya que solo el 35% está de acuerdo con la inclusión, un 45% no está de acuerdo ni en desacuerdo y un 20% está en desacuerdo

Actitudes del alumnado ante alumnado con NEE

Por último, se preguntó al profesorado por la actitud del alumnado que comparte aula con compañeros o compañeras con NEE. Ante la pregunta de si se han observado cambios positivos en los alumnos y alumnas al tener compañeros con NEE, el 70% del profesorado está de acuerdo con esta afirmación mientras que el 30% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo

Con respecto a la aceptación del alumnado en relación con sus compañeros y compañeras de clase con NEE, un 80% están de acuerdo y piensa que esta aceptación se realiza positivamente al contrario que el 20% restante que ha visto problemas en ese aspecto

Para finalizar, el 70% de los docentes afirman que todos los alumnos y alumnas tienen una actitud de compañerismos y ayuda con el resto de compañeros y compañeras de clase tengan o no NEE, el 25% no está de acuerdo ni en desacuerdo y un 5% está en desacuerdo con esta afirmación.

Hay que tener en cuenta que estos resultados son de un estudio piloto. Por tanto, se puede plantear la posibilidad de ampliar la muestra y así obtener más datos para de este modo poder confirmar o refutar los resultados hasta ahora descritos.

CONCLUSIONES

En las últimas décadas, el sistema educativo se ha ido renovando y adaptándose a las necesidades de todos los niños y niñas de nuestro país. Y una de las cuestiones tratadas en esta renovación ha sido la inclusión en el aula de alumnos con necesidades educativas especiales.

Atendiendo a los resultados obtenidos a través de los cuestionarios realizados, podemos afirmar que la mayoría de los docentes, las familias y el alumnado están a favor de la inclusión en el aula ordinaria de alumnado con NEE. Pero también tenemos que tener en cuenta que existen opiniones negativas sobre la inclusión, así, el 15% del profesorado no está a favor de la inclusión en el aula y un 5% opina que no está entre sus responsabilidades como docentes trabajar con alumnado con NEE. Y en relación con las familias, podemos encontrar que un 20% de las familias con hijos e hijas sin NEE no están de acuerdo con la inclusión en el aula ordinaria de alumnado con necesidades educativas especiales.

No obstante, estos resultados negativos no pueden desanimarnos, sino todo lo contrario, deben hacer que los docentes nos tomemos aún más en serio nuestra labor, ya que podemos ayudar no solo a mejorar a los alumnos y alumnas en el aula, sino que podemos colaborar a crear una sociedad cada vez mejor, menos segregadora y excluyente.

Sin embargo, como han afirmado el 60% de los docentes encuestados, la formación sigue sin ser la adecuada y hay momentos en los que se sienten perdidos a la hora de identificar las necesidades que puedan tener su alumnado con NEE. Pero esto no es motivo para que nos rindamos, ya que debemos ser nosotros quienes individualmente sigamos mejorando y ampliando nuestra formación con el fin de proporcionar la educación que todos los niños y niñas merecen. Ya que como opina Arnaiz (2003): “la formación de los diferentes profesionales se constituye en uno de los pilares básicos para la construcción de la educación inclusiva, y para conseguir que la educación, y una educación de calidad, llegue a todos”.

Con visión de futuro, y sin dejar de pensar en las cuatro dimensiones que hemos estado mencionando a lo largo de la investigación (profesorado, centros, familias y alumnado) se podrían plantear una serie de medidas con el objetivo de seguir trabajando en relación con la inclusión.

Con respecto a los docentes y a los centros, estos podrían llevar a cabo distintas propuestas de formación para todos sus profesionales (docentes o no), esto ayudaría a que las aptitudes y destrezas de los docentes fuesen mayores, por lo tanto, se sentirían más seguros a la hora de trabajar con alumnado con NEE, y se crearía en el centro un entorno de aceptación ante la inclusión y la diversidad. Otra opción sería realizar talleres de sensibilización en relación con la inclusión y la diversidad, al valor de la diferencia, la igualdad de oportunidades, etc. destinadas a familias, alumnado y docentes. Además, otra medida para saber más sobre la

actitud de las familias y los alumnos y alumnas sería pasar un cuestionario a cada uno, ya que en esta investigación nos hemos centrado en conocer la opinión y la visión que tiene el personal docente sobre la inclusión educativa.

En relación con el alumnado, actualmente existen una abundante cantidad de recursos para utilizar en el aula. Además, el acceso a las nuevas tecnologías y la consulta de diversidad de web específicas, se pueden encontrar blogs con actividades que fomentan la aceptación a la inclusión y la diversidad, cuestionarios adaptados a la edad de los alumnos y cuentos sobre la inclusión y las distintas discapacidades que puedan tener nuestros alumnos y alumnas.

Finalmente, otro recurso que puede ser muy atractivo y que implica a todo el centro y a las familias, es la organización de diversas actividades de juego, manualidades, ocio y deportes centradas en la sensibilización ante la discapacidad y la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- Comin, D. (2014). *Transformando la educación especial en educación inclusiva*. Recuperado de: <http://autismodiario.org/2014/12/03/transformando-la-educacion-especial-en-educacion-inclusiva>
- Falvey, M.A; Givner, C.C. y Kimm, C. (1995). *What Is an Inclusive School?* Alexandria: ASCD.
- Jiménez, F. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE, n. 238, de 4 de octubre de 1990)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n. 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE, n. 295, de 10 de diciembre de 2013).
- León Guerrero, M.J y Arjona Calvo, Y. (2011) Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria. *Innovación Educativa*, 21, 210-221.
- Matsuura, K. (2008). Prefacio. *Perspectivas*, volumen XXXVIII, 1, marzo, 1-3
- Ortiz González, C. (1995). *Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto*. Madrid: Siglo XXI.
- Vlachou, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Acerca de los autores

Sonia García-Segura es profesora investigadora en el Departamento de Educación (área Didáctica y Organización Escolar) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (España). Doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada y miembro del grupo de investigación SEJ-614: Infancia, Ciudadanía, Democracia y Educación (INCIDE). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2928-3334>
CE: sgsegura@uco.es

Francisca Ruiz Garzón es profesora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada). Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada y miembro del grupo de investigación SeJ526: Innovación, Desarrollo y Evaluación en Educación. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1994-6501>
E-mail: fruizg@ugr.es

El nivel inicial, base para fortalecer el desarrollo infantil

The initial level, base to strengthen child development

Mónica Hinojosa Becerra¹
Dora Jeanneh Córdova Cando²

¹Universidad Nacional de Loja, email: monica.hinojosa@unl.edu.ec
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3288-2135>

²Universidad Nacional de Loja, email: Jeanneth.cordova@unl.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9566-5659>

Autor para correspondencia: monica.hinojosa@unl.edu.ec

Resumen: El artículo tiene como finalidad puntualizar elementos que deben ser tomados en cuenta en la formación infantil para mejorar la calidad educativa. Logra que sus recuerdos perduren de forma positiva y que propician una adecuada calidad de vida. Se abordan conceptos de infancia, dimensiones de relación, principios metodológicos y experiencias de aprendizaje.

Palabras claves: educación, formación, nivel, niños, experiencias.

Abstract: The purpose of the article is to point out elements that should be taken into account in children's education in order to improve the quality of education. It ensures that your memories endure in a positive way and that they promote an adequate quality of life. The concepts of childhood, dimensions of relationship, methodological principles and learning experiences.

Keywords: education, training, level, children, experiences.

Recepción: 27 de marzo 2019

Aceptación: 03 de febrero 2020

Forma de citar: Hinojosa Becerra, M., y Córdova Cando, D. (2020). El nivel inicial, base para fortalecer el desarrollo infantil, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 13-21.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

El nivel inicial, base para fortalecer el desarrollo infantil

Introducción

Es prioritario estimular de forma adecuada a los niños en edades tempranas con estrategias que mejoren la calidad de aprendizaje (Albornoz Zamora & del Carmen Guzmán, 2016). Hablar de la educación infantil es reconocer que como educadores se forma a seres pequeños que dependen de una adecuada mediación que refuerce, aspectos, cognitivos, afectivos y motores. Para ello se requiere de preparación, actualización y vocación (Morrison, 2005).

En el nivel inicial se debe diseñar programas de educación que fortalezcan y faciliten todas las redes de comunicación que vinculan al niño dentro de su mundo relacional, lo que le permite descubrir, conocer y crear, de forma autónoma sus aprendizajes (Zabalza, 1996).

El desarrollo de la educación infantil

A partir del siglo XVIII, se desarrollaron criterios científicos, sociales, médicos y políticos que han permitido grandes logros a favor de los infantes (Guerrero, 2000). Considerando algunos aportes emitidos por profesionales investigadores dedicados al estudio de los niños, se ha logrado determinar que los ejes del desarrollo transversal en la infancia son el juego y el arte (Hargreaves, 1991). A esto se suma la literatura infantil y la exploración del medio, lo que contribuye con la preparación del niño para la vida (Goldschmied, Jackson & Filella, 2002).

Hemos tomado uno de los conceptos básicos de Torres y Arranz (2011), que afirman que “es la infancia una época clave de vida. En la cual se configuran todos los resortes afectivos e intelectuales del individuo de cuyo correcto desarrollo depende buena parte del éxito o fracaso posterior de cada individuo en su proyecto vital” (p.4).

El término infancia ha evolucionado. Se ha dejado de tratar al infante como adulto en miniatura. Ahora es un ser que necesita de cuidados, resguardo y protección (Ruiz Rodríguez, 2010). La infancia en la actualidad es reconocida y protegida por la sociedad. Es consciente del apoyo que debe dar a los menores y de esta manera delega responsabilidades a las instituciones educativas, donde con el apoyo de docentes y personal de soporte logra fortalecer el crecimiento y desarrollo de los infantes (Álvarez et al., 2017).

Generalmente la educación infantil trata de aquel conjunto de intervenciones educativas realizadas en la escuela con niños de 0 a 6 años. Es el proceso de acompañamiento, que

procura que el infante, con la asistencia de un mediador, desarrolle sus potencialidades, habilidades y destrezas (Borjas, 2016).

El período de formación inicial a edades tempranas tiene un valor muy representativo. Según algunos estudios realizados con niños demuestran que la existencia de competencias cognitivas tempranas en los recién nacidos y su importancia en el desarrollo cognitivo posterior mejoran la calidad de vida de los niños (Sastre Riva, 2006).

La formación a edades tempranas se logra con la estimulación correcta por parte de profesionales especialistas en la materia. Se debe de tomar en cuenta las estrategias apropiadas considerando la organización del ambiente, el apoyo direccionado de su familia y el interés respectivo del infante (García Herranz & López Pastor, 2015). Con una buena conexión de estos elementos se puede lograr una adecuada estimulación, que fortalecerá la personalidad en el presente y que cimentará sus conductas y comportamientos futuros.

Sabemos que los niños no están vacíos. Cuando llegan a la escuela poseen conocimientos previos obtenidos del medio circundante su entorno, el momento mismo de la concepción juega un papel determinante dentro de su desarrollo, cada infante es un ser único e irrepetible con necesidades e intereses propios de su edad y con diferentes ritmos de aprendizaje (Balongo González & Mérida Serrano, 2016).

Diker (2014) manifiesta en su aporte el sentido de la Educación Inicial, el siguiente criterio: “Interesa destacar que con independencia del estado la discusión pedagógica acerca de la educación infantil, el desarrollo de la oferta destinada a los niños pequeños parece responder en este período más a razones asistenciales que pedagógicas” (p.15).

El cuidado y atención en educación infantil ha venido dando muestras de transformación. Antes en las instituciones se fortalecía el cuidado diario y las necesidades básicas del infante. En la actualidad se busca poner en práctica aportes psicopedagógicos que, desde diferentes visiones, abordan el desarrollo global del niño, tomando en cuenta los cambios evolutivos que se producen en las edades que corresponden a la educación infantil para fortalecer cada uno de los aspectos del desarrollo de niño como discriminación sensorial, habilidades intelectuales, autonomía, habilidades motoras, expresión verbal o el desarrollo de habilidades y destrezas propias de su edad (Caldeiro-Pedreira, Maraver-López & Marín-Gutiérrez, 2017).

Dimensiones de relación a tomar en cuenta en el proceso educativo.

Se evidencian tres tipos de dimensiones que se relacionan con aprendizaje en edades tempranas y que fortalecen este proceso, estos son:

a) Dimensión personal y afectiva-emocional

Para entender esta dimensión compartiremos el concepto de personalidad de Gordon Willard Allport (2016) quien manifiesta “que la personalidad es la organización dinámica, en el interior del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos”.

Diremos entonces que, desde la infancia, la personalidad constituye la base para desarrollar el amor propio. Debemos de conocer que los niños son capaces de desarrollar sensaciones, percepciones, emociones, afectos o acciones que fortalecen el proceso de cognición. Es decir, contempla un proceso de vida que permite ampliar concepciones en favor de su identidad.

Los aprendizajes se inician con la exploración individual, es decir, de forma personal. Este es el proceso natural de la vida. Se parte de la experiencia interna, particular o propia que adquiere significado y se enriquece con el encuentro de la experiencia externa. La propia identidad se constituye en un elemento central, que permite regular la relación de cada niño con consigo mismo y posteriormente con su contexto (García Cruz, 2016).

En síntesis, el “yo-consigo mismo” se precisa como algo esencial para el desarrollo de la personalidad. Estableciendo que éste determine un aspecto fundamental de forma individual, que contribuye a constituirlo como un ser revestido de valores, extrovertido, sensible, intuitivo, racional, sentimental, juicioso o perceptivo. Existen factores determinados en el momento de la concepción como son su naturaleza inherente, biológica, fisiológica y psicológica que influyen en el desarrollo de la personalidad. Queda claro que la adecuada estimulación ayudará a controlar sus emociones, estructurando en el infante actitudes positivas que aseguren una agradable calidad de vida presente y futura. En los primeros cinco años de vida de todo ser humano se define, en gran medida, su capacidad para desarrollarse y consolidarse en la adultez, como persona responsable y beneficioso para sí, su familia y la sociedad (Sellán Soto et al., 2017).

b) Dimensión social y relacional (el encuentro con otros: la alteridad)

Los niños se caracterizan por vivir en sociedad de forma natural. Esto le permite avanzar en sencillos proyectos vitales, con experiencias relevantes con pautas de conducta que permitan desde edades tempranas mantener buenas relaciones con los demás, cimentando de esta manera una inteligencia emocional equilibrada en los niños (Abad & Martínez Vérez, 2016).

La socialización permite a los pequeños elegir a sus amigos, dejar el miedo, compartir lo suyo con los demás. También fortalece el trabajo cooperativo, lo que genera mejores aprendizajes en los diferentes ámbitos relacionados con su edad. La necesidad de jugar, divertirse y de relacionarse, genera solidaridad que aporta al desarrollo de sentimientos que deben ser aprovechadas como oportunidad de crecimiento para enseñar tolerancia y lo que ayuda a fortalecer lazos de amistad en cualquiera de los espacios que se encuentre (García Ramírez, Ayaso & Gabriel Ramírez, 2008).

Conocemos que la madre es el primer vínculo social de su hijo, y que mientras mayor afecto, cuidado y protección exista entre los dos, será mejor su interacción con los demás. Es importante poner atención en considerar la socialización a edades tempranas con amistades de su misma edad que puedan participar de talleres, cursos, fiestas infantiles, así como hacerlos participar en el cumplimiento de diferentes tareas en diversos tiempos y espacios en los que él pueda desarrollarse socialmente. Es providencial que los niños crezcan en un ambiente favorable, los niños en edades tempranas repiten conductas observadas. Esto significa que los padres tienen que hacer lo posible por proporcionar ambientes tranquilos, que ayuden al niño a desenrollar al máximo sus capacidades. El rol de la familia es mucho más que resolver las necesidades básicas de los niños como la alimentación o el vestido. Allí se adquiere las habilidades necesarias para afrontar la vida cuando los pequeños se conviertan en adultos y puedan desarrollar su potencial. Es en nuestro entorno familiar donde se aprende formas diversas de ver el mundo, pensar, interactuar y comportarse con valores que al paso del tiempo se conviertan en virtudes que fortalecen su proyección en su vida futura.

C) Dimensión simbólica y cognitiva (el entorno: espacio, tiempo y objetivos)

Esta dimensión simbólica y cognitiva, se fortalece con el entorno. Todo lo que rodea al niño, el medio natural y cultural, que permite que los aprendizajes sean asimilados de mejor forma. La naturaleza posee diversidad de elementos que constituyen la herramienta esencial para fomentar el aprendizaje significativo. Se potencia el aprendizaje por descubrimiento mediante el contacto directo que niños y niñas tienen con el entorno mediante la exploración de mundo natural a través de sus sentidos vitales como el tacto, el movimiento o el equilibrio. Se favorecen las redes y conexiones internas que beneficiarán la óptima maduración biológica, despertando las ganas de aprender, explorar, investigar y crear, facilitando el desarrollo motriz y activando su imaginación a través del juego (Savater, 2001).

Principios metodológicos aplicables en educación infantil.

Es esencial conocer estos principios metodológicos relacionados con la forma de aprender, que nos permiten partir del nivel de desarrollo de los pequeños, asegurar la construcción de aprendizajes significativos, modificar los esquemas de conocimiento y promover actividades que agraden a los educandos, estos principios son:

Principio de aprendizaje significativo: Es aquel que parte de conocimientos previos, y alcanza nuevos saberes, transformando y ampliando hasta integrarlo en una estructura cognitiva que llegan a la solución de problemas de la vida diaria y que son el producto de experiencias motivadoras, que deben ser de su interés y que respondan a sus necesidades.

Principio globalizador: Conseguir un aprendizaje significativo a través del principio globalizador se logra al establecer el nexo entre varias destrezas que se relacionan y que tiene que ser desarrollada al máximo para activar los sentidos y sus emociones, logrando el

desarrollo de las áreas: cognitiva, afectiva y motora, lo que permite que los niños y niñas puedan estructurar de forma íntegra su realidad.

Principio de actividad: A través de su propia acción y del movimiento los niños descubren el mundo. La actividad permite el desarrollo físico y motor, ayuda a la construcción del conocimiento, la actividad externa beneficia su desarrollo.

Principio de diversidad: Los niños podrán ser biológicamente iguales, pero son social e intelectualmente diferentes. Se debe respetar sus incomparables ritmos de aprendizaje, como sus posibles limitaciones, su modo de ser o su carácter. De esta manera podrán ir desarrollando su personalidad de forma equilibrada. Dar una educación justa a los niños es proporcionar estrategias necesarias según las necesidades y características individuales para que pueda ser beneficiario de un aprendizaje significativo.

Principio afectivo y de relación: Los niños necesitan sentirse estimados, comprendidos, entendidos y atendidos de forma prioritaria. Los sentimientos y las emociones son recursos metodológicos de primer orden, que permiten que el niño actúe de forma positiva, segura y proceda de forma participativa y crítica desde edades tempranas.

Conclusiones

La maduración del cerebro, autonomía, e independencia de los niños, dependerá del adecuado estímulo proporcionado por padres y maestros por lo que todos debemos estar preparados para realizar una excelente tarea. Las tres dimensiones: Personal afectiva, Social relacional, Simbólica cognitiva, son factores a tomar en cuenta para fortalecer habilidades y destrezas. Es esencial manejar los principios metodológicos de forma estratégica para lograr el óptimo desarrollo integral de los pequeños, y su progresión efectiva al siguiente nivel de preparatoria. Las experiencias de aprendizaje, hacen vivir de manera mágica a los niños, haciéndolos disfrutar de aprendizajes significativos y preparándolos para la vida. El docente de nivel inicial debe educar con el corazón de forma responsable e inclusiva, y hacer de la permanencia de los niños en las instituciones educativas momentos mágicos que desee vivirlos a diario.

Bibliografía

- Abad, J., & Martínez Vérez, V. (2016). El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(2), 54-70. Recuperado de <https://goo.gl/mrzPu4>
- Albornoz Zamora, E. J., & del Carmen Guzmán, M. (2016). Desarrollo cognitivo mediante estimulación en niños de 3 años: centro desarrollo infantil nuevos horizontes. Quito, Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 186-192. Recuperado de <https://goo.gl/MEUDau>
- Allport, G. W. (2016). *Studies in expressive movement*. Read Books Ltd.
- Álvarez, L.; Andrea, P.; Córdoba Sánchez, M.C. y Arroyo Bolaño, E. (2017). Reflexiones pedagógicas sobre la educación infantil. (Tesis de Maestría, Magíster en Pedagogía). Universidad Católica de Manizales. Facultad de Educación. Recuperado de <https://goo.gl/cMtdm>
- Balongo González, E., & Mérida Serrano, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38(152), 146-162. Recuperado de <https://goo.gl/M8f4MQ>
- Borjas, M. P. (2016). *Ludoevaluación en la educación infantil*. Madrid; Editorial Verbum.
- Caldeiro-Pedreira, M. C., Maraver-López, P., & Marín-Gutiérrez, I. (2017). Competencia mediática en la etapa infantil en España. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 35-48. Recuperado de <https://goo.gl/a9f8ww>
- Diker, G. (2014). Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias. Observatorio de la Educación Iberoamericana. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <https://goo.gl/1dZdck>
- García Cruz, A. (2016). Familia, educación y la construcción de la identidad y del autoconcepto en niños escolares. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 2(3), 40-46. Recuperado <https://goo.gl/pT5WJR>
- García Herranz, S., & López Pastor, V. M. (2015). Estimulación temprana, aprendizaje vivencial y evaluación formativa en educación infantil. *REVISTA CIEG*, 21, 368-378. Recuperado de <https://goo.gl/CHZdpv>
- García Ramírez, C. T., Ayaso, M., & Gabriel Ramírez, M. (2008). El patio de recreo en el preescolar: Un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 13(31), 169-192. Recuperado de <https://goo.gl/L9zDSc>
- Goldschmied, E., Jackson, S., & Filella, R. (2002). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.
- Guerrero, L. (2000). Educación Inicial: a la búsqueda del tesoro escondido. ¿Cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano? *Revista Iberoamericana de educación*, 22(1), 75-92. Recuperado de <https://goo.gl/FBM4CE>
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ediciones Morata.

- Morrison, G. S. (2005). *Educación infantil*. Madrid: Pearson Educación.
- Ruiz Rodríguez, A. B. (2010). Evolución de la Educación. *Pedagogía magna*, (5), 36-49. Recuperado de <https://goo.gl/HbBDxf>
- Sastre-Riva, S. (2006). Condiciones tempranas del desarrollo y el aprendizaje: el papel de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42 (2): 143-151. Recuperado de <https://goo.gl/EDbCzL>
- Savater, F. (2001). El valor de educar. *Educere*, 5(13): 93-102. Recuperado de <https://goo.gl/oBy56T>
- Sellán Soto, C.; Díaz Martínez, M. L.; Vázquez Sellán, A.; Ramos Cruz, A.; Utrilla Rojo, A. C., & Mateo Martínez, G. (2017). Manifestaciones de la identidad de género en la infancia: roles y estereotipos desde la actividad lúdico-reflexiva. *Revista Cubana de Enfermería*, 33(4). Recuperado de <https://goo.gl/g5bRPS>
- Torres, C., & Arranz, M. (2011). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Parainfo.
- Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.

Acerca de los autores

Mónica Hinojosa Becerra, Actualmente es docente investigadora y anteriormente fue la Decana del Área de la Educación, el Arte y la Comunicación de la Universidad Nacional de Loja (Ecuador) (2018). Y Coordinadora de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Loja (2015-2017). Académicamente es Doctora en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Málaga. Licenciada en Ciencias de la Comunicación en la rama de Comunicación Audiovisual. Ha publicado 41 artículos científicos (2 en base de datos SCOPUS), 12 libros, 29 aportaciones en congresos y 12 capítulos de libro. Obtuvo el premio al mejor producto/servicio malagueño por su último proyecto de internacionalización “Tatos” (serie de animación en 3D para preescolar) en la III edición de los Premios Club de Marketing de Málaga (2011). En esta línea de trabajo de la internacionalización de proyectos audiovisuales está el trabajo su investigación que presentó en el año 2015 y de la que se basa su tesis doctoral.

Dora Jeanneth Córdova Cando, tiene estudios de cuarto nivel, Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación: Mención: Psicología Infantil, ecuatoriana. Actualmente docente de la Universidad Nacional de Loja, en la Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación, Carrera de Psicología Infantil, Miembro del Concejo Consultivo de la Carrera, Directora del Programa de Maestría en E.I., Pro -secretaría de la Asociación de Profesores de la UNL, Docente que forma parte del equipo de Investigación del Proyecto: Experiencias de Aprendizaje en niños de 2 a 3 años del Ministerio de Inclusión Económica y Social. MIES, Autora de la Guía de nivel Inicial 2. Experiencias de Aprendizajes.

Evaluación de aspectos técnicos y humanos en el trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza en los cursos de programación universitarios

Evaluation of technical and human aspects in collaborative work as a teaching strategy in university programming courses

Ramón Ventura Roque Hernández¹

Sergio Armando Guerra Moya²

Frida Carmina Caballero Rico³

¹Universidad Autónoma de Tamaulipas, email: rvhernandez@uat.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9727-2608>

²Universidad Autónoma de Nuevo León, email: sagm52@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3369-8527>

³Universidad Autónoma de Tamaulipas, email: fcaballer@uat.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7121-5143>

Autor para correspondencia: rvhernandez@uat.edu.mx

Resumen: Este artículo compara la programación por pares y Mob en los cursos universitarios desde las percepciones de los alumnos sobre aspectos técnicos y humanos. Se realizaron pruebas de rangos con signo de Wilcoxon. Los resultados indicaron que los alumnos prefirieron la programación por pares en aspectos técnicos ($p=0.03$) y en una evaluación global que realizaron ($p=0.04$).

Palabras clave: Desarrollo de software, educación superior, estudiantes universitarios.

Abstract: This paper compares pair and Mob programming in university courses from students' perceptions of technical and human aspects. Wilcoxon signed rank tests were performed. Results indicated that students preferred pair programming in technical aspects ($p = 0.03$) and in a global evaluation they completed ($p = 0.04$).

Key words: Software Development, Higher Education, University Students.

Recepción: 26 de diciembre de 2019

Aceptación: 26 de marzo de 2020

Forma de citar: Roque Hernández, R., Guerra Moya, S. y Caballero Rico, F. (2020). Evaluación de aspectos técnicos y humanos en el trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza en los cursos de programación universitarios, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 22-31.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0

International License

Evaluación de aspectos técnicos y humanos en el trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza en los cursos de programación universitarios

INTRODUCCIÓN

Los cursos universitarios de programación plantean retos importantes para alumnos y maestros. De acuerdo a Koulouri, Laria y Macredie (2014), durante los primeros dos años de los estudios universitarios en nuevas tecnologías existen altos índices de reprobación en estas asignaturas. Al respecto, Umaphy y Ritzhaupt (2017) añaden que tradicionalmente a los alumnos se les solicita trabajar de manera individual en las actividades de programación. Celepkolu y Boyer (2018) coinciden y destacan la importancia de implementar los enfoques colaborativos en estos cursos, pues han demostrado contribuir a mejorar el rendimiento, las habilidades de pensamiento crítico, la construcción del conocimiento y el intercambio de ideas.

La programación por pares es una práctica colaborativa ágil en la que dos personas trabajan simultáneamente utilizando solo un equipo de cómputo y comparten el objetivo de crear software de buena calidad en corto tiempo. Poonam y Yasser (2018) subrayan que los aspectos técnicos y humanos relacionados con la programación por pares son muy importantes; sin embargo, reconocen que en la literatura se les ha dado más importancia a los técnicos. En este sentido, Aottiwerc y Kokaew (2018) piensan que la elección de un compañero compatible es un factor humano fundamental para lograr un buen desempeño en el trabajo en parejas.

Sadath, Karim, y Gill (2018) así como Smith, Giugliano, y DeOrio (2018) proponen la programación por pares como una práctica esencial para compartir conocimientos entre los estudiantes mientras que Chen y Rea (2018) sugieren trabajar con este tipo de metodologías incluso en las asignaturas ajenas al desarrollo de software. Meyer (2018) enfatiza la necesidad de realizar más investigaciones sobre la efectividad de los enfoques ágiles y las mejores guías para su uso.

Por otra parte, la programación Mob es un enfoque metodológico que reúne a tres o más personas para trabajar colaborativamente en la creación de un mismo software, usando un espacio común y una misma computadora conectada a un sistema de proyección ampliada. El trabajo de Zuill (2015) fue uno de los primeros en brindar detalles concretos sobre la programación Mob. Zuill menciona cuán importante es la participación activa de todos en el equipo, la cual se consigue a través de dos roles: un conductor que utiliza el teclado y varios navegadores. El conductor no piensa ni analiza; esas son tareas que los navegadores deben realizar (Pyhäjärvi & Falco, 2018).

La programación Mob ha sido poco estudiada formalmente en el contexto educativo, aunque sí se cuenta con algunos reportes de experiencias cualitativas provenientes de su aplicación en el desarrollo de software empresarial. Sin embargo, los beneficios y ventajas de la

programación Mob no han sido suficientemente cuantificados y es necesario profundizar en ellos a través de experimentos científicos (Lilienthal, 2017). En este punto coinciden Balijepally, Chaudhry, y Sridhar (2017), quienes reflexionan sobre la necesidad de validar empíricamente la programación Mob en contextos académicos e industriales.

Es claro que existe un vacío de referentes empíricos, cuantitativos y formales sobre la programación Mob, particularmente en contextos educativos. La investigación que se presenta en este artículo fue realizada con la motivación de aportar datos basados en evidencias sobre la programación Mob en comparación con la programación por pares, que es un enfoque más conocido y utilizado. El objetivo fue comparar ambas formas de trabajo en relación a aspectos técnicos y humanos, en un contexto universitario y desde las percepciones de los estudiantes. Se tuvo la hipótesis de que las percepciones serían distintas para la programación por pares y Mob, sin anticipar cuál de las dos sería mejor evaluada por los participantes. En el siguiente apartado se explica la metodología seguida en este trabajo. Luego se presentan los resultados y su discusión. Para finalizar se exponen las conclusiones y los trabajos futuros.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación

Se utilizó un diseño cuantitativo con un alcance correlacional (Hernández Sampieri, 2014) y objetivos comparativos. Todos los participantes fueron expuestos a las dos modalidades de trabajo y las evaluaron. Estas puntuaciones se consideraron como medidas repetidas o pareadas. De acuerdo a Laerd (2019), este diseño de investigación es apropiado cuando se desea determinar la existencia de diferencias en las mediciones entre dos tratamientos distintos, para lo cual resulta útil una prueba como la de rangos con signo de Wilcoxon en el análisis de datos.

Participantes

En este trabajo participaron 54 estudiantes (37 hombres y 17 mujeres) provenientes de dos grupos inscritos en la asignatura de “Programación intermedia” que corresponde al tercer periodo de la carrera “Licenciatura de Tecnologías de la información” en una universidad pública estatal mexicana. Su edad estaba en el rango de 18 a 27 años, con una media de 20.50 y desviación estándar de 2.07. En el primer grupo hubo 24 participantes y en el segundo, 30.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en un centro de cómputo donde los estudiantes toman sus clases de programación de manera habitual. Los alumnos asistieron a sesiones regulares indicadas en su horario y no sabían que eran parte de esta investigación. En cada grupo se utilizaron dos sesiones con duración de dos horas cada una. En el primer grupo se trabajó primero con programación por pares y luego con Mob. En el segundo grupo el orden se invirtió. Esto ayuda a reducir sesgos asociados al orden en el que los participantes son

expuestos a una condición particular (Laerd, 2019). Todos los estudiantes tenían experiencia de trabajo individual pero no utilizando alguno de estos dos enfoques. Los alumnos tuvieron prohibido observar el código de otras personas, pero podían navegar en internet y consultar sus notas. El ejercicio que se solicitó resolver implicó listados y consultas de registros provenientes de bases de datos. Los estudiantes contestaron el cuestionario después de haber trabajado con cada modalidad y proporcionaron sus respuestas de manera personal considerando sus propias vivencias.

En la sesión de programación por pares, los alumnos fueron asignados aleatoriamente a equipos de dos personas que utilizaron una sola computadora. Los estudiantes intercambiaban el teclado y el mouse cada siete minutos, tiempo que era cronometrado y anunciado por los investigadores. Para la sesión Mob se utilizaron cuatro computadoras distribuidas en distintos puntos del laboratorio, una para cada equipo. También se proporcionaron sillas y cuatro proyectores que tuvieron que solicitarse y configurarse con antelación. Los alumnos fueron asignados aleatoriamente a los equipos, los cuales se organizaron de acuerdo al consenso de sus integrantes. Sin embargo, tuvieron instrucciones de mantenerse apegados a la filosofía Mob. Todas estas condiciones fueron garantizadas en ambos grupos durante el desarrollo de este trabajo.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó en dos fases. Se utilizaron los programas SPSS 25 y AMOS 24 con la herramienta de Gaskin (2019). La primera fase se realizó antes del experimento y tuvo como objetivo diseñar el instrumento de recolección de datos; consistió en la realización de un análisis factorial exploratorio, un análisis factorial confirmatorio y el cálculo de valores alfa de Cronbach. La segunda fase fue realizada después del experimento y tuvo el objetivo de encontrar diferencias significativas entre los aspectos medidos por las dimensiones del cuestionario; consistió en la realización de pruebas de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras relacionadas.

En la primera fase se realizó una prueba piloto con alumnos del mismo nivel educativo y del mismo contexto pero en modalidad individual. A través de esta prueba piloto se pudo encontrar la existencia de dos dimensiones en el cuestionario. A la primera se le asignó el nombre de “aspectos técnicos de la metodología”. A la segunda se le nombró “aspectos humanos al trabajar con la metodología”. Cada planteamiento en el cuestionario estaba evaluado en una escala de uno a diez. El uno aludía a un aspecto muy malo, mientras que el diez a uno excelente. Se calculó el valor de Alfa de Cronbach para cada dimensión, así como la participación proporcional de cada pregunta. Esto se realizó dividiendo el valor de la correlación total de elementos corregida de cada pregunta entre la suma de las correlaciones de todas las preguntas en esa dimensión.

En la segunda fase, una vez recolectados los datos se calculó un valor ponderado para cada dimensión con base en las respuestas recabadas y en los porcentajes de participación

obtenidos de la prueba piloto. Luego se realizaron pruebas de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras relacionadas para cada dimensión y para la calificación global que los alumnos otorgaron a cada enfoque. En todas las pruebas de hipótesis se consideró un nivel de confianza del 95%.

RESULTADOS

Resultados de la fase 1: diseño del instrumento de recolección de datos

Análisis factorial

El cuestionario pasó por un análisis factorial exploratorio, en el que a través del método de Factorización de ejes principales con autovalores mayores a 1 y Rotación Promax con $Kappa = 4$ se obtuvieron dos dimensiones con una varianza total explicada del 67.84%. Se obtuvo un valor de $KMO = 0.838$, y en la prueba de esfericidad de Barlett se encontraron los siguientes valores: $\chi^2 = 338.94$, $gl=36$, $sig. \cong 0$. Posteriormente se realizó un análisis factorial confirmatorio buscando encontrar dos dimensiones. La estructura de estas permaneció igual que en la etapa del análisis factorial exploratorio. Las dos dimensiones encontradas se muestran en la Tabla 1.

Dimensión	Pregunta	Aspecto a evaluar	Carga (matriz patrón)
1. Aspectos técnicos de la metodología	2	Facilidad de entender la metodología	.96
	3	Facilidad de implementar la metodología	.81
	4	Facilidad de adaptar la metodología al contexto del proyecto	.88
	5	Facilidad para trabajar con la metodología	.75
	8	Rapidez para finalizar el programa	.62
	9	Calidad del programa realizado con la metodología	.88
2. Aspectos humanos	11	Motivación para trabajar	.77
	12	Organización para trabajar	.74
	14	Satisfacción con el trabajo realizado	.84

Tabla 1. Dimensiones encontradas en el cuestionario. Fuente: Elaboración propia.

Revisión de la validez del instrumento

A través del análisis realizado en AMOS (ver Tabla 2), se determinó que el instrumento presenta validez convergente pues para ambas dimensiones se obtuvieron valores de confiabilidad compuesta (CR) mayores a 0.70, valores de varianza media extraída (AVE) superiores a 0.5 y valores de varianza media compartida (MSV) menores que AVE. Así mismo se determinó que el instrumento posee validez discriminante pues en la raíz cuadrada de AVE -en letra negrita- es superior a las correlaciones con las otras dimensiones. Por otra parte, en el análisis HTMT, se obtuvo el valor de 0.52 entre ambas dimensiones.

Dimensión	CR	AVE	MSV	1 Aspectos técnicos	2 Aspectos humanos
1 Aspectos técnicos	0.92	0.68	0.31	0.82	
2 Aspectos humanos	0.83	0.62	0.31	0.56	0.79

Tabla 2. Análisis de validez convergente y validez discriminante. Fuente: Elaboración propia.

Revisión de la consistencia interna

El instrumento completo tuvo un Alfa de Cronbach de 0.88. En la dimensión de aspectos técnicos se encontró un valor de Alfa de 0.90 y en la dimensión de aspectos humanos se tuvo un valor de 0.77. Los tres resultaron aceptables y se determinó que el instrumento posee consistencia interna.

Resultados de la fase 2: Comparación de la programación por pares y Mob.

Estadísticos Descriptivos

Los estadísticos descriptivos de media, desviación estándar, mediana y rango intercuartil se muestran en la Tabla 3 para la programación por pares y para la Programación Mob.

Dimensión	Programación por pares				Programación Mob			
	Mediana	Desv. Estándar	Mediana	Rango I.C.	Mediana	Desv. Estándar	Mediana	Rango I.C.
1. Aspectos técnicos	8.84	1.22	9.16	1.16	8.29	1.76	8.83	2.28
2. Aspectos humanos	9.02	1.49	9.64	1.27	8.37	2.18	9.37	2.42
Calificación global	8.57	1.88	9.00	2.00	7.93	2.55	9.00	3.00

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la muestra. Fuente: Elaboración propia.

Diferencias en aspectos técnicos

La prueba de Wilcoxon para establecer diferencias en los aspectos técnicos resultó significativa (PValue = 0.02, Z=-2.19); las puntuaciones más altas fueron para la programación por pares (rango promedio= 24.72) y las más bajas para la programación Mob (rango promedio = 21.22).

Diferencias en aspectos humanos

A pesar de que las mayores puntuaciones se concentraron en la programación por pares (rango promedio =20.50) y las menores puntuaciones fueron para la programación Mob (rango promedio = 16.54), no fue posible establecer diferencias estadísticas significativas en

la dimensión de aspectos humanos (PValue = .07, Z=-1.81) con un nivel de confianza de 95%.

Diferencias en la calificación global otorgada a las metodologías

En la calificación global, sí se encontraron diferencias estadísticas significativas (PValue=0.04, Z=-1.9). Las puntuaciones más altas fueron para la programación por pares (rango promedio = 21.86) y las más bajas fueron para la programación Mob (rango promedio = 14.80).

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación tienen implicaciones prácticas para la docencia de la programación, pues proporcionan antecedentes contextualizados sobre el uso del trabajo por parejas y Mob en el entorno universitario. Estamos de acuerdo con Poonam y Yasser (2018) sobre la importancia de no soslayar los aspectos humanos en el estudio de los enfoques metodológicos, pues más allá de los aspectos técnicos, son seres humanos quienes intervienen en el desarrollo de nuevas aplicaciones informáticas. Nuestros hallazgos coinciden con lo expuesto por Sadatah, Karim y Gill (2018) y por Smith, Giugliano y DeOrio (2018), pues encontramos que la programación por pares es una estrategia didáctica efectiva que permite compartir conocimientos y vivencias. También destacamos la necesidad de que los estudiantes sean capaces de trabajar en equipo para desarrollar software, pues en el mundo real este es el escenario más común. Por otra parte, igual que Lilienthal (2017) y Balijepally, Chaudhry y Sridgar (2017) consideramos que es necesario seguir profundizando sobre la programación Mob para contar con antecedentes más sólidos acerca de su implementación en las aulas universitarias.

CONCLUSIONES Y TRABAJOS FUTUROS

La enseñanza de la programación es una tarea compleja que se ve favorecida con la aplicación de técnicas colaborativas y vivenciales. La programación por pares y Mob son dos enfoques de trabajo que se utilizan en el desarrollo de software profesional y que pueden ser aplicados también en el aula. En esta investigación se encontró que los estudiantes prefirieron la programación por pares en lugar de la modalidad Mob en aspectos técnicos y en una evaluación global que realizaron. Es importante reflexionar que desde la perspectiva docente, puede ser más sencillo coordinar las prácticas de programación en parejas que de programación Mob. Esto es debido a la distribución típica de los recursos en los laboratorios de cómputo. La programación Mob requiere lugares más amplios y privados en donde trabajar, además de condiciones apropiadas de iluminación que permitan una proyección nítida. En este sentido, la programación por pares es un recurso de fácil implementación en la docencia con buenas expectativas de aceptación estudiantil. Sin embargo, aún es necesario promover más investigaciones relacionadas con la evaluación de enfoques de trabajo colaborativos aplicados a la enseñanza de la programación en las aulas universitarias.

Bibliografía

- Aottiwerch, N., & Kokaew, U. (2018). The Analysis of Matching Learners in Pair Programming Using K-Means. *2018 5th International Conference on Industrial Engineering and Applications*, (págs. 362-366).
- Balijepally, V., Chaudhry, S., & Sridhar, N. (2017). Mob Programming – A Promising Innovation in the Agile Toolkit. *Twenty-third Americas Conference on Information Systems, Boston, 2017 - Systems Analysis and Design (SIGSAND)* (págs. 1-9). Boston, Estados Unidos: AIS Electronic Library.
- Celepku, M., & Boyer, K. E. (2018). The importance of producing shared code through pair programming. *SIGCSE 2018 - Proceedings of the 49th ACM Technical Symposium on Computer Science Education, 2018-Janua*, 765–770. <https://doi.org/10.1145/3159450.3159516>
- Chen, K., & Rea, A. (2018). Do Pair Programming Approaches Transcend Coding? Measuring Agile Attitudes in Diverse Information Systems Courses. *Journal of Information Systems Education*, 29(2), 53-64.
- Gaskin, J., & Lim, J. (2019). Gaskination's Stat Wiki. Retrieved from AMOS Plugins website: <http://statwiki.kolobkcreations.com>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). Ciudad de México: McGrawHill.
- Koulouri, T., Lauria, S., & Macredie, R. D. (2014). Teaching introductory programming: A quantitative evaluation of different approaches. *ACM Transactions on Computing Education*, 14(4). <https://doi.org/10.1145/2662412>
- Lilienthal, C. (2017). From Pair Programming to Mob Programming to Mob Architecting. *International Conference on Software Quality - SWQD2017 - Software, Quality, Complexity and Challenges of Software* (págs. 3-12). Vienna, Austria: Springer. doi:10.1007/978-3-319-49421-0_1
- Meyer, B. (2018). Making Sense of Agile Methods. *IEEE Software*, 91-94.
- Poonam, R., & Yasser, C. (2018). An Experimental Study to Investigate Personality Traits on Pair Programming Efficiency in Extreme Programming. *2018 5th International Conference on Industrial Engineering and Applications*, (págs. 95-99).
- Pyhäjärvi, M., & Falco, L. (2018). *The Mob Programming Guidebook*. n/d: LeanPub.
- Sadath, L., Karim, K., & Gill, S. (2018). Extreme Programming Implementation in Academia for Software Engineering Sustainability. *2018 Advances in Science and Engineering Technology International Conferences (ASET)*, (págs. 1-6). Abu Dhabi.
- Smith, M., Giugliano, A., & DeOrío, A. (2018). Long Term Effects of Pair Programming. *IEEE Transactions on Education*, 1-8. doi:10.1109/TE.2017.2773024
- Umamathy, K., & Ritzhaupt, A. D. (2017). A meta-analysis of pair-programming in computer

programming courses: Implications for educational practice. *ACM Transactions on Computing Education*, 17(4), 1–13. <https://doi.org/10.1145/2996201>

Zuill, W. (2015). *Mob Programming - A Whole Team Approach*. Retrieved from Agile Alliance: https://www.agilealliance.org/wp-content/uploads/2015/12/ExperienceReport.2014.Zuill_.pdf

Acerca de los autores

Ramón Ventura Roque Hernández, Ingeniero en Sistemas Computacionales y Maestro en Ciencias en Ingeniería Electrónica por el Instituto Tecnológico de Nuevo Laredo, Tamaulipas, México. También es Doctor Ingeniero en Telemática por la Universidad de Vigo, España y Doctor en Educación por La Universidad José Martí de Latinoamérica. Realizó un post-doctorado en Filosofía y sus mediaciones integradoras y también ha realizado varias estancias de investigación. Actualmente es profesor en la Universidad Autónoma de Tamaulipas y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores CONACYT (Nivel 1). Su docencia se centra en las asignaturas de Ingeniería del Software y Programación. Las líneas de su interés se ubican en la informática aplicada, la ingeniería del software y la educación superior.

Sergio Armando Guerra Moya, Ingeniero Mecánico Electricista, Maestro en Ingeniería Industrial y Doctor en Filosofía con Especialidad en Administración por la Facultad de Contaduría Pública y Administración (FACPYA) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Actualmente es Profesor - Investigador en esa misma universidad y ha sido Profesor de tiempo completo en el Posgrado de la Facultad de Contaduría Pública y Administración UANL desde 1987 a la fecha. Además, ha sido asesor de empresas y negocios internacionales. Ha impartido cursos de Estadística para Investigadores en nivel Maestría y Análisis Multivariante e Investigación Cuantitativa en Ciencias Sociales en nivel Doctorado.

Frida Carmina Caballero Rico, Doctora en Educación Internacional por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Obtuvo la Maestría en Desarrollo Organizacional en la Universidad de Monterrey. Cuenta con estudios especializados sobre Ciencia y Tecnología en la Universidad Menéndez y Pelayo de España, en Proyectos de Investigación y Desarrollo por la Organización de Estados Iberoamericano y de Bioeconomía por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores CONACYT Nivel Candidato. Ha sido responsable técnico de cinco proyectos de investigación con financiamiento externo (CONACYT-FORDECYT-FOMIX). Actualmente es Profesora Investigadora y Coordinadora del Doctorado y Gestión y Transferencia del Conocimiento en la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

**Proyectos formativos: una estrategia para promover el trabajo
colaborativo en la educación superior**
**Training projects: a strategy to promote collaborative work in higher
education**

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez¹
Eloísa Gallegos Santiago²
Luis Fernando García Hernández³

¹Universidad Autónoma de Baja California, México, email: jorge.martinez43@uabc.edu.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8833-5600>

²Universidad Autónoma de Baja California, México, email: eloisa.gallegos@uabc.edu.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7176-2991>

³Universidad Autónoma de Baja California, México, email:
luis.fernando.garcia.hernandez@uabc.edu.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4704-1662>

Autor para correspondencia: jorge.martinez43@uabc.edu.mx

Resumen: El objetivo de la comunicación es analizar las características de los proyectos formativos y su relación con el desarrollo del trabajo colaborativo en las Instituciones de Educación Superior (IES). Como metodología de estudio se llevó a cabo una investigación documental, a través de la revisión y obtención de información en diversas fuentes bibliográficas. Los resultados indican que, los proyectos formativos son una estrategia tendiente a formar personas que, de manera colaborativa y con el apoyo de las nuevas tecnologías, sean capaces de movilizar sus saberes en la resolución de sus problemas de contexto más apremiantes, se diferencian de las prácticas educativas tradicionales, en las que el conocimiento es transmitido por el profesor de manera academicista. En conclusión, es necesario seguir efectuando estudios de tipo teórico y empíricos que posibiliten el cambio educativo que requiere la sociedad de nuestros tiempos.

Palabras clave: proyectos formativos, educación superior, competencias, sociedad futura, trabajo colaborativo.

Abstract: The objective of the communication is to analyze the characteristics of the training projects and their relationship with the development of collaborative work in Higher Education Institutions (HEI). As a study methodology, a documentary investigation was carried out, through the review and obtaining of information in various bibliographical sources. The results indicate that training projects are a strategy aimed at training people who,

in a collaborative way and with the support of new technologies, are able to mobilize their knowledge in solving their most pressing context problems, so they differ from traditional educational practices, in which knowledge are transmitted by the teacher in an academic manner. In conclusion, it is necessary to continue carrying out theoretical and empirical studies that enable the educational change required by the society of our time.

Keywords: training projects, higher education, skills, future society, collaborative work.

Recepción: 19 de diciembre de 2019

Aceptación: 24 de mayo de 2020

Forma de citar: Martínez Iñiguez, J., Gallegos Santiago, E., y García Hernández, L. (2020). Proyectos formativos: una estrategia para promover el trabajo colaborativo en la educación superior, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 32-44.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Proyectos formativos: una estrategia para promover el trabajo colaborativo en la educación superior

Introducción

En la actualidad, el mundo se encuentra inmerso en una serie de constantes transformaciones que traen incertidumbre sobre el qué va a suceder a futuro con la sociedad, la economía, la cultura y el medio ambiente (Echeverría y Martínez, 2018). En este sentido, la educación tiene el compromiso de formar ciudadanos que puedan adaptarse y responder a los retos y necesidades emergentes en la propia sociedad (Ottone y Hopenhayn, 2007; Palechor, Mera y Zúñiga, 2016).

Lo mencionado con anterioridad, esboza la urgencia que en la educación superior se realice un replanteamiento de los métodos y modelos educativos implementados por las IES, ya que la formación que brindan todavía no llega a ser acorde con las características de la sociedad actual y futura (Echeverría y Martínez, 2018; Tobón, 2015; Tünermann, 2008), en donde la denominada industria 4.0 o cuarta revolución industrial requiere de personas que posean competencias relacionadas con la creatividad, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas complejos, pensamiento crítico, gestión de conocimiento, utilización de las nuevas tecnologías, entre otras (Schwab, 2016; World Economic Forum, 2016).

Cabe destacar que la formación para una sociedad con un futuro incierto y complejo, requiere del establecimiento de nuevos escenarios educativos por parte de las IES, mismos que posibiliten a las personas emprender acciones que les permita resolver sus problemas de contexto más apremiantes, de manera colaborativa, y con utilización y gestión del conocimiento a través de las nuevas tecnologías (Echeverría y Martínez, 2018; Martínez, Tobón y López, 2019; Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015); empero, en los espacios educativos de nuestros tiempos todavía llega a prevalecer el enciclopedismo basado en la enseñanza de contenidos curriculares, lo cual inhibe prestar atención en aquellas prácticas que posibiliten al alumno resolver sus problemas del entorno en que vive (Arreola, Palmares y Ávila, 2019; Díaz-Barriga, 2011; Rojas, 2016; Tobón, 2014).

Considerando el contexto actual, una propuesta de cambio en la educación superior puede ser el establecimiento de proyectos formativos en las IES, mismos que son definidos por Tobón (2014) como un conjunto de actividades articuladas que permiten a las personas movilizar saberes con la finalidad de resolver algún problema de contexto, así como desarrollar el perfil de egreso establecido en un programa educativo, lo cual debe de mostrarse a través de productos de aprendizaje concretos, con la finalidad de contar con argumentos que posibiliten evaluar el desempeño del alumno ante la resolución de sus necesidades de contexto más apremiantes.

Es importante señalar que, en la movilización de saberes, se incluyen elementos que cobran vital importancia y que exige la sociedad actual; tal es el caso de un valor esencial como la formación ética en la vida del estudiante, quien en esta metodología toma un rol de actor protagónico en la construcción de su conocimiento, ya que tiene la posibilidad de atender problemáticas de su contexto, lo cual lo impulsa a establecer una relación de mayor fuerza entre su realidad social y el desarrollo de los proyectos formativos de su interés (Ambrosio y Hernández, 2018).

Considerando lo anterior, y ante la urgencia de cambiar las prácticas educativas tradicionales basadas en la enseñanza y manejo de contenidos temáticos en la educación superior, las metas del estudio se enfocaron en: 1) analizar las características de los proyectos formativos y su relación con el desarrollo del trabajo colaborativo en la educación superior; 2) describir los pasos para establecer los proyectos formativos en la educación superior; y 3) ejemplificar la aplicación de los proyectos formativos en las IES.

Metodología

Dada las características del estudio, se efectuó una investigación cualitativa a través del análisis documental, el consiste en buscar, analizar e interpretar información proporcionada por otros autores, con la finalidad de realizar nuevas aportaciones en relación con un problema o tema de estudio (Arias, 2012).

Criterios que se consideraron en la selección de documentos

Los criterios que se tomaron en cuenta para seleccionar los documentos utilizados en el estudio fueron:

1. Búsqueda de información que permitiera comprender la importancia de promover el trabajo colaborativo en la educación superior, así como explicar las características de los proyectos formativos. Para esto, se utilizaron buscadores electrónicos como Google Académico, Dialnet, Scielo, Redalyc, EBSCOhost, entre otras, en donde se emplearon las siguientes palabras clave: trabajo colaborativo, educación superior y proyectos formativos.
2. Se revisaron artículos publicados en revistas académicas arbitradas e indizadas, así como libros en impreso y electrónicos que contaran con elementos tales como: autor, título, año de publicación y editorial.
3. Se tomaron en cuenta otros documentos de trabajo, siempre y cuando estos contaran con autor, título y año.

Categorías de análisis

Las categorías empleadas para la realización del estudio se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.- Categorías de análisis y preguntas guía para efectuar el estudio.

Categorías	Preguntas guía
Características de los proyectos formativos	¿Cuáles son las principales características de los proyectos formativos? ¿Cuál es la relación de los proyectos formativos en el desarrollo del trabajo colaborativo en la educación superior?
Metodología para aplicar los proyectos formativos en educación superior	¿Cuáles son los pasos para implementar los proyectos formativos en la educación superior? ¿Qué herramientas se pueden utilizar en la implementación de proyectos formativos en la educación superior?
Ejemplificación de los proyectos formativos en el desarrollo del trabajo colaborativo en educación superior	¿Cuál puede ser un ejemplo concreto de la implementación de proyectos formativos en la educación superior?

Fuente: elaboración propia.

Resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos de la investigación documental a través de las categorías de análisis establecidas para efectuar el estudio relacionado con los proyectos formativos y su relación con el desarrollo del trabajo colaborativo en la educación superior.

Características de los proyectos formativos

Los proyectos formativos son una estrategia didáctica que, desde enfoques educativos como la socioformación, se vinculan con el pensamiento complejo, teoría propuesta por Morin (1994, 1999) que suscita la articulación de saberes, con la finalidad de abordar problemáticas inciertas en un mundo complejo y lleno de incertidumbre y en constante cambio.

En este sentido, los problemas de contexto que se presentan a todos los actores educativos (directivos, profesores, estudiantes, padres de familia, entre otros) en todo tipo de organización, son una oportunidad para movilizar saberes y desarrollar las competencias requeridas para su resolución (Gutiérrez-Hernández, Herrera-Córdova, Bernabé y Hernández-Mosqueda, 2016), y de esta forma, contribuir al logro del perfil de egreso establecido dentro de un determinado plan de estudios del nivel superior (Tobón, 2014; Crespo, Mortis, Manig y Tobón, 2018).

Lo anterior, exige que en las IES se promueva el trabajo colaborativo, con la finalidad de: 1) involucrar y comprometer a todo actor educativo en el diagnóstico de sus necesidades

colectivas e individuales; 2) se atiendan los retos y problemas de contexto; 3) se incluyan las aportaciones que efectúan diversas disciplinas en relación con un tema de estudio; y 4) se posibilite el desarrollo de la creatividad de las personas en el emprendimiento de acciones concretas que conlleven a la solución de sus problemas de contexto más apremiantes (Vázquez, Hernández, Vázquez-Antonio, Juárez, y Guzmán, 2017), lo cual se evidencia a través de productos concretos que conllevan a la atención del problema que se busca solucionar por medio de un proyecto formativo (Tobón, 2014).

Por otra parte, y con la finalidad de sustentar las acciones que conlleven a la solución de un problema a través de un proyecto formativo, es de suma importancia que en éste se empleen las nuevas tecnologías en todo lo que concierne a la gestión y co-creación del conocimiento de manera colaborativa y crítica (Ortega-Carbajal, Hernández-Mosqueda y Tobón-Tobón, 2015; Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015). De esta forma, el estudiante puede estar motivado en ser partícipe en la generación y aplicación de conocimiento (Tobón, 2014).

Cabe destacar que en el desarrollo de las prácticas educativas tradicionales, el conocimiento simplemente es depositado del profesor a sus estudiantes, sin mostrar evidencia alguna de su impacto en la sociedad (Rojas, 2016, Tobón, 2014; Williamson e Hidalgo, 2015); por el contrario, los proyectos formativos vienen a contribuir a la flexibilización del currículo en la educación superior, ya que los proyectos se adaptan e implementan de acuerdo a las necesidades imperantes en un determinado momento y contexto, sin la obligación de estar establecidas en lo escrito dentro de los contenidos temáticos a revisar en el currículo formal (Martínez, Tobón y López, 2019; Tobón, 2014).

Metodología para aplicar los proyectos formativos en educación superior

Desde perspectivas educativas como la socioformación, los pasos esenciales para implementar los proyectos formativos son (Tobón, 2014; Tobón, Cardona, Velez y López, 2015):

- **Planteamiento del problema.** Un grupo educativo, constituido por el profesor, en conjunto con los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa acuerdan el problema de contexto que requiere ser abordado de manera colaborativa.
- **Diagnóstico de saberes previos.** El profesor debe efectuar diversas actividades que permita diagnosticar qué tanto conocen los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa sobre el problema que se pretende abordar a través de un proyecto formativo.
- **Establecimiento del trabajo colaborativo.** Se acuerdan las metas que se deberán alcanzar en la realización del proyecto formativo, las actividades a realizar y su respectiva duración, se asignan responsabilidades, los productos concretos que evidenciarán la realización del proyecto, los indicadores e instrumentos de

evaluación, así como fechas de asesoría por parte del profesor responsable del grupo educativo.

- **Gestión del conocimiento.** Los participantes en el proyecto formativo llevan a cabo la investigación de información pertinente y relevante en fuentes confiables que permita explicar el problema que se está abordando, así como argumentar las futuras acciones que conlleven a su solución.
- **Contextualización del conocimiento.** Consiste en que los actores educativos interactúen con el problema, por lo que se pueden llevar a cabo diversas actividades que permitan diagnosticar las necesidades de contexto.
- **Aplicación del conocimiento.** En esta fase los estudiantes deben de aplicar los saberes de diferentes áreas del conocimiento, emprender diversas acciones con creatividad que les permita resolver sus problemas de contexto, trabajar de manera colaborativa, así como cumplir con sus respectivas metas formativas acordadas con anterioridad.
- **Socialización del conocimiento.** Consiste en compartir entre participantes del proyecto formativo y la comunidad educativa, los productos y experiencias obtenidas en la resolución del problema de contexto.
- **Metacognición.** Para finalizar el proyecto formativo, es de suma importancia que los participantes, en conjunto con el profesor, coevaluen el desempeño efectuado por cada uno de sus compañeros. De esta forma se propicia la reflexión y el establecimiento de acciones que conlleven a la mejora continua de lo realizado.

Ejemplificación de los proyectos formativos en el desarrollo del trabajo colaborativo en educación superior

A continuación, la tabla 2 presenta un ejemplo de aplicación de los proyectos formación para fomentar el trabajo colaborativo en la educación superior.

Tabla 2.- Ejemplo de aplicación de los proyectos formativos en la educación superior.

<p>Proyecto formativo: Mejora continua de la calidad en una institución de educación superior.</p> <p>Institución educativa: Universidad Fronteriza de Baja California.</p> <p>Tipo de institución: Particular.</p> <p>Licenciatura: Ciencias de la Educación.</p> <p>Unidad de aprendizaje: Sistemas de gestión de la calidad en educación.</p> <p>Número de estudiantes del curso: 18.</p>	
Eje metodológico	Descripción
Planteamiento del problema	Dentro del curso de “Sistemas de gestión de la calidad en educación”, el profesor plantea como problema la falta de acreditación de la calidad de las cuatro licenciaturas que oferta la Universidad

	Fronteriza de Baja California, mismas que son: Ciencias de la Educación, Enseñanza de las Matemáticas, Docencia del Español en Educación Secundaria y Docencia de las Matemáticas.
Diagnóstico de saberes previos	Con la finalidad de diagnosticar el grado de conocimiento sobre el tema por parte de los estudiantes, el profesor presenta diversos videos de IES que guardan altos estándares de calidad, así como sus respectivas ventajas. Posteriormente, el grupo de aprendizaje discute la importancia de que la Universidad Fronteriza de Baja California acredite la calidad de sus programas educativos.
Establecimiento del trabajo colaborativo	Concluido el diagnóstico de saberes, el profesor del curso invita al director de la universidad Fronteriza de Baja California, al personal administrativo de la institución, así como a los estudiantes del curso a elaborar un proyecto que guíe la acreditación de las cuatro licenciaturas que ofrece la universidad, por lo que se establecen las metas a alcanzar, los productos que se generarán, así como los tiempos en que se dará cumplimiento a las metas acordadas.
Gestión del conocimiento	Por invitación del profesor, los estudiantes realizan una investigación documental en diversas bases de datos electrónicas (Scopus, WoS, Redalyc, Scielo, Google Académico, entre otras), con la finalidad de justificar la importancia que guarda la acreditación de programas educativos del área de la educación en México; posteriormente, en equipo de 3 integrantes se elabora un ensayo del tema, mismo que es discutido y analizado entre todo el grupo de aprendizaje.
Contextualización del conocimiento	Los estudiantes del curso efectúan una revisión de las categorías, criterios e indicadores establecidos por el organismo acreditador de programas educativos del área de la educación en México; consecutivamente, con el fin de diagnosticar el grado de cumplimiento de los mismos en las licenciaturas de la Universidad Fronteriza de Baja California, los estudiantes se dividen en equipos de trabajo de tres integrantes para visitar la diversas

	áreas de la Universidad Fronteriza de Baja California, así como efectuar entrevistas al personal que labora en la institución.
Aplicación del conocimiento	Concluidas las visitas y las respectivas entrevistas, el grupo de estudiantes elabora un reporte del diagnóstico de calidad de la institución, en relación con las categorías, criterios e indicadores del organismo acreditador, así como una serie de recomendaciones que permitan elevar la calidad de las licenciaturas que ofrece la institución educativa.
Socialización del conocimiento	El profesor y los estudiantes invitan al director y al personal administrativo de la Universidad Fronteriza de Baja California, con la finalidad de exponerles el diagnóstico de la institución educativa, así como las recomendaciones que emiten, con la finalidad de que en un futuro próximo, la universidad pueda acreditar la calidad de las licenciaturas que oferta. Posteriormente, y con el apoyo de un software especializado, los estudiantes elaboran una infografía sobre la importancia de que la Universidad Fronteriza de Baja California acredite la calidad de sus programas educativos, y así difundir la información con demás miembros de la comunidad educativa en diversas redes sociales como Facebook, Instagram, entre otras.
Metacognición	El profesor y los estudiantes llevan a cabo una reflexión grupal, con la finalidad de identificar sus fortalezas individuales y grupales, así como proponer acciones que permitan mejorar su intervención en la institución educativa en la que desarrollaron el proyecto formativo.

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Finalizado el estudio documental, se concluye que la educación superior de nuestros tiempos requiere de manera urgente replantear sus modelos y prácticas pedagógicas, con la finalidad de buscar responder a los retos y necesidades expuestas por la sociedad del siglo XXI (Rojas, 2016; Tobón, 2015; Tunermman, 2008). Desde esta perspectiva, los proyectos formativos pueden ser una estrategia que posibilite el tan ansiado cambio educativo, ya que promueve

prácticas educativas que más que centrarse en la enseñanza de contenidos temáticos por parte del profesorado, busca que el estudiante, de manera creativa y colaborativa, establezca acciones que posibiliten movilizar sus saberes en la resolución de sus problemas de contexto (Martínez, Tobón y López, 2019; Tobón, 2014).

Sin duda, los cambios constantes y acelerados que se presentan en nuestros tiempos requiere que la formación que se brinda en los espacios univeristarios, posibilite la rápida adaptación y antelación a los futuros escenarios que se puedan ir creando gracias al desarrollo de la ciencia y la tecnología (Echeverría y Martínez, 2018; Ottone y Hopenhayn, 2007; Palechor, Mera y Zúñiga, 2016). Construir lo anterior no es sencillo, sin embargo, es necesario seguir llevando a cabo más investigaciones teóricas y empíricas que permitan obtener elementos que argumenten el desarrollo de prácticas que posibiliten el cambio educativo que se requiere de manera urgente en las aulas de las IES en relación con las problemáticas de contexto de nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

- Ambrosio, R. y Hernández, J. S. (2018). Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa. *Voces de la Educación*, 3(5), pp.3-19. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/88/72>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6ta. ed.). Episteme.
- Arreola, A., Palmares, G. y Ávila, G. (2019). La práctica pedagógica desde la socioformación. *Revista Argentina de Educación Superior*, 11(18), pp. 74-87. http://www.revistaraes.net/revistas/raes18_art5.pdf
- Crespo, A., Mortis, S. V., Manig, A. y Tobón, S. (2018). Análisis conceptual del diseño curricular bajo el enfoque socioformativo. *Educación y Ciencia*, 7(50), 40-54. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/461>
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(2), 3-24. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n5/v2n5a1.pdf>
- Echeverría, B. y Martínez, P. (2019). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- Gutiérrez-Hernández, A., Herrera-Córdova, L., Bernabé, M. d. y Hernández-Mosqueda, J. S. (2016). Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Ra Ximhai*, 12(6), 227-239.
- Martínez, J. E., Tobón, S. y López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 43-63. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521658238004/html/index.html>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Ortega-Carbajal, M. F., Hernández-Mosqueda, J. S. y Tobón-Tobón, S. (2015). Análisis documental de la gestión del conocimiento mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, 11(4), 141-160.
- Ottone, E. y Hopenhayn, M. (2007). Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 13-29. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/396/public/396-894-1-PB.pdf>
- Palechor, E., Mera, P. A. y Zúñiga, C. A. (2016). Prácticas pedagógicas emergentes: retos para una enseñanza situada. *Plumilla Educativa*, 18(2), 53-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920213>
- Rojas, A. M. (2016). Retos a la educación peruana en el siglo XXI. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 101-115. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2710/2937>
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. World Economic Forum.
- Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos. Teoría y metodología*. Pearson.

Tobón, S. (2015). Necesidad de un nuevo modelo educativo para Latinoamérica. *Paradigma*, 36(2), 5-6.

Tobón, S., Guzmán, C. E., Hernández, J. S. y Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7-36.

Tobón, S., Cardona, S., Velez, J. y López, J. (2015). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento. *Acción Pedagógica*, 24, 20-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224808>

Tünnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Editorial Hispamer.

Vázquez, J. M., Hernández, J. S., Vázquez-Antonio, J., Juárez, L. G. y Guzmán, C. E. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356.

Williamson, G. e Hidalgo, C. (2015). Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El caso de NEPSO Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18955>

World Economic Forum (2016). *The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution. Global Challenge Insight Report*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

Acerca de los autores

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez, licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México; Maestro en Educación Basada en Competencias por la Universidad del Valle de México (UVM), México; y Doctor en Socioformación y Sociedad del Conocimiento por el Centro Universitario CIFE, México. Está adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC como Profesor de Tiempo Completo, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México y miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada. Así mismo, ha impartido conferencias y talleres a nivel nacional y en distintos países de América Latina, como en el Salvador y Colombia. Sus líneas de investigación son: acreditación de la calidad, currículo y socioformación.

Eloísa Gallegos Santiago, licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México; Maestra en Docencia y Administración Educativa por la misma institución; y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Está adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC como Profesor de Tiempo Completo, participa como docente en la Licenciatura en Ciencias de la Educación y Coordinadora de Tutorías en Tronco Común.

Luis Fernando García Hernández, licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México; Maestro en Dirección y Gestión de Centros Educativos por la Universidad de Barcelona, España; y Doctor en Ciencias de la Educación y el Deporte por la Universidad Ramon Llull, España. Está adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC como Profesor de Tiempo Completo, participa como co-coordinador de la Licenciatura en Ciencias de la Educación para el Centro de Reinserción Social “El Hongo”, programa dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Autónoma de Baja California, México.

Atención educativa a la población con discapacidad desde el marco de la educación inclusiva. Una revisión internacional – local

Educational attention to the population with disabilities from the framework of inclusive education. An international review - local

Andrea Saldivar Reyes¹
Norma Guadalupe Márquez Cabellos²

¹Universidad Autónoma de Tlaxcala, email: asaldivarr_fcdh@uatx.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4980-8732>

²Universidad de Colima, email: norma_marquez@ucol.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5466-2681>

Autor para correspondencia: asaldivarr_fcdh@uatx.mx

Resumen: El presente ensayo de reflexión teórica analiza el paradigma de educación inclusiva a luz de los resultados existentes en cuanto a la atención de la población con discapacidad en México y otros países. Se reconocen y discuten las políticas públicas y educativas, la formación profesional, así como la atención educativa de los alumnos con discapacidad. Existen puntos de convergencia sobre avances específicos en la educación inclusiva y resultados divergentes en función de las políticas que cada país a considerado para abordar la inclusión.

Palabras Clave: educación inclusiva, personas con discapacidad, políticas públicas.

Abstrac: This theoretical reflection essay analyzes the paradigm of inclusive education in light of the existing results regarding the care of the population with disabilities in Mexico and other countries. Public and educational policies, professional training, as well as the educational attention of students with disabilities are recognized and discussed. There are points of convergence on specific advances in inclusive education and divergent results depending on the policies that each country has considered to address inclusion

Key words: Inclusive education, people with disabilities, public policies

Recepción: 18 de enero de 2020

Aceptación: 4 de marzo de 2020

Forma de citar: Saldivar Reyes, A. y Márquez Cabellos, N. (2020). Atención educativa a la población con discapacidad desde el marco de la educación inclusiva. Una revisión internacional – local, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 45-58.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Atención educativa a la población con discapacidad desde el marco de la educación inclusiva. Una revisión Internacional – Local

Introducción

La educación es un derecho humano el cual debe gozar toda persona sin distinción alguna, así lo refiere la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 en su artículo 26, al puntualizar que toda persona tiene derecho a la educación con el objetivo de contribuir al desarrollo de la personalidad, así como el fortalecimiento de habilidades cívicas que le permitan convivir y adaptarse a su entorno (ONU, 2015). Si la educación se establece como un derecho humano cabe la reflexión que cualquier persona está obligada a garantizar, velar y hacer valer esta garantía para los demás, sin obstaculizar el acceso a la misma. La importancia de la educación radica en la necesidad de evolución de todos los países, generando un contexto que se caracterice por ofrecer una mejor calidad de vida a los ciudadanos, en el cual se visualice un desarrollo social, económico, político y cultural que favorezca a todas y cada una de las personas. Sin embargo, existen barreras que impiden el acceso de todos a una educación de calidad, estos obstáculos se interponen entre la garantía anteriormente mencionada y el individuo; específicamente cuando la persona forma parte de los grupos en situación de vulnerabilidad, los cuales son propensos a la segregación y a la discriminación. Es indiscutible que la discapacidad es un ejemplo claro de una situación que genera vulnerabilidad, y que al enfocar los reflectores con la intención de identificar con mayor claridad las áreas de oportunidad específicamente del Sistema Educativo en relación a la oferta educativa; aún se detectan áreas de oportunidad y barreras que al paso de los años, no se han podido superar ni atender. Luego entonces, se deben centrar todos los esfuerzos en desarrollar un planteamiento que permita solucionar de forma gradual y equitativa los requerimientos de una población diversa y retomar entre otras cosas lo señalado dentro de la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con Discapacidad (2006) en la cual se establece la importancia de promover la participación plena de todas las personas en la sociedad, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad y la igualdad entre hombres y mujeres, con el único objetivo de evitar la discriminación. A su vez, en su artículo número 24, reitera el compromiso de los países asistentes a la elaboración de políticas educativas, que garanticen el derecho de todos los niños y niñas para que estos se desarrollen de forma integral, haciendo énfasis en que deben ser incluidos en el sistema general de educación, así como la importancia de desarrollar habilidades y adquirir aprendizajes para vivir en sociedad.

La UNESCO, como un líder mundial en materia educativa, ha contribuido favorablemente para que en conjunto se realice un análisis de las problemáticas que se tienen que superar para lograr el progreso exitoso de las naciones participantes, considerando a la educación como parte importante para el desarrollo de las mismas, pero también como clave para erradicar contextos violentos, situaciones de la pobreza extrema, migración, discriminación, problemas de salud, entre otros. Por lo que, la educación como un derecho universal busca alcanzar la meta de garantizar que todas las niñas y todos los niños cursen la educación básica de forma gratuita, equitativa y con calidad, y por añadidura gocen de los demás derechos de los que son acreedores (UNESCO, 2016).

Los esfuerzos por muchos países para lograr esta meta se han visualizado desde los años noventas al participar en diferentes foros y encuentros internacionales, tal con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia; con el Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales, aprobado en Salamanca en el año de 1994, en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal en el año 2000 y en el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon en 2015; donde se unieron esfuerzos para promulgar una educación para todos reafirmando una vez más el derecho universal de la educación bajo un marco inclusivo, equitativo y de justicia social. En la Agenda 2030, contempla a la educación como una de las prioridades para el progreso de las naciones, proyectando que a través de esta se obtengan resultados que reflejen calidad, equidad y oportunidades permanentes de aprendizaje. Por lo que una de las metas con mayor relevancia para la atención de las personas con discapacidad es la 4.5 que hace alusión a la importancia de garantizar el acceso en condiciones igualdad a las personas con discapacidad a todos los niveles de enseñanza y formación profesional, en sintonía la meta 4a recupera la necesidad de garantizar entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y eficaces para todos (UNESCO, 2016).

En México, derivado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992), surgieron progresos evidentes en favor de la inclusión educativa a raíz de la reorientación de los Servicios de Educación Especial, que si bien, aún tiene muchos retos por superar, desde la reforma a la constitución realizada en el año 1993 va concretando algunas de las ideas convenidas a nivel internacional y que desde esta fecha ya estaban siendo consideradas con la modificación realizada al artículo 3° Constitucional en el cual se plantea una educación básica obligatoria para todos los mexicanos, por otro lado, se clarifica con mayor firmeza en la Ley General de Educación, en su reforma de 2019, donde el artículo séptimo fracción II, señala de educación será inclusiva, enfatizando en su inciso “b” eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan cada uno de los educando adoptándose medidas para favorecer la accesibilidad y los ajustes razonables, así como, en el inciso “d”, se establece que la educación especial, se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia, tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud (DOF, 2019).

Por ello, con fundamento en la política internacional en torno a una educación para todos, así como las diferentes reformas educativas realizadas en los últimos años; actualmente en México se identifica como eje rector la inclusión y la atención diversificada de forma universal. De tal forma que la atención a la población con discapacidad se encuentra normada por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y por leyes secundarias, como es la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, y la Ley General de Educación; así como los acuerdos nacionales e internacionales que México se ha suscrito. Desde este marco jurídico y legal se promueve la educación inclusiva, sin embargo, se reconoce que los niños y jóvenes con discapacidad siguen presentando los menores niveles educativos en comparación con niños de su

edad. De acuerdo con datos de INEGI (2016), en el país habitan 7.1 millones de personas con discapacidad, de ellos, 17.9 tiene menos de 30 años, lo que corresponde a un millón 253 mil niños y jóvenes que deberían estar cursando algún grado educativo, sin embargo, los datos de la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018) indican que para el ciclo escolar 2017-2018, en educación básica se atendieron a 503,327 niños, informe que es revelador porque de acuerdo INEGI, la mayor cobertura se presentan en nivel primaria, entre los 6 a 11 años, es decir, menos del cincuenta por ciento de la población recibe algún tipo de atención educativa. La SEP (2019) refiere que el 24.7% de la población de 3 a 17 años con discapacidad no asiste a la escuela y el 31.47% de la población en edad escolar con discapacidad y hablante de lengua indígena no asiste a la escuela. Datos reveladores que reflejan una desigualdad social en el acceso a la educación por diversas circunstancias.

Los servicios que apoyan la incorporación a la educación denominada regular, es a través de los Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y para aquellos que por su propia condición cognitiva requieren una atención específica se atienden en los Centros de Atención Múltiple (CAM), sin embargo, los datos de la SEP, no especifican cuántos asisten a un servicio y cuántos a otro. Además, se reconoce que vivir en zonas rurales es un doble desafío pues es aún más complejo tener oportunidades de asistir a la escuela (INEGI, 2016, Saldivar y Guzmán, 2019a).

Es menester destacar que las USAER son servicios conformados por un equipo multidisciplinar de docentes con especialidad en el área de aprendizaje y/o comunicación, trabajadores sociales y psicólogos que atiende a niños con discapacidad y otras condiciones denominadas Necesidades Educativas Especiales (NEE) o para aquellos alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), en las escuelas regulares. Este servicio comúnmente es itinerante, es decir, brinda orientación y apoyo a diversas escuelas, en promedio entre cinco y nueve escuelas de nivel preescolar, primaria o secundaria en modalidad telesecundaria, constituidas en una misma zona escolar o con cierta cercanía geográfica. Mientras que los CAM, son servicios escolarizados, donde asisten alumnos que presentan condiciones de discapacidad severa o que por su condición requiere atención específica, algunos de los alumnos desarrollarán y/o fortalecerán capacidades que les permita posteriormente asistir a una escuela regular, mientras que otros, permanecerán en estos centros, transitando por preescolar y primaria especial hasta recibir capacitación laboral (SEP, 2006, Saldivar y Guzmán, 2019b).

En ambos casos, la atención educativa corresponde a un modelo centrado en el diagnóstico del alumno, implicando la evaluación psicopedagógica y por ende el diseño de un programa de atención individualizado denominado comúnmente, propuesta curricular adaptada o plan de intervención. Existe consenso internacional por abandonar la atención individualizada centrada en el déficit, y pensar en modelos educativos más flexibles, centrados en las capacidades y reconociendo que el entorno puede provocar barreras para el aprendizaje y la participación, por tanto, es necesario que las instituciones educativas reconozcan dichas barreras y encaminen sus esfuerzos a eliminarlas, a esta propuesta se le ha denominado educación inclusiva. A partir de la

abrogación de la reforma educativa de 2013, se reformó el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; en él se refleja avanzar hacia una educación inclusiva como reto y compromiso del Estado Mexicano. Como uno de los compromisos de las leyes secundarias, en noviembre de 2019 se publicó la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva la cual busca justicia social a partir de disminuir las distintas Barreras para el Aprendizaje y la Participación, reconociendo que la educación debe garantizarse con base en las necesidades diferenciadas y reconociendo los contextos locales y regionales en la prestación de los servicios educativos (SEP, 2019).

La educación inclusiva tiene como eje rector la escuela regular, siendo esta la responsable de crear entornos de aprendizaje acogedores, seguros, donde se valore la diversidad y se potencie las capacidades de todos los educandos, debe abrir sus puertas a todo aquel niño y familia que deseen ingresar en dicha institución (Booth y Ainscow, 2015). En este sentido, se han posibilitado acciones para que niños y jóvenes con discapacidad, así como otros grupos que anteriormente veían mermado su ingreso, permanencia y egreso de los diversos sistemas educativos. Sin embargo, como se ha mostrado anteriormente, en México, se atiende a los niños con discapacidad, trastorno, aptitudes sobresalientes, problemas severos de conducta, aprendizaje y comunicación, así como aquellos que enfrentan BAP. Las acciones son encaminadas a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. El servicio educativo que se ofrece a esta población tiene dos vías; por un lado, dentro de la escuela y la segunda fuera de esta, perpetuando la atención individualizada bajo un enfoque del diagnóstico que comúnmente lleva al déficit y en función de ello un plan de intervención, dejando las estructuras escolares –de la escuela regular- intactas, la atención de estos estudiantes en su gran mayoría es tarea del educador especial, es decir, no compete a la escuela regular, y si no es una tarea de ellos, no tienen por qué comprometerse con el aprendizaje de esta población, lo que desdibuja a todas luces la propuesta de inclusión, que es la transformación de los centros escolares para valorar, acoger, apreciar a todos los estudiantes.

Sin ánimos de tener una postura pesimista se reconocen algunos esfuerzos a nivel federal que están intentando dar rumbo a la inclusión, es el caso de la guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa de Escuelas de Calidad [PEC] (SEP, 2010), el manual de “Estrategias de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación (SEP, 2018) e incluso la reforma que se presentó a los planes y programas de estudio para la formación de maestros de educación básica, para modificar la Licenciatura en Educación Especial a Licenciatura en Educación Inclusiva. (DOF, 2018, *acuerdo número 14/07/18*); o bien, el documento que actualmente rige las acciones encaminadas a una educación para todos denominado Estrategia Nacional de Inclusión Educativa (SEP, 2019), compuesto por doce principios rectores, diversos componentes y seis ejes estratégicos que tienen como encomienda convertir progresivamente al sistema educativo en un organismo inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan en el propio sistema como en

los entornos escolares; garantizando de esta manera el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y egreso de todos los educandos de México.

Aún falta camino por recorrer en materia de una educación para todos, por ende materializar en las escuelas y especialmente en las aulas una educación inclusiva es tarea de todos los actores que en ella convergen; sin embargo, en todos estos textos se sigue observando veladamente que la educación inclusiva es responsabilidad de la educación especial. Aun cuando México se ha suscrito a diferentes iniciativas internacionales y ha promovido una educación para todos en su política educativa, existen acciones que emprender en el tema de inclusión educativa; por lo cual es necesario identificar hasta este momento, cuales son los factores que están generando que este principio no se visualice en las prácticas educativas; existen muchos estudios que abordan las bondades de aperturar el acceso universal a la educación, y es indudable que esto impactará de forma significativa en la economía y el desarrollo social del país, pero sin duda existe temor, desconocimiento, negativismo e indiferencia por lo cual es necesario unir esfuerzos, y hacer realidad la política educativa en las aulas.

En contra parte, otros países han decidido emprender políticas de inclusión desde enfoques más radicales, y así realizar una completa reorientación de los servicios de educación especial, Nueva Zelanda, por ejemplo, tiene uno de los sistemas educativos más inclusivos del mundo, con menos del uno por ciento de los niños educados en escuelas residenciales, escuelas especiales, clases o unidades en las escuelas ordinarias. La Ley de Educación de 1989 estableció un derecho legal para que todos los niños asistan a su escuela principal local desde los cinco hasta los 19 años. En el caso de los niños denominados con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se estableció una política con seis principios básicos, 1) rechazo cero, el sistema educativo no puede excluir a los estudiantes con necesidades especiales o discapacidades y debe proporcionar servicios de educación especial cuando sea necesario, 2) evaluación no discriminatoria, que requiere que los niños sean evaluados de manera justa y que los padres reciban pautas sobre educación especial y servicios relacionados disponibles, 3) educación gratuita y apropiada, las escuelas implementen Programas de Educación Individualizada (IEP) para todos los niños identificados como NEE, 4) ambiente menos restrictivo, que requiere que las escuelas eduquen a los niños con compañeros de la misma edad en la medida máxima apropiada, 5) debido proceso, que incluya garantías para los niños y sus padres, incluido su derecho a demandar si no se cumplen los otros principios, y 6) participación familiar y estudiantil, lo que requiere que todos participen plenamente en el diseño y ejecución de los programas de atención (Hornby, 2015).

Canadá ha constituido leyes y políticas tanto federales como provinciales, que promueven la inclusión en todas las escuelas públicas para todos los niños que viven en el país, independientemente de nacionalidad, raza, género, orientación sexual, clase o capacidad, además se han promulgado políticas de tolerancia cero con respecto al acoso escolar y la discriminación, asignando fondos y regulaciones especiales (Wood, 2019).

Por su parte, Australia, ha establecido una política donde las escuelas pueden personalizar el aprendizaje para cada estudiante haciendo adaptaciones y ajustes a la forma en que se enseña el currículo, considerando como los estudiantes aprenden, y modifican el entorno educativo para permitir a los estudiantes acceder a contenidos y resultados educativos, apegándose al principio de visión holística y ecológica del rendimiento de cada estudiante. Los estudiantes también tienen acceso a maestros de apoyo itinerante (para necesidades de audición o visión, y de transición), a disposiciones de especialistas, como apoyo para exámenes y acceso a asistencia de transporte (Banner, 2019).

Mientras que, en Finlandia, todos los niños, independientemente de su condición, tienen derecho a un plan pedagógico individualizado, en el caso de los niños con discapacidad, las horas de participación escolar se extienden para ofrecer un apoyo más integral, además existen entornos de aprendizaje compartidos como planes de estudio en el aula regular. Además, se buscan recursos adicionales, que incluyen grupos más pequeños (menos de ocho niños por educador), y con apoyo de un asistente (Heiskanen y Viitala, 2019).

Si bien, una crítica a esta revisión podría ser la riqueza, desarrollo y densidad poblacional de estos países, la intención es demostrar como al establecer políticas claras de acción con los programas y acciones específicos, pueden existir una atención más precisa. También es importante destacar que la figura del educador especial no desaparece, en casos concretos atenderá en horario extendido o contra turno a los alumnos que requieren atención especial para así privilegiar la permanencia y egreso del alumno en el entorno escolar, y su principal papel es la de orientar al profesor de aula regular. Sin lugar a duda, la formación del profesorado es trascendental, porque requiere ser competente en la práctica pedagógica, un asesor para explicar y compartir la didáctica de la enseñanza a su homólogo, un orientador para guiar a los padres de familia; por ende “docente actualizado debe contar con diversas competencias que le permitan realizar su trabajo con eficiencia y calidad” (Esquivias, 2010, p. 272).

En ese sentido, la formación del profesorado es clave para conseguir espacios educativos inclusivos, en ese sentido, en Australia, para ser un profesor acreditado –y por tanto conseguir un empleo- se deben cumplir con los requisitos mínimos establecidos por la Autoridad de Normas de Educación, como parte de este sistema de acreditación, los maestros completan la formación inicial de docentes y producen una cartera de pruebas para demostrar un nivel de competencia. Todos los cursos de formación docente proporcionados por universidades contienen una unidad obligatoria en educación especial y este contenido se incluye y se entrega a lo largo del curso. Para los profesores en servicio, es responsabilidad y obligación hacer "ajustes curriculares apropiados" para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades. Sin embargo, la revisión de literatura planteó como limitantes la experiencia del docente, como una limitación clave en la provisión de aprendizaje diferenciado para estudiantes con discapacidades (Banner, 2019).

En Finlandia, al cuestionar a los docentes sobre su formación para atender a la diversidad, reconocen que si bien recibieron una capacitación inicial no es suficiente, y aunque la dinámica de trabajo con los especialistas está centrada en la orientación hacia ellos, les gustaría que se centrará en trabajar directamente con los niños. Además, los municipios están reduciendo el número de clases de educación especial dirigidas por especialistas y modificando las funciones de los mismos, hacia el trabajo basado en consultas. Esto ha generado inquietudes acerca de la realización real del apoyo en las intervenciones y las instrucciones individuales con los niños (Heiskanen y Viitala, 2019).

Mientras que, en Filipinas, se propone que los profesores principiantes deben desarrollar las habilidades para abordar las diversas necesidades de los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades. Sin embargo, se registra que en la práctica de la educación inclusiva ha sido un reto para los maestros de educación general que carecen de capacitación y confianza en la enseñanza de alumnos con discapacidades en sus clases (Muega en Bustos, 2019). Para equipar a los maestros de educación secundaria en la educación inclusiva, la Comisión de Educación Superior ordenó la inclusión de un curso de tres unidades sobre educación inclusiva para todos los maestros en ejercicio. En el caso de un director de un centro o programa de Educación Especial de nivel secundario debe tener una maestría en educación y al menos dieciocho créditos en Educación Especial (Bustos, 2019).

En Nueva Zelanda, en las escuelas existe un Coordinador de Necesidades Educativas Especiales, sin embargo, la función la puede desarrollar un director, o asignar a un profesor de la escuela, a pesar de ello, no siempre tienen conocimiento y no reciben capacitación sobre las NEE, además no existe como una carrera o trayecto que les permita ir cada vez mejorando su especialización como ocurre en Australia e Inglaterra (Hornby, 2015).

En el caso de Inglaterra, los maestros trabajan en asesorías con los coordinadores de necesidades educativas especiales, además las escuelas emplean asistentes de apoyo a la enseñanza y aprendizaje para trabajar con los estudiantes con NEE, estos actores, ayudan dentro y fuera del aula brindando apoyo individual y en pequeños grupos, preparan materiales adaptados a las necesidades individuales según lo indique el maestro de clase (Batmanghelidjh, 2019). Mientras que, en Canadá, no solo les preocupa la diversidad del alumnado están interesados en que exista mayor diversidad en el profesorado de tal manera que se refleje la diversidad escolar y también en los planes de estudio (Wood, 2019).

Pese a que existen políticas y financiamientos claros, así como una intensa formación inicial de actualización, se reconoce que existen dificultades importantes de avances en la inclusión, y esto depende de los presupuestos, del tipo de localidad y de las propias condiciones de la escuela, si es urbano o rural. Por ejemplo, en Filipinas, para ser admitido en un programa de educación especial, se deben presentar documentos como: la evaluación de la condición del estudiante por parte de un especialista en diagnóstico o especialista; plan educativo individualizado; y registros y referencias anteriores. La evaluación educativa de los jóvenes con discapacidades es realizada por el maestro de secundaria regular y el equipo de evaluación de educación especial de los centros existentes. Desafortunadamente, la identificación y evaluación de la discapacidad por parte de los profesionales médicos sigue siendo un desafío para los jóvenes con discapacidades y sus familias debido a la falta de especialistas en áreas rurales, así como a las tarifas exorbitantes que se cobran por los servicios de evaluación en áreas urbanas (Bustos, 2019).

Por su parte Canadá, reconoce que los jóvenes indígenas tienen que abandonar su hogar para continuar con sus estudios secundarios, el gobierno está introduciendo algunos programas para abordar la desigualdad de los servicios en diferentes comunidades y focalizar el financiamiento, sin embargo, aún no es suficiente. Y en Inglaterra, las escuelas más marginadas, son aquellas con presencia de estudiantes de minorías étnicas, que regularmente tienen un rendimiento significativamente más bajo en todas las etapas clave y en los exámenes nacionales (Wood, 2019).

Por otra parte, al cuestionar a las personas con discapacidad sobre la aceptación que han tenido en la comunidad escolar, los resultados son poco alentadores, Australia realizó en 2008 un estudio que solicitaba a las personas con discapacidades y a sus familiares, amigos y cuidadores que identificaran las principales barreras para su plena participación en la vida económica y social de la comunidad, los hallazgos indican que las personas con discapacidad, están aisladas y solas, pues existen barreras significativas en su entorno que limitan su capacidad para participar plenamente en la vida comunitaria, ellas desean vivir en una sociedad de respeto, dignidad y, lo que es más importante, con igualdad, y no como "cosas pobres" ni simplemente como receptores de servicios (Banner, 2019).

En el caso de Nueva Zelanda, Hornby, (2015) reporta dos investigaciones en centros específicos, en la primera, se entrevista a 21 alumnos, se mostró que casi todos los exalumnos (18 de 21) tenían cosas positivas que decir sobre su tiempo en el centro. Muchos exalumnos comentaron cómo el tiempo en el centro específico les había ayudado a abordar sus dificultades de aprendizaje y a tener un mejor rendimiento académico, así como a ayudarlos a obtener un mejor control sobre su comportamiento. Otros aspectos positivos fueron las clases más pequeñas; más atención uno a uno; una estructura disciplinaria clara; un ambiente escolar seguro; la alta calidad de las relaciones entre estudiantes, profesores y personal residencial; y, la amplia gama de actividades disponibles

en las que participar. Cuando ingresaron a escuelas regulares después de abandonar el centro específico, surgieron aspectos negativos, como es el caso del etiquetado y los estereotipos que habían experimentado de los maestros regulares. A pesar de sus opiniones positivas sobre la ayuda que habían recibido en el centro específico, la mayoría de los ex alumnos no habían podido completar la escuela secundaria y no habían obtenido calificaciones favorables y la mayoría tenía malas perspectivas de empleo.

El siguiente estudio de Nueva Zelanda, se desprende del primero, pero se concentra en el análisis de cinco estudiantes que continuaron sus estudios en escuelas regulares, y descubrieron que las escuelas variaban desde hacer nada especial para ayudar al estudiante hasta ser extremadamente flexibles para mantenerlos en la escuela. Por ejemplo, una escuela le permitió a un estudiante pasar la mayor parte del año escolar con el cuidador de la escuela mientras se integraba gradualmente en las lecciones con maestros especialmente seleccionados. Mientras que otra escuela, ni siquiera se dio cuenta de que el estudiante había estado previamente en un centro específico, por lo que no hizo nada especial para su permanencia, además, la mayoría de las escuelas hicieron poco para investigar las habilidades y necesidades especiales de los estudiantes. Cuatro de cinco escuelas carecían de planes coherentes para satisfacer las necesidades de estos estudiantes y parecían incapaces o no dispuestos a hacer adaptaciones a sus procedimientos estandarizados. En continuidad con el análisis de Hornby (2015), retoma el caso de Estados Unidos, para indicar también la limitada efectividad en los aprendizajes de los estudiantes con requerimientos especiales, se observan altas tasas de abandono escolar, y el impacto generalmente ha sido insignificante. Se reconoce que después de que los alumnos recibieron una atención especial e intensiva y regresan o ingresan a una escuela normal, la situación se torna difícil y la mayoría de los casos los niños se retiran del sistema escolar antes de cumplir los 16 años.

A partir de los datos anteriores, se realizan una serie de conclusiones que esperan incitar a la reflexión y discusión académica a luz a la política educativa y en particular a la educación especial de México. Primero, creemos fehacientemente que la educación especial, es un campo disciplinar importante porque atiende a la población con discapacidad, a partir de enfoques y metodologías específicas e integrales que no se limita a la atención educativa, sino a otras dimensiones de la persona, y que, además, tiene por objeto el ciclo vital del individuo con discapacidad.

Segundo, la educación especial, no debe desaparecer del sistema educativo mexicano, y no debe convertirse en su tarea central la educación inclusiva, pues esta última es una política pública que responde a demandas internacionales, y que compete a todo el sistema educativo. Sí consideramos debe reorientarse sus servicios para convertirse en gabinetes de consulta donde acudan profesores de aula regular a recibir orientaciones específicas para la atención de los alumnos en situación de discapacidad o alguna condición específica. Además, sí es necesario la atención educativa de algún

alumno de manera individual, este debe realizarse dentro del aula regular, o en horarios alternos y a contra turno a las clases ordinarias como señala Batmanghelidjh, (2019), así como elaborar material específico en función de las necesidades del alumno y a partir del consenso entre profesores.

Es preciso señalar, que los CAM no deben desaparecer, estos centros, son una opción para aquellos niños y jóvenes que por su condición de discapacidad requiere atención específica para trabajar aspectos como conductas adaptativas que beneficien su calidad de vida y la de sus familias.

En tercer término, es necesario, que desde la formación inicial hasta los cursos de capacitación exista una obligatoriedad por recibir cursos que acrediten un conocimiento básico sobre inclusión, diversidad, atención individualizada y ajustes razonables al currículum, para todo el profesorado, y con mayor nivel de complejidad para directivos y demás estructura organizativa del sistema educativo, solo así se comprenderá el rol que juega la educación especial en la educación inclusiva, y no considerar que son los únicos encargados de llevarla a cabo. Esto incluye, repensar el rol del profesor e integrar en la plantilla docente también a profesores con diversas características, es decir, de origen, etnia, discapacidad, preferencias sexuales, religión, etcétera; solo así se avanzará en culturas inclusivas, pues no podemos pedir valorar diversidad en el alumnado, sino somos capaces de valorar la diversidad en el profesorado.

Finalmente, concluimos que para lograr las metas internacionales y nacionales, específicamente las relacionadas con garantizar una educación para todos, es sumamente relevante generar contextos incluyentes; por ello Jiménez, Moreles y Márquez (2018) refieren que, la inclusión educativa va más allá de integrar físicamente a los alumnos en centros escolares, se trata de generar un condiciones en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que no solamente el alumno debe estar cómodo sino también el docente, luego entonces el desafío principal es la búsqueda de mejores maneras para responder a la diversidad, lo cual será muy difícil de lograr si al docente no se le ha dotado de la formación necesaria para atender las diferencias.

Referencias bibliográficas

- Adame, E., Jacobo, Z. y Alvarado, J. A. (2016). Sistema educativa e inclusión. Más allá de la integración educativa. México. Ed. Trillas.
- Banner, T. (2019). Special Educational Needs and Disabilities in Early Childhood Education (Australia). In *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781474209496.0015>
- Batmanghelidjh, C. (2019). Educating Vulnerable Children in the UK. In *Bloomsbury Education and Childhood Studies* London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781474294973.ch-009>
- Bustos, M.A. (2019). Special Educational Needs and Disabilities in Early Childhood Education (Philippines). In *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781474209441.0033>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. (3era. Edición). Ed. FUHEM y OEI. España. En https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151
- Calder Stegemann, K. , & Stevens, N. (2019). Special Educational Needs and Disabilities in Youth (Canada). In *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781474209434.0005>
- DOF, (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (Continúa de la Quinta Sección). Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. México. En https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- DOF, (2019). Ley General de Educación. Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. México. En http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Esquivias, M. (2010). “Compromiso docente ante el talento creativo en la educación superior”. En: Valadez, D. y Valencia, S. *Desarrollo y educación del talento en adolescentes*. Universidad de Guadalajara, México: Editorial Universitaria.
- Heiskanen, N. , & Viitala, R. (2019). Special Educational Needs and Disabilities in Early Childhood Education (Finland). In *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781350995925.0004>
- Hornby, G. (2015). New Zealand: Inclusive Education and Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties. In M. Crossley , G. Hancock & T. Sprague (Eds.). *Education in Australia, New Zealand and the Pacific* (pp. 143–158). London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781472593450.ch-007>
- INEGI (2016). La discapacidad en México, datos al 2014. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México. En http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espano/lbvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf
- Jiménez, S., Moreles, J., Márquez, N. (2018). *Qué desafía la formación universitaria y docente*. En J. Moreles (2018). *Desafíos de la educación. Perspectivas de México, Brasil y España*. (pp. 101-123)[Ebook] (3ra ed. electrónica). México: Universidad de Colima. Recuperado de: http://ww.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/Desafios-de-la-educacion_471.pdf

- ONU (2015). *Declaración Universal De Derechos Humanos* [Ebook] (1ra ed., pp. 54-56). Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Saldivar, A , & Guzmán, J. (2019a). Special Needs and Disabilities in Childhood (Mexico). In *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781350995949.0003>
- Saldivar & Guzmán, J. (2019b). Special Educational Needs and Disabilities in Early Childhood Education (Mexico). In *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781350995949.0016>
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. SEP. México.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Principales Cifras del sistema Educativo Nacional 2017 - 2018*. SEP. México. En https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los servicios de educación especial*. México. SEP. México. En <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP. México. En <https://www.gob.mx/sep/articulos/la-sep-hizo-llegar-al-congreso-de-la-union-las-estrategias-que-mandataron-las-reformas-constitucionales-en-materia-educativa>
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades permanentes para todos* [Ebook]. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Wood, J. (2019). Inclusion and Marginalization of Learners in Primary Education (Canada). In *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781474209496.0021>

Acerca de los autores

Andrea Saldivar Reyes, licenciada en Educación Primaria, maestra en Calidad de la Educación y doctora Interinstitucional en Educación. Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Integrante del Cuerpo Académico (CA) "Educación Especial y Procesos de Aprendizaje" registro UATLX-CA-213. Ha participado en investigaciones nacionales e internacionales, producto de las cuales cuenta con Publicaciones en el mismo orden. En el año 2016 recibió el reconocimiento por la Fundación Margaret McNamara Grants (MMEG) por su trabajo en beneficio de las mujeres y niños en países en desarrollo.

Norma Guadalupe Márquez Cabellos, licenciada en Educación Preescolar y Educación Especial, maestría en Desarrollo Docente y doctora en Psicología Educativa. Profesora de Tiempo Completo en la Universidad de Colima, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Integrante del Cuerpo Académico (CA) "Culturas, Políticas y Procesos Educativos" registro UCOL-CA-104. Ha participado en investigaciones nacionales e internacionales, producto de las cuales cuenta con Publicaciones en el mismo. Además, trabaja en la Secretaría de Educación Pública (SEP), donde ha tenido cargos como Subdirectora de Educación Especial en el Estado de Colima.

Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad

Access to education and vulnerability factors in people with disabilities

Judith Pérez Castro¹

¹Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), email: pkjudith33@yahoo.com.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-0531>

Resumen: En este artículo, presentamos algunos de los factores que inciden en la vulnerabilidad educativa de las personas con discapacidad. Partimos de la discusión sobre lo que entendemos por vulnerabilidad, para posteriormente analizar algunas cuestiones que intervienen en la exclusión de este colectivo y que apuntan tanto al nivel social como a las condiciones de los sistemas educativos.

Palabras clave: vulnerabilidad, personas con discapacidad, exclusión, inclusión educativa.

Abstract: In this paper, we discuss some of the factors involved in the educational vulnerability of disabled people. Our basis is the discussion about the scope and dimensions of vulnerability, that helps us to analyze the most important variables intervening in the exclusion of people with disability, which point to both, the social level and the conditions of educational systems.

Key words: Vulnerability, disabled people, educational exclusion, educational inclusion

Recepción: 23 de Enero 2020

Aceptación: 04 de abril de 2020

Forma de citar: Pérez Castro, J. (2020) Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 59-74.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

***Financiamiento:** Este artículo forma parte del proyecto: “Educación superior e inclusión. Análisis de políticas desde la perspectiva de los estudiantes con discapacidad”, financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM.

Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad

La vulnerabilidad es un concepto multidimensional, que sólo podemos comprender en la medida en que logramos delimitar el ámbito al que está referido. De manera amplia, alude a cuestiones internas y externas a los individuos o colectivos, las cuales determinan su capacidad para enfrentar y sobreponerse al impacto de un evento catastrófico (Wisner, Blaikie, Cannon y Davis, 2003). En América Latina, esta noción se introdujo a la discusión académica en el contexto de las crisis económicas de los años 80, con el fin de comprender las variables intervinientes y sus distintos efectos en los niveles de bienestar de la población. Los trabajos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2004) y de especialistas en la pobreza (Kaztman, 1989; Kaztman *et al.*, 1999; Moser, 1998) poco a poco, permitieron ir perfilando los factores que hacían que ciertos sectores sociales fueran más susceptibles a las fluctuaciones económicas que otros, a estas personas se les definió posteriormente como “vulnerables”. Con los años, el término se extendió para incluir otras condiciones de riesgo, ya fuesen físicas, institucionales, políticas, ideológicas o ecológicas. Todos estamos expuestos a distintos hechos, agentes o situaciones que, bajo determinadas circunstancias, pueden atentar contra nuestro bienestar, sin embargo, existen ciertos grupos o sectores de la población que son particularmente vulnerables. En la configuración de la vulnerabilidad intervienen uno o varios de los siguientes elementos (CEPAL, 2002): 1) las características específicas de las personas o colectivos que los ubican en una situación de desventaja frente a los demás; 2) el conjunto de prácticas que los hace más susceptibles a determinados riesgos; y 3) los medios y condiciones que limitan su desarrollo o que disminuyen sus posibilidades de inclusión social. En el primer rubro, se encuentran los individuos que son vulnerados por rasgos como la edad, el género, la raza o etnia, la discapacidad y las enfermedades estigmatizadas socialmente. El segundo comprende a las personas pertenecientes a minorías religiosas, lingüísticas, políticas o de género. En el último rubro, están los sujetos que son vulnerados por su clase social o por sus ingresos económicos, los que habitan en zonas urbano-marginales o rurales, los que carecen de seguridad social y los que trabajan en el mercado informal.

Adicionalmente, hay que distinguir entre vulnerados y vulnerables (Gairín y Suárez, 2012). Los primeros son aquellos en donde el riesgo es específico y se presenta en circunstancias concretas, es decir, las personas que en el momento actual enfrentan carencias, trato discriminatorio o violación a sus derechos, ya sea de manera temporal o permanente. En contraste los vulnerables son aquellos en donde las situaciones de riesgo aún no se han consumado, aunque hay probabilidades de que esto ocurra (Gairín y Suárez, 2012).

La vulnerabilidad puede reducir las oportunidades de desarrollo individual y colectivo. Por ejemplo, la educación es un derecho que no ha sido plenamente garantizado para todas las personas y una de las variables de riesgo más importantes es la pobreza. De acuerdo con el

Banco Mundial (World Bank, 2018), en los países de bajos ingresos, sólo el 25% de los niños y niñas de familias pobres logran completar la escuela primaria, en comparación con el 75% de los que provienen de hogares de ingresos altos. Además, los pobres son los que resienten con mayor fuerza los recortes en el gasto público a la educación; la distancia en las posibilidades entre los niños y niñas del quintil más pobre y del más rico llega a ser de 32% en las naciones en desarrollo. Paradójicamente, “los países de bajos ingresos están expandiendo rápidamente la educación secundaria, en un momento en que gran parte de su población todavía no logra concluir la escuela primaria” (World Bank, 2018: 61) [Traducción propia].

Las desventajas económicas hacen que estos niños y niñas abandonen tempranamente el sistema educativo para ingresar al mercado laboral, generalmente en actividades informales, o que en el mejor de los escenarios sólo terminen la educación obligatoria. En cualquier caso, la carencia de conocimientos y habilidades académicas disminuye sus posibilidades de conseguir un empleo digno, contar con una fuente de ingresos estable, tener acceso a la salud, a la seguridad social y a otros derechos básicos. La pobreza, además de menoscabar las oportunidades educativas, abona a la ampliación de las desigualdades interpersonales e interrelacionales (Moriña, 2007), es decir aquellas que se generan entre los individuos y que están mediadas por el género, la edad y la relación que mantienen entre su posición social y las posiciones de los demás, con las posibilidades y limitaciones que éstas les brindan. Todo esto se convierte en desventajas acumuladas que cierran el círculo de la vulnerabilidad, del cual las personas difícilmente pueden salir porque las carencias se van intensificando.

No obstante, a par de los factores de riesgo, los individuos suelen contar con recursos que les ayudan a lidiar con ellos. Éstos pueden ser tangibles o intangibles y se relacionan con comportamientos a corto, mediano o largo plazo que permiten su movilización, entre los más importantes están el trabajo, los bienes materiales, el capital humano y las relaciones sociales (Kaztman y Filgueira, 1999; Pizarro, 2001). Pero, por sí mismos, los recursos son insuficientes; dos personas pueden percibir un salario semejante y tener niveles de bienestar opuestos, como resultado de las diferencias en su capacidad para transformar sus ingresos en mejores condiciones de vida (Sen, 1995). De ahí que, además de los recursos, un segundo elemento en el análisis de la vulnerabilidad sea las estrategias, entendidas como las formas específicas en que los sujetos articulan sus bienes, materiales, económicos o sociales, para la consecución de determinadas metas (Kaztman y Filgueira, 1999). Algunas son maneras de hacer que se elaboran frente a situaciones emergentes, como cuando el proveedor principal del hogar pierde el empleo y los demás miembros de la familia se movilizan para compensar esta carencia, mientras que otras pueden ser el resultado de una reflexión más calculada, como cuando se elige entre enviar a los hijos a la escuela o que empiecen a trabajar. La decisión sobre el tipo de estrategias a utilizar está directamente relacionada con la proporción y el tipo de recursos que se posean inicialmente.

Todos contamos con un cierto bagaje de recursos, pero, siempre hay variaciones interpersonales respecto a su calidad y cantidad, así como respecto a las estrategias para su transformación. Estas diferencias son esperables, porque los seres humanos somos distintos, por la edad, el género y nuestras capacidades, así como por el contexto en el que vivimos, los bienes que poseemos y los compromisos que heredamos (Sen, 1995), el problema es cuando estas diferencias se convierten en desventajas para determinados sectores. Por ejemplo, en las personas provenientes de familias de bajos ingresos, una de las estrategias para continuar estudiando es conseguir un empleo a tiempo parcial, no obstante, esto puede afectar su desempeño académico porque disponen de menos tiempo que el resto de sus compañeros, o bien, disminuir sus posibilidades de participar en otras actividades institucionales que podrían contribuir a su formación. De este modo, aunque el estudiante termine la carrera y obtenga calificaciones similares al resto de sus compañeros, difícilmente podemos decir que tuvo las mismas oportunidades que ellos o que se le brindaron condiciones equitativas para lograrlo (Walker, 2007).

Pero, la vulnerabilidad no es una condición adquirida de una vez y para siempre, ni tampoco atributo inherente a determinados individuos o grupos, sino que alude a situaciones intermedias entre la inclusión y la exclusión (Kummer, Correa y Hernán, 2009); de este modo, al igual que existen variables que incrementan el riesgo de exclusión, como la carencia en los servicios básicos o el rezago educativo, existen otros pueden ayudar a disminuirlo, como el acceso a alguna transferencia económica gubernamental o a una beca de estudios. En esto último, el rol de los agentes es fundamental porque son ellos los que gestionan los recursos y despliegan las estrategias; más importante aún es el Estado por el lugar que tiene en el diseño e implementación de las políticas públicas, así como por su capacidad distributiva de bienes y servicios. Él es el principal proveedor de la estructura de oportunidades, de donde los individuos obtienen los recursos para el logro de su bienestar (Kaztman y Filgueira, 1999).

En este artículo, abordamos la situación de las personas con discapacidad, con el objetivo de analizar algunos de los factores que los excluyen de las oportunidades educativas. El texto está organizado en cinco apartados; en el primero, discutimos algunas de las variables que inciden tanto en la prevalencia de la discapacidad, como en el incremento de los factores de vulnerabilidad social, entre ellas, la pobreza, el género, la etnia y la edad. En el segundo, presentamos los factores relacionados directamente con los sistemas educativos, como la separación entre las modalidades regular y especial, la persistencia de planes y políticas educativas con enfoques segregacionistas, la falta de condiciones institucionales para atender a la diversidad de los estudiantes y las actitudes hacia la discapacidad. Y en el tercero, hacemos algunas consideraciones sobre la relación entre vulnerabilidad y educación, en la población con discapacidad. Por último, cabe señalar que lo que aquí se presenta forma parte del proyecto “Educación superior e inclusión. Análisis de políticas desde la perspectiva de

los estudiantes con discapacidad”, financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM.

LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD COMO GRUPO VULNERABLE

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2014), las personas con discapacidad representan alrededor del 15% de la población mundial, lo que en números redondos significa poco más de 1,000 millones de individuos. De ellos, 93 millones son menores de 15 años y entre 110 y 190 millones son adultos. La proporción de adultos con discapacidad continuará creciendo en los próximos años, como resultado de las enfermedades crónico-degenerativas, la adquisición de malos hábitos para la salud y la ampliación de la esperanza de vida (OMS, 2011).

En la discapacidad, se conjugan diferentes factores que no sólo incrementan su prevalencia, sino que merman los niveles de bienestar de las personas y sus familias, como la pobreza, el género, la etnicidad y la edad. Con respecto al primero, el Reporte sobre la Situación Mundial (UN, 2018) señala que las personas en situación de pobreza muestran una probabilidad más alta de tener una discapacidad y que su proporción es mayor en los países de bajos ingresos; de hecho, se estima el 80% de la población mundial con discapacidad vive en naciones en desarrollo (WHO, 2014). La vulnerabilidad se complejiza porque la pobreza afecta las condiciones de vida de estas personas, multiplica los riesgos ambientales, limita el acceso a los servicios de salud y a una buena alimentación. Adicionalmente, la discapacidad tiende a multiplicar los gastos en el hogar, ya que se tienen que solventar la atención médica, la rehabilitación o las medicinas, en contraparte, la persona con discapacidad difícilmente puede aportar al presupuesto familiar o su contribución es muy baja por la falta de oportunidades laborales.

[...] la discapacidad aumenta el riesgo de volverse pobre o empobrecido. La exclusión de los servicios básicos como la educación o la salud tiene un impacto negativo en los niveles del capital humano individual. Los costos adicionales asociados a la discapacidad son también una fuente importante de riesgo, no sólo para los individuos sino también para sus familias. Si algún miembro de un hogar pobre tiene una discapacidad, el riesgo de empobrecimiento y pobreza crónica incrementa y la familia puede caer en la trampa de la pobreza. (Pinilla-Roncancio 2015:117) [Traducción propia]

En relación con el género, cabe señalar que las niñas y las mujeres adultas con discapacidad tienen mayor riesgo de sufrir violencia, abuso y marginación, como consecuencia de la doble discriminación por su condición de vida y por ser mujer, y enfrentan más barreras para su inclusión que sus pares sin discapacidad y los hombres con discapacidad (WHO, 2014). En

general, se ha documentado que las mujeres tienen menos acceso a los servicios de salud y a la seguridad social, la ausencia de una perspectiva de género en los programas públicos invisibiliza sus necesidades y prioridades. “Cuando se excluye a las mujeres de los procesos de toma de decisiones para determinar, por ejemplo, los criterios de elegibilidad, es más probable que los programas focalizados no respondan a las dinámicas desiguales que se dan en el hogar” (UN, 2018:19) [Traducción propia]. Esta situación es más grave para las mujeres en situación de pobreza, pero, aquellas que tienen una discapacidad enfrentan aún más obstáculos para acceder a los programas de apoyo económico, de atención médica y a los servicios de habilitación y rehabilitación (WHO, 2014). Por si esto fuera poco, las mujeres pobres con discapacidad tienen más riesgo de sufrir violencia y discriminación en sus derechos fundamentales. Es decir, existe un efecto de refuerzo entre la pobreza, el género y la discapacidad, que se traduce en niveles más altos de vulnerabilidad.

La etnia es otro factor importante. La pobreza, la pérdida de sus territorios por la urbanización u otras actividades económicas, la discriminación y la degradación ambiental aumentan la prevalencia de la discapacidad entre la población indígena. A ello, se suman las barreras actitudinales, como el paternalismo, los prejuicios, el estigma y las bajas expectativas respecto a estas personas. La ONU ha denunciado que la situación de los indígenas con discapacidad es bastante precaria, independientemente del nivel de desarrollo de los países en donde habitan, ya sea desarrollado o emergente (UN, 2013). En Australia, por ejemplo, se calcula que más de la mitad de los indígenas tiene una discapacidad en comparación con el 18.5% de la población no indígena. Mientras que, en Canadá, en los niños aborígenes, la probabilidad de vivir con esta condición se triplica. En Latinoamérica, aunque no hay datos precisos, se estima que la tasa de discapacidad en Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá y Uruguay suele ser mayor en las personas de los pueblos originarios que en el resto de la población (UN, 2013).

La complicada situación en la que viven estas personas es en gran medida paradójica, porque varios de los pueblos indígenas no sólo de América Latina sino de otras regiones del mundo, tradicionalmente, han tenido una cultura de respeto hacia la discapacidad, sin embargo, la colonización a la que han estado sometidos durante años introdujo muchas ideas occidentales de tipo médico-rehabilitadoras, en donde esta condición es vista como una anomalía que tiene que corregirse para que los individuos puedan vivir como los demás (UN, 2013). Además, aunque se han desarrollado leyes, normativas y políticas públicas para garantizar sus derechos, éstas no siempre consideran las necesidades de las personas indígenas con discapacidad (DRPI, 2016), vulnerando así sus derechos fundamentales a la salud, la educación, el trabajo, la participación pública y, sobre todo, el reconocimiento a su dignidad.

Por último, está la cuestión de la edad. Los niños, niñas y adolescentes así como los adultos mayores constituyen dos grupos altamente vulnerables debido a la escasez de políticas que garanticen sus derechos y la falta de programas de seguridad social. En el primero, la

incidencia de discapacidad está vinculada de manera preponderante con la pobreza, debido a la falta de atención prenatal, la desnutrición, las infecciones y la estimulación temprana inadecuada, variables que aumentan la probabilidad de tener esta condición de vida por problemas en el crecimiento y el desarrollo cognitivo. Las familias pobres no sólo tienen menos recursos para contrarrestar los riesgos a los que están expuestos los menores, sino que éstos se cruzan con los riesgos que enfrentan sus padres y cuidadores, es decir, son doblemente vulnerables (UN, 2018). Las cifras más recientes publicadas por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) prevén que hay entre 93 y 150 millones de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el mundo y que, a pesar de los esfuerzos para proteger sus derechos, continúan estando entre los sectores más excluidos (UNICEF, 2018). Además de la pobreza, como ocurre con otros colectivos sociales, existen variables que agravan su situación, como la etnicidad, por los altos índices de marginación y discriminación hacia los indígenas, y los conflictos armados, porque los niños, niñas y adolescentes quedan atrapados en “un círculo vicioso de violencia, polarización social, deterioro de los servicios públicos y profundización de la pobreza” (UNICEF, 2018:4) [Traducción propia]

En contraste, en los adultos mayores, la discapacidad generalmente está asociada a enfermedades degenerativas y a la disminución de la capacidad funcional, física y mental (UNFPA, 2012), lo que tenderá a incrementarse debido a la ampliación en la esperanza de vida, los malos hábitos alimenticios y la falta de una cultura de prevención de la salud en muchos adultos jóvenes. Actualmente, el promedio mundial de personas de 60 años o más con alguna discapacidad está alrededor del 46%, pero, en algunos países, como Australia, China, la República de Corea y Vietnam, éste es mayor al 50%; la situación más crítica la tiene Japón, en donde la proporción es de casi dos tercios en los individuos de 65 años o más (UN, 2018). Algunos países han mejorado las condiciones de los adultos mayores, a través de programas de protección social dirigidos a fortalecer su independencia económica, no obstante, las personas con discapacidad severa suelen quedar fuera de estos beneficios.

El envejecimiento de la población presiona los sistemas de apoyos y pensiones, ya que la relación entre el número de individuos en edad de trabajar y los que la han superado es muy desigual, aunque hay variaciones dependiendo de la región. Por ejemplo, en África Subsahariana, el ratio es de 11.7 personas entre los 25 y 64 años por cada adulto de 65 años o más, mientras que en Europa y en Norteamérica éste es de 3.0 sobre 1 (UN, 2019). El problema seguirá creciendo, porque, a nivel mundial, se espera que las personas de la tercera edad pasen del 12% en 2015 al 21% en 2050; especialmente los países pobres, que carecen de sistemas de retiro y protección para este sector de la población, enfrentarán retos más grandes no sólo por la disminución en la fuerza laboral, sino por la discriminación de la que son objeto los adultos mayores.

Todos estos factores se cruzan con desigualdades estructurales, que hacen que se refuercen entre sí e incrementen los niveles de vulnerabilidad de los individuos, al tiempo que se

entretejen con las acciones y decisiones que los sujetos toman en determinados momentos y circunstancias. De este modo, parafraseando a Subirats, Gomà y Brugué (2005), podemos decir que, en la construcción de condiciones de vulnerabilidad, se combinan múltiples variables a lo largo de las trayectorias personales y vitales, las cuales están enmarcadas por la pertenencia a grupos socialmente desfavorecidos, como los niños y niñas, las mujeres, las personas con discapacidad, los ancianos o algún grupo cultural no dominante.

LA VULNERABILIDAD EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Las personas con discapacidad enfrentan una serie de riesgos resultantes de las condiciones en las que viven, como la pobreza, o de rasgos específicos, como la edad, que aumentan la posibilidad de que sean excluidos de uno o varios ámbitos de la vida social, es decir, los hace vulnerables.

En general, estas personas son corren el riesgo de ser segregados a los servicios de educación especial, de recibir una formación de baja calidad o, incluso, de quedar fuera de los sistemas educativos. Lo anterior es una problemática no resuelta en muchos países con independencia de sus niveles de desarrollo, en donde se ha observado que la discapacidad disminuye la participación de los individuos en distintas actividades y ámbitos sociales, entre ellas la educación (WHO, 2014).

Al respecto, el UNICEF (2013) ha señalado que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad tienden a ser excluidos de los sistemas educativos y a quedar encerrados en sus casas o confinados en instituciones de asistencia, ya sea porque las familias no tienen suficientes recursos, porque no existen escuelas para atenderlos o porque no quieren recibirlos e, incluso, porque sus propios padres creen que no son capaces de estudiar o que serán violentados por sus maestros y compañeros. Además, a lo largo de su trayectoria educativa, encuentran múltiples barreras que incrementan los gastos familiares, intervienen en su rendimiento académico y disminuyen sus posibilidades de relacionarse con sus pares y profesores, lo que a la postre los orilla a abandonar los estudios.

Particularmente, en México, los indicadores educativos respecto a la población con discapacidad son poco alentadores. De acuerdo con los resultados de la última Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) (INEGI, 2018), estas personas representaban el 6.3% de la población nacional, que en números redondos equivale a 7,877,805. En cuanto a la escolaridad, 44.4% de los mexicanos con alguna discapacidad tenía estudios de primaria, 17% cursaba la secundaria, 7.4% estaba en la preparatoria y 5.5% cursaba la educación superior. La brecha entre la población con y sin discapacidad es enorme, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) la tasa de analfabetismo para los primeros es de 22.7%, mientras que para los segundos es de 4.2%, es decir, una diferencia 18.5 puntos porcentuales; asimismo el promedio de escolaridad para las personas con

discapacidad es de 5.3 años, la mitad de lo registrado a nivel nacional en donde la media es de 10.1.

En el *continuum* inclusión-exclusión, los factores que inciden en la probabilidad de que estos individuos queden fuera de las oportunidades educativas apuntan hacia cuestiones internas y externas a los sistemas educativos. En este apartado, nos interesa abordar las primeras, dado que en el anterior se han discutido algunas variables externas. Una de las más importantes es la distinción, aún sostenida en varios sistemas, entre las modalidades de educación regular y especial, con la idea de que ésta es la mejor manera de atender a los estudiantes con discapacidad. Evidentemente, para lograr condiciones favorables para la inclusión, se requiere de apoyos necesarios y ajustes razonables, dado que las instituciones educativas de tipo regular fueron pensadas desde el paradigma de la “normalidad”, el problema es que mantener subsistemas paralelos termina por segregar o estigmatizar a estas personas (Echeita, 2006; Norwich y Lewis, 2005) y a disminuir sus oportunidades de desarrollo, no sólo en lo educativo sino en otras esferas de la vida social, al ofrecerles una formación reducida o poco pertinente. Además, la educación especial favorece la visión individualista de la discapacidad (Ainscow, Dyson y Weiner, 2014) porque centra la mirada en las deficiencias de los alumnos y no en las barreras del contexto.

Sin embargo, asumir el extremo opuesto puede crear otros factores de riesgo, toda vez que “las personas con discapacidad están discapacitadas tanto por la sociedad como por sus cuerpos” (Shakespeare, 2006: 200) [Traducción propia]. Es decir, desaparecer la educación especial, no borra las limitaciones y deficiencias. Igualmente, aunque existe un consenso en torno a la idea de que la discapacidad es resultado de la interacción entre las capacidades de las personas y el entorno social, “en la vida cotidiana es muy difícil distinguir claramente entre el impacto de la deficiencia y el impacto de las barreras sociales” (Shakespeare, 2006:201) [Traducción propia]. De este modo, lo pertinente es desarrollar instituciones educativas incluyentes que trabajen coordinadamente con programas de habilitación y rehabilitación, que no operen como un sistema de enseñanza paralelo, sino como apoyos que coadyuven al fortalecimiento de la independencia y las capacidades de las personas con discapacidad, así como a su plena inclusión y participación social (ONU, 2006).

Por otra parte, cabría señalar que la separación entre educación regular y especial se sustenta en leyes, normativas y políticas que contribuyen a sostener una perspectiva deficitaria sobre la población con discapacidad, a partir de la cual se les niega el estatus de ciudadanos y los derechos que éste conlleva (Palacios y Bariffi), con la premisa de que no son plenamente autónomos y que no pueden aportar lo mismo que los individuos sin discapacidad, de ahí que lo más conveniente sea que el Estado les atribuya una categoría excepcional. En el ámbito educativo esto se refleja en reglamentos, políticas y programas educativos, en los que persisten enfoques segregacionistas, centrados en las carencias de los alumnos. En estas circunstancias, la instauración y mantenimiento de escuelas especiales para los niños, niñas

y jóvenes con discapacidad se entiende como un resultado natural e, incluso, conveniente para ellos mismos; en ningún momento se cuestiona las consecuencias que esto produce en su dignidad y sus derechos y muchos menos los efectos que tiene en su formación académica.

[...] a menudo, las escuelas especiales y los internados se presentaban como parte de una estrategia para satisfacer las necesidades de una amplia variedad de estudiantes en desventaja, y la educación informal era percibida como la solución a las necesidades educativas de los grupos marginalizados. Esta es una tendencia preocupante, sobre todo dados los efectos negativos de la institucionalización en grupos de niños vulnerables en contextos de pocos recursos. (Echeita y Ainscow, 2011:29).

De esta manera, aunque el tema de la inclusión lleva un cuarto de siglo en la discusión internacional, su abordaje todavía es incipiente y en algunos casos inconsistente. Adicionalmente, a nivel de los gobiernos nacionales, se ha observado poca articulación entre las disposiciones y las acciones para la inclusión, es decir, cuando se diseñan este tipo de políticas no siempre se asigna financiamiento para su operación, o bien, las estrategias no contribuyen al logro de sus objetivos, o se proponen metas poco realistas que no consideran ni los recursos y la infraestructura existente, ni los tiempos adecuados para su cumplimiento (OMS, 2011). En México, esta situación es bastante recurrente. Desde principios de la década del 2000 a la fecha, se han emitido distintas leyes tanto para prevenir y eliminar la discriminación, como para la inclusión de las personas con discapacidad, con sus respectivas reformas. Además, recientemente, se reestructuró en dos ocasiones la Ley General de Educación y se presentaron dos estrategias para la inclusión, una en 2017 y la otra en 2019.

En particular la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva de 2019, planteaba que era necesario impulsar medidas concretas para ampliar la presencia de las personas con discapacidad en el sistema educativo, ya que han sido uno de los colectivos históricamente excluidos. En respuesta, se proponía realizar un diagnóstico de los recursos para la enseñanza y los espacios físicos de las instituciones para hacer las adaptaciones necesarias y asegurar la participación de todos los estudiantes en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, 2019). Sin embargo, a la fecha, sólo 23.1% de las 136 mil 475 escuelas primarias y secundarias existentes en todo el país, tanto públicas como privadas, tiene infraestructura accesible, mientras que el 12% cuenta con materiales adaptados para personas con discapacidad. En el nivel medio superior, se calcula que hay 21 mil 010 centros educativos, de los cuales 37.8% dispone de infraestructura accesible y 2.3% de materiales adaptados (SEP, 2019). Éste es sólo un ejemplo del trabajo que aún falta por hacer para concretar las grandes metas nacionales en acciones que se reflejen en la vida cotidiana de las instituciones y los actores educativos.

Las cuestiones hasta aquí señaladas se encuentran a nivel de la organización del sistema, las siguientes están en el ámbito de las instituciones educativas y de los procesos de enseñanza.

En la primera, la vulnerabilidad está vinculada a la escasez de recursos económicos y materiales que permitan ofrecer condiciones de aprendizaje adecuadas para la diversidad de los estudiantes, tengan o no una discapacidad (AHEAD, 2017). La expansión del enfoque de la inclusión no sólo entre los miembros de la comunidad educativa, sino de la población en general, ha impulsado la presencia de las personas con discapacidad en las instituciones, desde el nivel básico hasta el superior, sin embargo, esto resulta insuficiente si no se cuenta con instalaciones accesibles, mobiliario, bibliografía y equipos adecuados, ni con financiamiento para brindar los apoyos o hacer los ajustes que se requieran. El segundo aspecto atañe directamente a los ambientes para la enseñanza (AHEAD, 2017, Konur, 2006) e incluye la disponibilidad de maestros y personal de apoyo para la atención a la diversidad, la implementación de estrategias didácticas y de evaluación que favorezcan el aprendizaje, la flexibilidad de los contenidos curriculares, así como el desarrollo de acciones que promuevan la participación de todos los estudiantes, tanto en salones de clase, como en la institución.

Más allá de los objetivos gubernamentales o de las buenas intenciones de los directivos y profesores, cuando las instituciones no brindan las condiciones mínimas, se vulnera el derecho a la educación de las personas con discapacidad, porque, al igual que sucede con otros individuos en desventaja social, se multiplican las posibilidades de que no accedan a la educación, o de que entren a la escuela pero deserten, o de que ingresen y permanezcan pero no aprendan (Terigi, 2009).

Por último, está el tema de las actitudes hacia la discapacidad. Las ideas atribuidas a los alumnos con esta condición, que los califican como deficientes, poco aptos para el estudio y carentes de autonomía, o que se utilizan para justificar la violencia y el abuso de la que son objeto o, incluso, como argumento de que su atención no es responsabilidad de las escuelas regulares y ni de sus maestros, intervienen significativamente en el éxito educativo (OMS, 2011). Más aún, éstas cuando abandonan la escuela, suelen ser señaladas como los únicos responsables, en lugar de ampliar la mirada hacia lo que ocurre en las aulas y las instituciones educativas. Por supuesto, esta situación se presenta en otros individuos y colectivos vulnerables, no sólo en los que tienen una discapacidad, en donde el fracaso escolar se atribuye a sus habilidades personales, a su comportamiento o a sus condiciones familiares. Este tipo de análisis configuran esquemas de pensamiento en los que “prima su individualización (fracasan los estudiantes, no el sistema escolar), su privatización (si un alumno no ha logrado los rendimientos esperados, él es el primer y casi único responsable) y la atribución de culpas a las víctimas (falta de capacidades, de motivación o de esfuerzo)” (Escudero, 2016: 34).

CONSIDERACIONES FINALES

La vulnerabilidad es una condición que acompaña a todos los seres humanos, porque en cualquier momento podemos tener pérdidas con importantes consecuencias para nuestro

bienestar. Sin embargo, para determinados individuos y grupos, las probabilidades de ser vulnerados son concretas debido a la conjunción de diversos factores de riesgo, ya sea que provengan del contexto, de sus prácticas o, incluso, de rasgos socialmente desacreditados.

En las personas con discapacidad, la vulnerabilidad se incrementa por cuestiones como el género, la edad, la pertenencia a una etnia y la pobreza. Como hemos dicho, estas variables no sólo aumentan la prevalencia de esta condición, sino que al cruzarse entre sí, disminuye las oportunidades de estos individuos y vulnera el ejercicio pleno de sus derechos, como la educación. Pero, además, en los sistemas de enseñanza hay otros factores de riesgo que abonan a la situación de vulnerabilidad de este colectivo social. Aquí, hemos abordado algunos, como la distinción entre la modalidad de educación regular y educación especial, la persistencia de leyes, políticas y programas basados en enfoques segregacionistas, la poca articulación entre las medidas, metas y acciones para la inclusión, la falta de condiciones adecuadas en las instituciones educativas y en los procesos de enseñanza, así como las actitudes hacia la discapacidad. Lo anterior se traduce en barreras que terminan por excluir a estos estudiantes o en prácticas de inclusión excluyente, que sólo les ofrecen una matrícula en los establecimientos educativos, pero que no les brindan oportunidades reales de aprendizaje y participación.

Sin embargo, la vulnerabilidad no es un estado o condición inamovible, sino una situación intermedia entre la inclusión y la exclusión y, por lo tanto, susceptible de cambio. De este modo, si bien hay factores que ponen a los individuos en riesgo de exclusión, de manera inversa, existen otros que pueden contribuir a su inclusión. Aquí, el Estado tiene un rol fundamental en la ampliación de oportunidades para las personas con discapacidad, a través del diseño de políticas, la provisión de servicios y la redistribución de recursos para el bienestar. Por ejemplo, en el ámbito educativo, se requiere una intervención más decidida por parte de los Estados para que la perspectiva de la inclusión se constituya en un eje transversal de los planes nacionales y las políticas públicas, así como para construir sistemas de educación inclusivos, mejorar los resultados de aprendizaje y garantizar una educación de calidad para todos (UNESCO, 2015). Las organizaciones de la sociedad civil y los propios ciudadanos pueden contribuir de muchas formas, dando seguimiento a los cursos de acción gubernamental, denunciando los problemas que necesitan ser atendidos y abriendo espacios para la participación social. Pero, no pueden sustituir la función de los Estados.

Finalmente, es importante señalar una vez más que la vulnerabilidad no es un atributo exclusivo de ciertos individuos, al contrario, los factores de riesgo pueden afectar a todos, sin importar el género, la edad, el grupo de pertenencia o la clase social, impactando negativamente en los niveles de bienestar y creando círculos viciosos entre sus diferentes dimensiones (Kummer, Correa y Hernán, 2009). De ahí, la importancia de establecer sinergias entre las diferentes instancias gubernamentales y desarrollar medidas que identifiquen tanto las particularidades de cada colectivo, como lo que comparten entre sí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHEAD (2017). *Universal design for learning. A best practice guideline*. Irlanda: Association for Higher Education Access & Disability.
- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2014). From exclusion to inclusion. A review of international literatura on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En-clave pedagógica*, (13), 13-30.
- CEPAL (2002). *Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. Síntesis y conclusiones*. Santiago de Chile: CEPAL-ECLAC.
- DRPI (2016). *Expanding the circle monitoring the human rights of indigenous, first nations, aboriginal, inuit and métis people with disabilities in Canada*. Ontario: Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. Recuperado de <http://drpi.research.yorku.ca/wp-content/uploads/2016/08/EXPANDING-THE-CIRCLE-Systemic-Report-July-2016.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- Escudero, J. M. (2016). El fracaso escolar, una forma de exclusión educativa. ¿Por qué ocurre, cómo se produce? En: J. M. Escudero. *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas* (pp. 27-76). Valencia: NAU Libres.
- Gairín, J. y Suárez, C. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En: J. Gairín (coord.). *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 33 - 61). Madrid: Wolters Kluwer, España.
- INEGI (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID)*. México: 2018 Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/>
- Kaztman, R. (1989). La heterogeneidad de la pobreza: el caso de Montevideo. *Revista de la CEPAL*, (37), 141-152.
- Kaztman, R. y Filgueira, C. (1999). Notas sobre el marco conceptual. En: Ruben Kaztman (coord.). *Activos y estructura de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay* (pp. 19-36). Montevideo: CEPAL-PNUD.
- Kaztman, R., Beccaria, L., Filgueira, F., Golbert, L. y Kessler, G. (1999). *Vulnerabilidad, activos y exclusión social en Argentina y Uruguay*. Santiago: OIT.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in higher education*, 11 (3), 351-363.
- Kummer, V. Correa, B. y Hernán, A. (2009). Discusión de ejes para el análisis de la vulnerabilidad socio-educativa. *VI Jornadas de Investigación en Educación: Investigación, Conocimiento y Protagonismo de los Actores en el Campo Educativo*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Moser, C. (1998). The asset vulnerability framework: Reassessing urban poverty reduction strategies? *World development*, 26 (1), pp. 1-19.

- Moriña, A. (2007). *La exclusión social: análisis y propuestas para su prevención*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Norwich, B. y Lewis, A. (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? En: Brahm Norwich y Ann Lewis (ed.). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion* (pp. 1-14). Cornwall: Open University Press.
- OMS (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud – Banco Mundial.
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. Madrid: CERMI.
- Pinilla-Roncancio, M. (2015). Disability and poverty: two related conditions. A review of the literature. *Revista de la facultad de medicina*, 63 (1), 113-123.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza editorial.
- SEP (2018). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras 2017-2018*. México: SEP.
- SEP (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: SEP. Recuperado de <http://enehrl.edu.mx/boletin-enehrl/67-estrategia-nacional-de-educacion-inclusiva>.
- Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. En: L. Davis (edit.). *The disability studies reader* (pp. 197-204). Nueva York: Routledge.
- Subirats, J., Gomà, R. y Brugué, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Cataluña: Generalitat de Catalunya-Fundación BBVA.
- Terigi, F. (2009). Capítulo 1. La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos. En: F. Terigi, R. Perazza y D. Vaillant (coords.). *Segmentación urbana y educación en América Latina* (pp. 21-28). Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- UN (2013). *Study on the situation of indigenous persons with disabilities, with a particular focus on challenges faced with regard to the full enjoyment of human rights and inclusion in development*. Nueva York: United Nations. Recuperado de <https://www.un.org/disabilities/documents/ecosoc/e.c.19.2013.6.pdf>
- UN (2018). *Promoting inclusion through social protection. Report on the World Social Situation 2018*. Nueva York: United Nations. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2018/07/1-1.pdf>
- UN (2019). *World population prospects 2019. Highlights*. Nueva York: United Nations. Recuperado de https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para realizar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París: UNESCO.
- UNFPA (2012). *Ageing in the twenty-first century: A celebration and a challenge*. Nueva York: UNFPA. Recuperado de <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Ageing%20report.pdf>

UNICEF (2013). *State of the world's children 2013. Children with disabilities*. Nueva York, UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/sowc2013/files/SWCR2013_ENG_Lo_res_24_Apr_2013.pdf Consultado el 10 de diciembre de 2019.

UNICEF (2018). *Children with disabilities in situations of armed conflicts. Discussion paper*. Nueva York: UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/disabilities/files/Children_with_Disabilities_in_Situations_of_Armed_Conflict-Discussion_Paper.pdf

Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la educación superior*, XXXVI (2), pp. 103-119.

WHO (2014). *WHO Global disability action plan 2014-2021*. Ginebra: WHO.

Wisner, B., Blaikie, P. Cannon, P. y Davis, I. (2003). *At risk. Natural hazards, people's vulnerability and disasters*. London: Routledge.

World Bank (2018). *World development report 2018. Learning to realize education's promise*. Washington, D. C: World Bank. Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>

Acerca de la autora

Judith Pérez Castro, Doctora en Ciencia Social, con especialidad en Sociología, por El Colegio de México. Investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y profesora del Posgrado en Pedagogía de la misma universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel II, del Consejo CONACYT. Sus líneas de investigación son Equidad e inclusión educativa, Políticas educativas, Ética profesional y valores profesionales.

Publicaciones recientes: Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad”. *Sinéctica* (53), pp. 1-22.

Pérez-Castro, J. y López, A. (2019) *Discapacidad, inclusión social y educación*. México: IISUE-UNAM.

Experiencias educativas e inclusivas con alumnado con TDAH: una revisión teórica

Inclusive and educational experiences with children with Attention-Deficit and Hyperactivity Disorder: a review

Cecilia Latorre Cosculluela¹

Marta Liesa Orús²

Sandra Vázquez Toledo³

¹Universidad de Zaragoza (España), email: clatorre@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6083-8759>

²Universidad de Zaragoza, email: martali@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9685-8399>

³Universidad de Zaragoza (España), email: svaztol@unizar.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2206-2299>

Autor para correspondencia: clatorre@unizar.es

Resumen: La educación inclusiva rige unas escuelas democráticas que abogan por la justicia y la equidad, especialmente para aquel alumnado con necesidades diferentes (entre los que se encuentran los niños y niñas con TDAH). En este manuscrito se revisan el modelo *Making Socially Accepting Inclusive Classrooms* y la mediación entre iguales, como procedimientos más efectivos para este fin.

Palabras clave: educación inclusiva; TDAH; Making Socially Accepting Inclusive Classrooms; mediación.

Abstract: Inclusive education guides democratic schools that advocate for justice and equity, especially for those students with different needs (including children with ADHD). In this manuscript, the Making Socially Accepting Inclusive Classrooms model and peer mediation are reviewed as the most effective procedures for this purpose.

Keywords: inclusive education; ADHD; Making Socially Accepting Inclusive Classrooms; mediation.

Recepción: 20 de marzo de 2020

Aceptación: 26 abril de 2020

Forma de citar: Latorre, C., Liesa, M., y Vázquez, S. (2020) Experiencias educativas e inclusivas con alumnado con TDAH: una revisión teórica, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 75-89.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Experiencias educativas e inclusivas con alumnado con TDAH: una revisión teórica

1. Introducción

El incrementable número de alumnado que, a lo largo de los últimos años, se ha ido diagnosticando con un Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante, TDAH), ha tenido un importante alcance en el sistema educativo. De acuerdo a la última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), como principal característica asociada al TDAH se establece un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que entorpece, con cierta habitualidad, el funcionamiento o el desarrollo (American Psychiatric Association, 2014).

Las necesidades que presentan estos niños y niñas no sólo causan diferencias en el funcionamiento en la escuela y el contexto familiar sino que, además, en ocasiones las relaciones sociales con otros iguales presentan patrones diferentes. Este hecho conlleva la aparición de un pobre ajuste psicológico, social y académico (Biederman et al. 2004; Fabiano, Schatz, Aloe, Chacko y Chronis-Tuscano, 2015). Los rasgos de inatención característicos de esta necesidad pueden repercutir en el desempeño escolar y en la actuación académica, y las manifestaciones impulsivas llegan, en casos extremos, a originar verdaderos conflictos familiares y educativos.

2. La interacción social de alumnado con TDAH

Si bien las necesidades presentes en el ámbito de la interacción social no forman parte de los criterios diagnósticos centrales para el TDAH, las características en esta área se disponen estrechamente asociada a esta condición (DuPaul, Morgan, Farkas, Hillemeier y Maczuga, 2016). En el contexto de aula, el alumnado con TDAH manifiesta conductas que la literatura ha calificado como disruptivas durante la realización de tareas (DuPaul, Ervin, Hook y McGoey, 1998). A todo ello se le añade que, durante los periodos de juego libre, estos niños y niñas realizan menos actividades, participan en juegos más solitarios y tienden a presentar comportamientos socialmente negativos tales como la agresión y respuestas sociales provocadoras. En definitiva, presentan serias necesidades para formar amistades con otros niños, por lo que se podrían producir desajustes conductuales y emocionales posteriores (Mikami y Normand, 2015; Zendarski, Mensah, Hiscock y Sciberras, 2019).

Para comprender por qué el alumnado con TDAH experimenta necesidades en sus relaciones sociales, muchos investigadores tienden a señalar un conjunto de conductas que contribuyen al rechazo de sus compañeros (Klomek et al. 2016). Sin embargo, y de acuerdo con Mikami, Lerner y Lun (2010), la focalización exclusiva en las necesidades comportamentales como posible explicación a sus modos de interaccionar, resulta una conceptualización incompleta. Mikami y Nordman (2015) enumeran tres influencias fundamentales que pueden contribuir a ese rechazo. En primer lugar, los autores se refieren a la devaluación social, argumentando

que los iguales tienden, en ocasiones, a menospreciar a los niños y niñas que ellos perciben como diferentes a sí mismos. En segundo lugar, resaltan los comportamientos excluyentes, teniendo en cuenta que el alumnado puede utilizar comentarios despectivos hacia aquellos niños y niñas con los que no tienen afinidad. Finalmente, diferencian el sesgo de reputación, que se refiere a la adopción de una perspectiva negativa mediante la que se valora al alumnado con necesidades específicas y la cual es difícil de modificar cuando el patrón está consistentemente establecido.

3. Contextos escolares inclusivos para alumnado con TDAH

La diversidad es una singularidad intrínseca a la propia naturaleza y desarrollo humano. Los seres humanos poseemos un conjunto de rasgos que nos posibilitan manifestar características parecidas y, a la par, diferenciarnos de los demás, derivándose de ello ciertas peculiaridades únicas a cada persona (Arnaiz, 2000). De acuerdo a lo señalado por Valenzuela, Guillén y Campa (2014), etimológicamente el término de “diversidad” proveniente del latín, hace referencia a *diversitas-atris*, es decir, a la circunstancia de ser diversos o múltiples. Este concepto se mantiene estrechamente vinculado a un modo de asimilar la educación como una herramienta que suscita el desarrollo y compensa las desigualdades culturales y sociales (Booth y Ainscow, 1998; Domínguez Alonso, 2010). Así pues, la aceptación de las diferencias y el absoluto respeto a la heterogeneidad innata entre las personas, es un paso indispensable para asentar unos sólidos cimientos de una escuela de calidad para todos (Arnaiz, 2012; Marchesi, Blanco y Hernández, 2014; Stainback y Stainback, 1999).

En esta línea, acciones conformadas por palabras tales como “educar para la diversidad”, “responder a la diversidad” o “atender a la diversidad”, son consideradas expresiones recientes con las que se alude a un modelo de abordar las diferencias y sobre el que se detectan considerables confusiones debido a la naturaleza abstracta, polisémica y sin disponer aparentemente de un juicio de valor, que tienen estos constructos (Barrio de la Puente, 2008; Fernández Batanero, 2015). Desde esta perspectiva educativa, uno de los ambientes de mayor significación para el alumnado con TDAH es el contexto escolar. La escuela es un entorno en el que se requiere contar con habilidades de planificación, control, coordinación y evaluación de los procedimientos implicados en el seguimiento de las normas, en las interacciones sociales y en la participación activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que el contexto escolar supone un gran desafío para aquellos niños y niñas que presenten necesidades educativas en lo que se refiere a la autorregulación (Gwernan et al., 2016; Piffner et al., 2016).

“Incluir” es pensar en toda la diversidad de alumnado, ofreciendo una respuesta educativa variada y diferenciada a alumnado de muy diversas características en cuanto a modos de aprender, ser y relacionarse (Arroyo González, 2013; López Melero, 2012; Stainback y Stainback, 1999). Bajo esta lógica de la heterogeneidad, y de acuerdo con Muntaner, Roselló

y de la Iglesia (2016), se afirman una serie de condiciones que respaldan la diversidad como un aspecto de completo beneficio en las aulas:

Desde esta perspectiva, se reconoce y acepta la diversidad de todas las personas sin pretender igualarlas ni cambiar sus características, centrando la atención en modificar el contexto y en desarrollar estrategias que respondan adecuadamente a esta diversidad. Puesto que todos los alumnos son diversos, hay que potenciar el aprendizaje de todos desde la pertenencia al grupo y al respeto de las características individuales. Esta posición conduce a un modelo de escuela inclusiva, que se caracteriza por atender a todos los alumnos y por responder a la diversidad real y natural de cualquier grupo humano.

El término “incluir” supone, por tanto, una valoración de las características heterogéneas de los niños y niñas como elemento enriquecedor y como una posibilidad de alcanzar unos resultados educativos más óptimos (Arroyo González, 2013; Macarulla y Saiz, 2009; López Melero, 2011). Bajo este paradigma, la gestión por parte del docente de un aula diversa en la que se encuentra escolarizado alumnado con necesidades atencionales, supone un gran desafío. Así, un enfoque colaborativo que incluya al profesorado, alumnado y familia es uno de los mejores métodos para controlar y gestionar las conductas de estos niños y niñas en el contexto escolar.

La escuela, en su conjunto, debe ofrecer a todos y cada uno de sus alumnos y alumnas la mayor variedad posible de experiencias y actividades que no solamente los conduzcan hacia un progreso pedagógico, sino que les resulten adecuadas, además, para su propia formación como ente social. Una escuela inclusiva no sólo huye de la segregación de ciertos alumnos, ofreciéndoles oportunidades a través del contacto con otros compañeros con diferentes características sociales y culturales (Stainback y Stainback, 1999; Torres González, 2010). Una escuela inclusiva de calidad asegura, a todo el alumnado incluido en ella, el acceso al aprendizaje y conocimiento en las condiciones más óptimas posibles (Marchesi, 2009; Marchesi et al., 2014).

Resulta sorprendente la constatación de una predominancia de trabajos de intervención con alumnado con TDAH basados en el modelo de déficit. Sin embargo, son muy escasos los estudios empíricos que abordan la intervención escolar con niños y niñas con TDAH desde una perspectiva inclusiva (Freedman, 2016) que implique también a sus iguales de la escuela. Si no se abordan los prejuicios que tienen los iguales hacia el alumnado con TDAH, los tratamientos que únicamente se focalizan en mejorar las conductas disruptivas, difícilmente podrán resultar efectivos (Mikami et al. 2013). El concepto de inclusión, recordemos, se centra en cómo apoyar a todo el alumnado para ofrecerle un aprendizaje provechoso, teniendo como objetivos fundamentales garantizar el libre acceso al sistema educativo, prestar apoyo individual y fomentar la inclusión social (Arnaiz, 2019; Crisol Moya, 2019; Ramírez y Muñoz, 2012; Rodríguez-Martín, 2017).

4. Experiencias educativas en contextos escolares inclusivos para alumnado con TDAH

Un método altamente eficaz para ayudar a este alumnado a mejorar su competencia social, se fundamenta en la creación de oportunidades de inclusión educativa gracias a las que poder construir amistades y acceder a modelos de comportamiento de iguales de su mismo o parecido rango de edad. A la luz de esta evidencia, Flood, Wilder, Flood y Masuda (2002) constataron la eficacia de los enfoques, para alumnado con TDAH, en los que se utiliza la mediación entre compañeros de escuela. No obstante, cabe destacar que la mayoría de estas intervenciones mediadas entre iguales han sido llevadas a cabo a través de aplicaciones demasiado individualizadas en los entornos educativos (Grauvogel-MacAleese y Wallace, 2010).

Hasta la fecha, las revisiones teóricas realizadas señalan la posibilidad de reducir la desvalorización social entre pares y los comportamientos exclusivos, como un enfoque de trabajo de gran utilidad (Bolic, Hellberg, Kjellberg y Hemmingsson, 2016; Mikami et al. 2013). De entre las modalidades de intervención educativa bajo una perspectiva inclusiva que se llevan a cabo con alumnado con TDAH, se distingue la creación de situaciones cooperativas (modelo MOSAIC) y la mediación entre iguales como dos de los procedimientos más aplicados. La adopción de una perspectiva u otra en el contexto escolar va a depender, entre otros aspectos, de las necesidades individuales de cada alumno y alumna, y de las particularidades del entorno escolar en que se encuentran inmersos.

4.1. Making socially accepting inclusive classrooms (MOSAIC)

Dentro del entorno escolar, se recomienda crear y estructurar situaciones en las que se vean implicados los iguales (Mrug, Hoza y Gerdes, 2001). Para la disposición de dichas situaciones, Mrug et al. (2001) sugieren algunas estrategias tales como la implicación en interacciones cooperativas estructuradas dentro de las aulas, el entrenamiento a los compañeros en habilidades sociales y, finalmente, la reconducción de las actitudes de rechazo de los iguales hacia posturas de aceptación de las diferencias. Bajo esta premisa, en los últimos años ha surgido un nuevo modelo, MOSAIC (conocido, en término anglosajón, como *Making Socially Accepting Inclusive Classrooms*), para ser aplicado en el contexto escolar. Esta estrategia consiste en dotar a los docentes con la instrucción necesaria para orientar al alumnado en la adopción de una perspectiva inclusiva y acogedora hacia sus iguales con necesidades atencionales. Para hacer frente a las conductas de exclusión entre iguales, el docente fomenta el cumplimiento de una serie de reglas claras en la clase contribuyendo, así, a la inclusión social y a la organización de actividades que faciliten la formación de vínculos sociales positivos (Mikami y Normand, 2015).

La filosofía que subyace esta modalidad de trabajo alude a que nunca es suficiente con paliar las necesidades conductuales de este alumnado para lograr potenciar un auténtico respeto entre los niños y niñas y la formación de amistades. Para alcanzar estos objetivos, los

docentes deben crear un ambiente cálido dentro de las aulas, fomentar interacciones interpersonales positivas con el alumnado y utilizar técnicas de control de la conducta (Lee, Yeung, Tracey y Barker, 2015; Messiou, 2017; Mikami, Reuland, Griggs y Jia, 2013b). Así, en el estudio de Mikami et al. (2013b), los autores conjeturan que las intervenciones llevadas a cabo mediante esta modalidad de trabajo incitan a los docentes a trasladar a la realidad sus prácticas educativas de tal modo que se reporten beneficios no sólo para el alumnado con necesidades específicas, sino también para aquellos otros del aula. Con los resultados de su trabajo se comprueba, también, la hipótesis de que el establecimiento de interacciones positivas entre profesorado y alumnado resulta enormemente provechoso para potenciar las relaciones entre los niños y niñas en ambientes escolares ordinarios.

Los resultados del estudio de Mikami et al. (2013) ejemplifican, visiblemente, la eficacia de técnicas de intervención inclusivas para el alumnado con TDAH. Se demuestra, así, una mejora en las relaciones sociales entre iguales mediante la reducción de conductas excluyentes y comportamientos de desvalorización de los compañeros hacia los niños y niñas con estas necesidades educativas. Las mejoras que se obtienen alentando a los iguales para que integren a sus compañeros con necesidades se han encontrado también en otros trabajos de investigación desarrollados con alumnado con TEA (Kasari, Rotheram-Fuller, Locke y Gulsrud, 2012).

En este modelo de intervención MOSAIC, una clave fundamental la constituyen las observaciones, comentarios y *feedback* que proporciona el docente a su alumnado con la finalidad de que estos modifiquen sus percepciones negativas hacia los niños y niñas con necesidades educativas específicas (White y Jones, 2000). La modalidad de respuestas que ofrece o la manera de dirigirse a su alumnado que tiene cada docente dentro de las aulas condiciona, lógicamente, las conductas y comportamientos de estos hacia un niño o niña con necesidades educativas específicas (Mikami et al. 2013). Precisamente por este motivo, la aceptación que promueva el docente entre el alumnado hacia las manifestaciones conductuales de estos niños y niñas con necesidades atencionales, contribuirá a disminuir las actitudes de rechazo de los iguales (Mikami, Swaim, Reuland y Gregory, 2012).

En la investigación de Mikami et al. (2013) se alienta a los docentes, durante un entrenamiento de 8 horas, a fomentar intercambios afectuosos entre todo su alumnado, pero más especialmente hacia aquellos en mayor riesgo de marginación social. Posteriormente, con la finalidad de reducir la exclusión y aumentar las conductas positivas de los iguales hacia los niños y niñas con TDAH, los docentes establecen un conjunto de reglas explícitas de inclusión social y el alumnado (tanto aquellos con necesidades atencionales como los iguales) van perdiendo puntos de un sistema de contingencias de comportamiento si manifiestan conductas de aislamiento hacia otros niños o niñas. Los docentes asignan al alumnado a diferentes equipos en los que tienen que colaborar entre ellos para lograr el éxito. Posteriormente, estas figuras adultas van explicando, de forma explícita, cómo tienen que tratar a los demás, reforzando las actitudes amables y pacientes con puntos positivos. El

alumnado tiene la posibilidad de canjear los puntos que han ido consiguiendo por diferentes premios. Estos autores incluyen además, dentro de la intervención por medio del MOSAIC, un trabajo sobre habilidades sociales empleando, como técnica principal, los juegos de roles, gracias a los que pueden practicar las habilidades y los docentes ofrecen refuerzos a estas conductas (Mikami et al., 2013b).

4.2. Intervención mediada entre iguales

La tutoría y mediación entre iguales es una forma de organizar el aula que, de acuerdo con Ramírez y Muñoz (2012), se incluye en el marco de los principios de la educación inclusiva. Se ha llegado incluso a concebir como una de las metodologías más eficaces para transformar las escuelas en espacios de participación para todos los niños y niñas, con independencia de las características personales de cada uno. Concretizando para la población de alumnado con necesidades atencionales, la información obtenida en el trabajo de DuPaul et al. (1998) indica que las tutorías entre iguales pueden ser un componente muy valioso de los planes de intervención educativa, aumentándose su dedicación activa en las tareas y reduciéndose las conductas disruptivas. La participación de los adultos no es directa, sino que se fundamenta en potenciar la capacitación de iguales para que estos, posteriormente, puedan interactuar adecuadamente con el niño o niña para quien se planea el trabajo de intervención.

Los beneficios de este procedimiento no sólo se reportan como cambios en su comportamiento social sino que, además, puede producir efectos positivos en la generalización de habilidades a lo largo de diferentes contextos (Kohler, Strain, Hoyson y Jamieson, 1997). Aunque las intervenciones llevadas a cabo a través de una mediación entre iguales suponen una notable laboriosidad (Grauvogel-MacAleese y Wallace, 2010), ofrecen la posibilidad, a los niños y niñas con TDAH, de perfeccionar las habilidades académicas, mejorar las interacciones sociales y potenciar su autoestima. De hecho, son particularmente efectivas cuando este alumnado utiliza conductas disruptivas para llamar la atención de sus iguales (Loe y Feldman, 2007).

Con frecuencia, las intervenciones basadas en el entrenamiento de iguales en contextos inclusivos son implementadas en el ámbito de los recreos escolares. Se consigue, así, una mayor cooperación, comunicación y habilidades de juego en la población de alumnado con necesidades educativas específicas (Koegel, Kuriakose, Singh y Koegel, 2012). En la línea de lo expuesto por Harper, Symon y Frea (2008), el uso de tales intervenciones durante los periodos de recreo escolar es de absoluta importancia teniendo en cuenta, de acuerdo con McFadden, Kamps y Heitzman-Powell (2014), las repercusiones favorables que tiene sobre el funcionamiento del alumnado con necesidades diferentes, reduciendo su aislamiento social y potenciando su participación activa.

Surge, consecuentemente, la eminente reflexión acerca de la trascendencia de primar la inclusión escolar para estos niños y niñas con TDAH. Debería ser considerada, incluso, como

un componente crítico de toda programación educativa y de cualquier proyecto de intervención que se plantee con este alumnado. Tomando en consideración lo expuesto en esta revisión, se pone de manifiesto la necesidad de que futuras líneas de investigación analicen, mediante análisis comparativos, las modalidades de entrenamiento a pares que resultan más apropiadas y eficaces para lograr los efectos buscados en las intervenciones con niños y niñas con TDAH.

5. Conclusiones

Las escuelas y aulas constituyen un contexto preferente para el reconocimiento de las necesidades educativas específicas asociadas al TDAH a causa de características atencionales y de aprendizaje que se presentan en este alumnado, la falta de control y las impresiones que el resto de compañeros tienen sobre ellos (Fleming et al. 2017). A todo ello, se le añade que el abordaje de las necesidades asociadas a las habilidades sociales de niños y niñas con TDAH continúa estando, a día de hoy, en el punto de mira de los diferentes enfoques de intervención en los escenarios inclusivos.

Entendiendo la enorme dificultad que supone eliminar las concepciones negativas que surgen entre pares cuando comparten espacios con niños y niñas con necesidades diferentes, surge una evidente necesidad de implementar trabajos de intervención dirigidos a atender no sólo ciertas necesidades específicas del niño o niña con TDAH, sino también las percepciones y conductas de los demás compañeros de la escuela. De este modo, se lograría reducir la estigmatización de los comportamientos del alumnado con TDAH, mejorándose la aceptabilidad de las diferencias individuales. A consecuencia de ello, estas intervenciones deben ser puestas en práctica en los entornos naturales en los que los iguales interactúan y comparten espacios.

El pequeño cuerpo de investigación que se ha llevado a cabo hasta el momento en lo que respecta a las intervenciones mediadas entre iguales en contextos escolares inclusivos, encuentra evidencias consistentes de una mayor colaboración productiva en el que la toma de decisiones entre compañeros aparece de forma conjunta (Ladd, Herald-Brown y Reiser, 2008). Tal y como se ha ido explicitando a lo largo del manuscrito, tanto los procedimientos de tutoría y mediación entre iguales como la técnica del MOSAIC, destinada esta última a modificar las actitudes de rechazo del alumnado hacia otros compañeros con dificultades, constituyen técnicas de manejo de conductas en el aula que son compatibles, en términos empíricos, con la reducción de conductas disruptivas y de falta de atención del alumnado con TDAH.

Previamente a la implementación de cualquier modalidad de atención educativa a alumnado con TDAH, es de absoluta necesidad analizar los efectos colaterales que puede tener en el resto de los niños y niñas del aula y la escuela. El conocimiento de estas consecuencias puede ayudar a los docentes a escoger aquellas estrategias de las que pueda extraerse el mayor

beneficio para todo el alumnado. En la actualidad, los trabajos destinados a normalizar el funcionamiento y comportamiento de los iguales son notablemente limitadas (Mikami y Normand, 2015). Si bien continúa detectándose una clara necesidad de idear respuestas educativas eficaces que actúen sobre las conductas de rechazo de los iguales, las pocas experiencias que, hasta el momento, se han implementado, revelan notables mejorías.

Resulta trascendental, por tanto, que los docentes tengan en cuenta los patrones de interacción y aprendizaje que se establecen cuando se diseñan actividades cooperativas en el entorno escolar con niños y niñas con TDAH y sus iguales. Más concretamente, este alumnado puede requerir mayores estímulos de permanencia y constancia en las tareas y actividades. Además, autores como Mikami et al. (2013b) subrayan la esencialidad de que los docentes se capaciten para llevar a cabo intervenciones fundamentadas en el impulso de las relaciones entre iguales y la inclusión educativa. Argumentan, al respecto, los claros beneficios que produce no sólo para los niños y niñas con necesidades específicas, sino también para el resto de compañeros de la clase (McAuliffe, Hubbard y Romano, 2009). Se demanda, por tanto, un cambio en la mentalidad y actitud del conjunto del profesorado para lograr un verdadero desarrollo de la inclusión educativa, lo que les exige un constante esfuerzo de mejora, actualización, dinamización y apertura al cambio (Fernández Batanero, 2013).

Por otra parte, la consideración del patio de recreo como un lugar con enormes ventajas para promover el desarrollo social puede aumentar la toma de conciencia de los docentes acerca de un eficaz modo de trabajar con niños y niñas con TDAH en contextos inclusivos. El propósito de este tipo de actuaciones es reforzar, además de los aspectos académicos, la cooperación entre el alumnado, la interdependencia social, el entendimiento del valor de la amistad, el pensamiento crítico y la adaptación social de los mismos. En los periodos de recreo escolar y, en definitiva, en los momentos lúdicos, se aprenden valiosas habilidades relacionadas con el autocontrol, la perseverancia y el afrontamiento (Murray y Ramstetter, 2013), aspectos que resultarán críticos para un adecuado desarrollo posterior.

Dado que un gran porcentaje de los planteamientos de trabajo que se han puesto en marcha hasta el momento se focalizan en modificar el comportamiento de los niños y niñas con necesidades atencionales, una dirección futura de investigación podría estar orientada a la búsqueda de enfoques efectivos y avalados empíricamente que se concentren en reducir el estigma del conjunto del alumnado hacia los niños y niñas con estas necesidades, mejorando la aceptación de las diferencias individuales. Así, y tal y como viene propuesto en el estudio de Mikami y Normand (2015), los enfoques de intervención que combinan la modificación de conductas sociales de alumnado con TDAH con aquellos que buscan aumentar la inclusión de estos en el grupo de pares, constituirán la modalidad de trabajo más efectiva y óptima para normalizar el funcionamiento social de estos niños y niñas y sus iguales en los sistemas educativos.

Con todo ello, reconocer la diversidad como lo normal, respondiendo a las necesidades de cada alumno y alumna, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas y sociales,

debe considerarse como la nueva visión de vida en todas las escuelas. Aun encontrándose inmersos en unos entornos con estímulos socialmente ricos, el alumnado con TDAH sigue siendo propensos al aislamiento debido a la no existencia de intervenciones que se centren directamente en modificar las actitudes de exclusión de sus iguales de escuela. Por ello, garantizarles que reciben una intervención eficaz en entornos no restrictivos como son las escuelas de escolarización ordinaria dependerá, en cierta medida, del nivel de preparación y formación de los maestros, del personal de la escuela y, en definitiva, de toda la comunidad.

6. Referencias

- American Psychological Association (2014). Trastornos del desarrollo neurológico. En American Psychological Association, *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (Diagnostic and statistical manual of mental disorders)* (pp. 17-48). Argentina: Panamerica.
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F. Soto y J. López (Eds.), *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: Las nuevas tecnologías en el ámbito de las necesidades especiales y la discapacidad* (pp. 29-40). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Arroyo González, M.J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Inclusive Education Journal*, 6(2), 144-159.
- Barrio de la Puente, J.L. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20, 13-31.
- Biederman, J., Monuteaux, M.C., Doyle, A.E., Seidman, L.J., Wilens, T.E., Ferrero, F., ... Faraone, S.V. (2004). Impact of executive function deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 757-766.
- Bolig, V., Hellberg, K., Kjellberg, A. y Hemmingsson, H. (2016). Support for learning goes beyond academic support : Voices of students with Asperger s disorder and ADHD. *Autism*, 20, 183-195.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.
- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una nueva educación inclusive para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.
- Domínguez Alonso, J. (2010). *Atención a la diversidad en la Educación Primaria. Evolución y situación actual*. Barcelona: Editorial Davinci.
- Dupaul, G.J., Morgan, P.L., Farkas, G., Hillemeier, M.M. y Maczuga, S. (2016). Academic and social functioning associated with attention-deficit/hyperactivity disorder: Latent class analyses of trajectories from kindergarten to fifth grade. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 1425-1438.
- Dupaul, G., Ervin, R.A., Hook, C.L. y McGoey, K.E. (1998). Peer tutoring for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on classroom behavior and academic performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(4), 579-592.
- Fabiano, G.A., Schatz, N.K., Aloe, A.M., Chacko, A. y Chronis-Tuscano, A. (2015). A systematic review of meta-analyses of psychosocial treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18(1), 77-97.
- Fernández Batanero, J.M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández Batanero, J.M. (2015). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Fleming, M., Fitton, C.A., Steiner, M.F.C., McLay, J.S., Clark, D., King, A, ... Pell, J.P. (2017). Educational and health outcomes of children treated for attention-deficit/hyperactivity disorder. *JAMA Pediatrics*, 171(7), 1-8.

- Flood, W., Wilder, D.A., Flood, A.L. y Masuda, A. (2002). Peer-mediated reinforcement plus prompting as treatment for off-task behavior in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(2), 199-204.
- Freedman, J.E. (2016). An analysis of the discourses on attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in US special education textbooks, with implications for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 32-51.
- Grauvogel-Macaleese, A. y Wallace, M. (2010). Use of peer-mediated intervention in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(3), 547-551.
- Gwernan-Jones, R., Moore, D., Cooper, P., Russell, A.E., Richardson, M., Rogers, M., ... Garside, R. (2016). A systematic review and synthesis of qualitative research: The influence of school context on symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties*, 21, 83-100.
- Harper, C., Symon, J. y Frea, W. (2008). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 815-826.
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E. Locke, J. y Gulrud, A. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 431-439.
- Klomek, A.B., Kopelman-Rubin, D., Al-Yagon, M., Berkowitz, R., Apter, A. y Mikulincer, M. (2016). Victimization by bullying and attachment to parents and teachers among student who report learning disorders and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 39(3), 182-190.
- Koegel, L.K., Kuriakose, S., Singh, A.K. y Koegel, R.L. (2012). Improving generalization of peer socialization gains in inclusive school settings using initiations. *Behavior Modification*, 36, 361-377.
- Kohler, F., Strain, P.S., Hoyson, M. y Jamieson, B. (1997). Merging naturalistic teaching and peer-based strategies to address the IEP objectives of preschoolers with autism: An examination of structural and child behavior outcomes. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(4), 196-206.
- Ladd, G., Herald-Brown, S. y Reiser, M. (2008). Does chronic classroom peer rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years?. *Child Development*, 79(4), 1001-1015.
- Lee, F., Yeung, A., Tracey, D. y Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88.
- Loe, I. y Feldman, H. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643-654.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López Melero, M. (2012). La Escuela Inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 138, 131-160.
- Macarulla, I. y Sáiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: GRAÓ.
- Marchesi, A. (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista CTS*, 4(12), 87-157.

- Marchesi, A., Blanco, R., Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- McAuliffe, M., Hubbard, J. y Romano, L. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 665-677.
- McFadden, B., Kamps, D. y Heitzman-Powell, L. (2014). Social communication effects of peer-mediated recess intervention for children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1699-1712.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- Mikami, A., Lerner, M. y Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives*, 4(2), 123-130.
- Mikami, A., Swaim, M., Reuland, M.M. y Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology*, 50(1), 95-111.
- Mikami, A., Swaim, M., Lerner, M.D., Emeh, C.C., Reuland, M.M., Jack, A. y Anthony, M.R. (2013). A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(1), 100-112.
- Mikami, A., Reuland, M.M., Griggs, M. y Jia, M. (2013b). Collateral effects of a peer relationship intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder on typically developing classmates. *School Psychology Review*, 42(4), 458-476.
- Mikami, A. y Normand, S. (2015). The importance of social contextual factors in peer relationships in children with ADHD. *Current Developmental Disorders Reports*, 2(1), 30-37.
- Muntaner, J.J., Rosselló, M.R. y de la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Murray, R. y Ramstetter, C. (2013). The crucial role of recess in school. *Pediatrics*, 131(1), 183-188.
- Mrug, S., Hoza, B. y Gerdes, A.C. (2001). Children with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder: Peer relationships and peer-oriented interventions. *New directions for child and adolescent development*, 91, 51-78.
- Pfiffner, L.J., Rooney, M., Haack, L., Villodas, M., Delucchi, K. y McBurnett, K. (2016). A randomized controlled trial of a school-implemented school-home intervention for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms and Impairment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(9), 762-770.
- Ramírez, A. y Muñoz, M.C. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 197-222.
- Rodríguez-Martín, A. (2017). *Prácticas innovadoras inclusivas. Retos y oportunidades*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Torres González, J.A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49(1), 62-89.
- Valenzuela, B.A., Guillén, M. y Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.

White, K. y Jones, K. (2000). Effects of teacher feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76(4) 302-326.

Zendarski, N., Mensah, F., Hiscock, H. y Sciberras, E. (2019). Trajectories of emotional and conduct problems and their association with early high school achievement and engagement for adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, <https://doi.org/10.1177/1087054719833167>

Acerca de los autores

Cecilia Latorre Cosculluela es Profesora Contratada Interina en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Zaragoza. Doctoranda en Educación. Máster Universitario en Estudios Avanzados sobre el Lenguaje, la Comunicación y sus Patologías. Graduada en Magisterio en Educación Infantil por la Universidad de Zaragoza. Miembro del grupo de investigación reconocido “Educación y Diversidad”. Sus líneas de investigación se centran en la inclusión educativa, el uso de metodologías activas de aprendizaje en el aula universitaria, las competencias para la sociedad del siglo XXI y la formación del profesorado.

Marta Liesa Orús es Profesora Titular del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Zaragoza. Doctora en Pedagogía. Miembro del grupo de investigación reconocido “Educación y Diversidad”. Sus líneas de investigación son la atención a la diversidad y la escuela inclusiva, la calidad de vida de las personas con discapacidad y el aprendizaje en servicio entre otras. Ha asumido diferentes cargos de Gestión Universitaria. Ha colaborado en múltiples proyectos de investigación y de innovación docente. Ha publicado numerosos artículos relacionados con las temáticas de investigación. Ha asistido a eventos nacionales e Internacionales y ha realizado estancias docentes y de investigación. Ha impartido docencia en Diplomaturas, Licenciaturas, Grados, Máster y Programas de Doctorado.

Sandra Vázquez Toledo es Profesora Contratada Doctor en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Zaragoza. Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio por la Universidad de Zaragoza. Ha participado en numerosos congresos, proyectos de investigación e innovación educativa. Miembro del grupo de investigación reconocido “Educación y Diversidad (EDI)”. Miembro del Grupo de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Zaragoza. Directora de los colegios mayores Pedro Cerbuna y Santa Isabel de la Universidad de Zaragoza.

Tiempo de compromiso motor en la clase de educación física

Motor commitment time in physical education class

Alixon David Reyes Rodríguez¹

Jonel Rivas²

Gustavo Pávez-Adasme³

¹Universidad Adventista de Chile, email: alixdavid79@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9857-0930>

²Ministerio del Poder Popular para la Educación Venezuela, email: jonelrivas78@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1249-3004>

³Universidad Adventista de Chile, email: gustavopavez@unach.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4377-384X>

Autor para correspondencia: alixdavid79@gmail.com

Resumen: Este trabajo es de carácter observacional descriptivo, con diseño transversal, y analiza el tiempo de compromiso motor en clases de Educación Física en tres subsistemas de la educación venezolana. La unidad de análisis estuvo constituida por una muestra discrecional de 6 clases de Educación Física entre educación inicial, educación básica y educación media, a razón de 2 clases por cada subsistema. La cantidad de estudiantes participantes fue de 192. Para la observación y registro se procedió al registro de variables temporales, y en segunda instancia, a la grabación de las clases considerando variables asociadas a: organización de grupos, actividades, disposición de materiales, uso y distribución del espacio físico. Los resultados confirman el poco aprovechamiento de las clases de Educación Física en cuestión para favorecer el desarrollo motor; ninguna de las clases observadas logró acumular un 50% del tiempo de compromiso motor (una sola pasó de 40%), confirmando así la tendencia de otras investigaciones.

Palabras clave: tiempo de compromiso motor, Educación Física, aprendizaje motor, desarrollo motor, actividad física.

Abstract: This work is descriptive observational, with transversal design, was to analyze the time of motor commitment in Physical Education classes in three subsystems of Venezuelan education. The analysis unit consisted of a discretionary sample of 6 Physical Education classes between initial education, basic education and secondary education, at the rate of 2 classes for each subsystem. The number of students participating was 192. For the observation and registration, was used, the temporal variables were recorded, and in the second instance, the classes were recorded considering variables associated with: organization of groups, activities, disposition of materials, use and distribution of physical space. The results confirm the little use of the Physical Education class to favor the motor development; none of the observed classes managed to accumulate 50% of the time of motor commitment (a single one passed of 40%), thus confirming the trend of other investigations.

Key words: time of motor commitment, Physical Education, motor learning, motor development, physical activity.

Recepción: 19 de marzo 2020

Aceptación: 20 de mayo de 2020

Forma de citar: Reyes, A., Rivas, J. y Pávez-Adasme, G. (2020) Tiempo de compromiso motor en la clase de educación física, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 90-113.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Tiempo de compromiso motor en la clase de Educación Física

Introducción

El Proceso de Transformación Pedagógica (PTP) en marcha para la Educación Media en la República Bolivariana de Venezuela posterior a la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (CNCE) de 2014, ha supuesto para el área de la Educación Física (en adelante EF) una presencia angular en la nueva arquitectura curricular. Con el inicio del nuevo currículo en el año escolar 2015-2016, EF pasó a ser el área de formación con mayor cantidad de horas dedicadas: 3 sesiones obligatorias de EF semanales, teniendo cada sesión 2 horas pedagógicas de 90 minutos cada una (ICSSPE, 2017). A ello podría sumársele el tiempo que los estudiantes dediquen a la actividad física (en adelante AF), el deporte y la recreación como áreas de formación optativas a las que se le destinan hasta 8 horas pedagógicas semanales en los grupos de interés y participación (4 horas pedagógicas por grupo). Esto implica que, si un estudiante en Educación Media opta por dos grupos de interés y participación asociados a la AF, al deporte y/o a la recreación, podría estar sumando hasta 14 horas pedagógicas semanales en total, 6 de ellas obligatorias para EF.

Por años, especialistas del área elevaron cuestionamientos a las diferentes administraciones del poder ejecutivo nacional (Mata, 2011) por considerar que dos horas pedagógicas semanales de EF son insuficientes para el logro de los objetivos, más aún al entender que esta trasciende al desarrollo de la motricidad y la dimensión higiénica, considerando la transformación social como aspiración superior (Camacho, 2012; López de D'Amico y Guerrero, 2018; Moreno y Medina, 2012). Así, el PTP generó una respuesta ante el tema de la EF, la AF, el deporte y la recreación como dimensiones fundamentales de la educación y condicionantes de la salud pública. A las peticiones por parte del magisterio venezolano, se agregan las *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud* que la Organización Mundial de la Salud [OMS (2010, p. 7)] emitió, sosteniendo:

1. Los niños y jóvenes de 5 a 17 años deberían acumular un mínimo de 60 minutos diarios de actividad física moderada o vigorosa.
2. La actividad física por un tiempo superior a 60 minutos diarios reportará un beneficio aún mayor para la salud.
3. (...) Convendría incorporar, como mínimo tres veces por semana, actividades vigorosas que refuercen, en particular, los músculos y huesos.

El dilema se presenta por cuanto “En todo el mundo, 1 de cada 4 adultos y 3 de cada 4 adolescentes (de 11 a 17 años) no siguen actualmente las recomendaciones mundiales relativas a la actividad física establecidas por la OMS” [Organización Panamericana de la Salud (OPS), 2019, p. 6]. Ahora, esa guía (y otras elaboradas por diversos países e instituciones) se construyó a partir de resultados de investigaciones que demuestran el impacto positivo de la realización de AF en poblaciones en edad escolar considerando diversas variables. Acá tan solo algunas a modo de ejemplo: capacidad aeróbica (Huerta et al. 2017), coordinación (López et al., 2016), fuerza (Comité Nacional de

Medicina del Deporte Infantojuvenil, 2018; Pastor, 2007), compromiso fisiológico (Martínez et al., 2007), condición física relacionada con la salud [que implica: capacidad cardiorrespiratoria, fuerza, resistencia muscular, flexibilidad, composición corporal, velocidad y agilidad (Martínez-Vizcaíno y Sánchez-López, 2008)], capacidad cardiovascular (Ortega et al., 2008), rendimiento académico (Asigbee et al., 2018; De Souza et al., 2019), desarrollo de habilidades motrices (Ávila, 2014; Fort-Vanmeerhaeghe et al., 2017; Guillamón et al., 2018), procesos cognitivos (Reigal et al., 2016), autoconcepto y autoestima (García, 2009), socialización (Calais y Herrera, 2018), funciones ejecutivas (Martín-Martínez et al. 2015), entre muchas otras. Estas investigaciones y hallazgos se refuerzan de forma regular, al tiempo que entrega argumentos para generar cambios y reformas curriculares que atiendan la necesidad de mayor dedicación horaria en EF y sus afines, pero también su mejor aprovechamiento.

Un antecedente importante en Venezuela ha sido la aprobación de la Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física [(LODAFEF) 2011], instrumento en el que se aprobó el incremento de las sesiones de clase de EF de 1 a 3 en la semana (Numeral 4, Artículo 14). Sin embargo, no es sino en el año escolar 2015-2016 cuando esta directriz comienza a aplicarse en rigor, a partir de la implantación del nuevo currículo y el desarrollo de otras iniciativas que surgieron como respuesta a los resultados de la CNCE realizada en 2014 por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE).

Entre los reclamos que los docentes en EF hacían a las autoridades en educación, estaba el escaso tiempo dedicado al área en la semana, dado que se trata de salud pública y del derecho al deporte y la recreación [Artículo N° 111 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009); Artículo N° 16 de la Ley Orgánica de Educación (2009)]. Ahora, siendo que el reclamo fue persistente, estando justificado jurídica y científicamente, vale considerar si el mismo estaba justificado en razón del aprovechamiento de la clase de EF y de la gestión del tiempo que hacen los profesores en la misma (Costa, 2016; Ramírez et al., 2004; Ruíz et al., 2019). Esto, sin duda, tiene una incidencia directa en la didáctica de la EF, en la promoción y adquisición de hábitos y estilos de vida saludable en la población escolar, en términos del aprendizaje y el desarrollo motor, en los procesos de socialización, entre otros aspectos de importancia. Investigaciones demuestran que, mientras más frecuentes y/o prolongadas sean las instancias para realizar AF, mayores logros y adquisiciones motrices tendrá una persona, lo cual puede replicarse a la inversa (Olmedo, 2000; Siedentop, 1998).

Un estudio realizado por Oviedo et al. (2013), mostró que un 31,7% de estudiantes adolescentes realizó AF en la magnitud recomendada por la OMS (60 minutos al día) en un equivalente metabólico a 3 METs en tres días a la semana, esto es, un consumo de energía y calorías tres veces superior a lo consumido en estado de reposo. El 68,3% de esa población mostró resultados que se encuentran por debajo de las recomendaciones de la OMS.

Si se contextualizan estos resultados en función de la clase de EF, haremos mención del tiempo de compromiso motor [TCM (Pieron, 1988)], tiempo efectivo o tiempo activo (Siedentop, 1998). Para efectos de este trabajo, asociamos los tres términos empleando la categoría del TCM como la que les engloba, y a la que se le concibe como el tiempo en el que los estudiantes realizan AF en la clase, entendiendo que la misma tiene implicaciones en términos de situaciones motrices planteadas en la clase con intencionalidad pedagógica. De hecho, sostiene Olmedo (2000) que, el TCM “está directamente relacionado con los objetivos de la sesión dada. Es decir, dicho tiempo se caracteriza por un buen índice de logro y está fuertemente asociado a las adquisiciones en aprendizaje” (p. 23). Entonces, hablar de TCM implica la asunción de un tema complejo. Por un lado, está el problema de la inactividad física, el sedentarismo, la obesidad, como factores de riesgo de relevancia en América Latina y el mundo [Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), Organización Panamericana de la Salud (OPS), Programa Mundial de Alimentos (WFP), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2018], y por otro lado, está el tema de las reformas educativas, que, cuando en unos países como Corea del Sur [con 8 horas semanales entre EF y Deportes (UNESCO, 2014)], y Venezuela (6 horas semanales de EF y hasta 8 horas semanales posibles entre AF, deportes y recreación), o comunidades autónomas como Andalucía en España [(6 horas semanales) Consejería de Educación y Deporte, 2019], tienen como foco el incremento de horas semanales para la EF en contexto escolar (López de D’Amico, 2018), hay otros casos como México donde se denuncia la reducción de horas de EF (Sin Muros, 2018), o como Chile, donde se restringe oficialmente la obligatoriedad de la misma en los años finales de la enseñanza media (El Dínamo, 2019). Así lo constataba tiempo atrás la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015): “la prestación de la educación física está disminuyendo en todas las regiones del mundo” (p. 6). Estos datos preocupan, pero, resulta que, de acuerdo con investigaciones, el TCM es bajo en las clases de EF (Flores et al., 2017; Izquierdo y Ruiz, 2017; López-Taveras y Moya-Mata, 2019; Molina et al., 2017; Muñoz et al., 2017; Olmedo, 2000; Torres, 2011; Travieso y Pavón, 2006; Yanci et al., 2016), y si eso no fuera poco, “Para muchos niños, especialmente los procedentes de entornos menos favorecidos, la educación física representa las únicas sesiones regulares de actividad física” (UNESCO, 2015), e “incluso, algunos nunca han recibido una clase de Educación Física” (López-D’Amico, 2019; p. 34). En Camacho-Miñano et al. (2013), se deja saber que la transición de la enseñanza primaria a la educación media es el momento en el que los niños comienzan a abandonar la práctica de AF, justo la etapa en la que se consolidan hábitos de práctica que tienden a perpetuarse en la edad adulta (Telama, 2009). Entonces, como lo reafirma Gambau (2015, p. 59): “La educación física es el punto de entrada hacia la práctica de una actividad física durante toda la vida”. Así, es importante considerar que la inactividad física, que un estilo de vida sedentario no solo tiene impacto fisiológico, sino que también impacta en el contexto del aprendizaje y el rendimiento académico (Escámez et al, 2018; Maureira, 2018). Siendo de esta forma, estamos ante una situación alarmante en términos de salud pública. En definitiva, Bokova (2015), Directora General de la UNESCO, sostiene que los riesgos son muy altos.

Los niños en particular están pagando un alto precio por la obesidad. Los niños con sobrepeso tienen un menor rendimiento escolar, obtienen notas más bajas, son más propensos a faltar a la escuela y están fuera de la escuela durante más tiempo que los niños con un peso saludable. (...) los niños con obesidad tienen un 13 % menos de probabilidades de obtener buenos resultados escolares y, cuando crecen, tienen menos probabilidades de completar la educación superior (OCDE, 2019; p. 2).

La obesidad es una enfermedad multifactorial asociada a la inactividad física (Durán, 2019; Moreno, 2012; Suárez-Carmona et al., 2017). Si, tal y como se ha considerado, la clase de EF es la única instancia de realización de AF para muchos estudiantes (UNESCO, 2015), notamos que el TCM es muy bajo, provocando que, en vez de estimular la práctica de AF, esta se desestimula. Y, entendiendo que el TCM no es el factor incidente de mayor significancia en la obesidad, sí es un factor de preponderancia en función de la inactividad física al considerar la población escolar.

América tiene una tasa de inactividad física superior a la tasa mundial (Hallal et al., 2012; Hennis, 2017; Kohl et al., 2012), esto es, 32,4% frente a 23,3% respectivamente, asociado esto al incremento de enfermedades crónicas no transmisibles (Medina et al. 2018). Y, siendo que esta es el cuarto factor de riesgo de mortalidad en el mundo (García y González-Jurado, 2017), debe considerarse como tema urgente en salud pública. La escuela no puede ignorarlo.

Datos del 1^{er} *Estudio Nacional de prevalencia de sobrepeso y obesidad en la población entre 7 y 40 años* [Instituto Nacional de Nutrición (INN), 2010, p. 74] en Venezuela, sostienen que para entonces la prevalencia de sobrepeso para la población entre 7 y 17 años se ubicaba en un 14,5%, mientras que la prevalencia de obesidad estaba en 9,6%. Además,

(...) el 98,16% de la población de 7 a 12 años con diagnóstico de sobrepeso no realiza suficiente actividad física según el método de estimación de actividad física “Niños Activos Familia Sana” (NAFS)... Para la población de 13 a 14 años de edad, los niveles de actividad física que más predominan según el método NAFS es el sedentario y levemente activo con un 47,14% y 47,71%, respectivamente... el 97,64% de la población de 7 a 12 años con diagnóstico de obesidad, no realiza actividad física suficiente para garantizar beneficios a la salud... Para el grupo de edad de 13 a 14 años con obesidad, el nivel de actividad física que se registró con mayor porcentaje fue el sedentarismo con un 48,15%.

El Reporte de Notas de Actividad Física para niños y adolescentes en Venezuela en 2018 (Herrera-Cuenca et al, 2018), sostiene que, pasados los años, el 35.8% de los adolescentes varones (15-19 años) tienen sobrepeso u obesidad y el 27% de las mujeres tienen sobrepeso u obesidad, aunque, según datos de la Federación Mundial de Obesidad [World Obesity Federation, en inglés (2019)], la previsión en cuanto al aumento de la prevalencia de obesidad en la población infantil en Venezuela es de 4,5% en el rango etario que comprende 5-9 años, y de 4,4% en edades

comprendidas entre 10-19 años, números que muestran un descenso al compararse con los resultados del INN en 2010 y sitúan a Venezuela como el país con menor prevalencia entre 21 países latinoamericanos, números que, si bien son positivos al compararse en el continente, representan un desafío al plantear un crecimiento a futuro en la tasa de obesidad en la población que está en el rango etario de 5-19 años, más aún al ser comparados con los resultados del Reporte de Notas de Actividad Física para niños y adolescentes en Venezuela en 2018 (ya mencionado). Estos son números que llaman la atención, cuando la matrícula escolar, para el año escolar 2017-2018, supera ya los 7 millones y medio de personas (ver Figura 1).

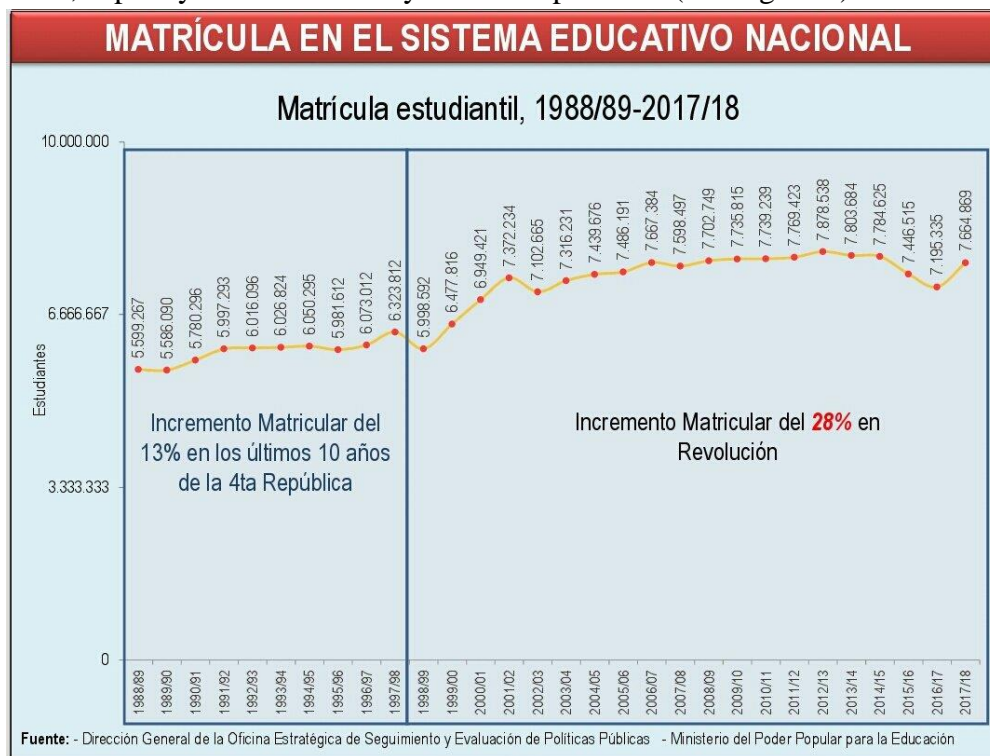


Figura 1. Progresión de la matrícula escolar en Venezuela. Fuente: Dirección General de la Oficina Estratégica de Seguimiento y Evaluación de Políticas Públicas-Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Si bien es cierto en Venezuela no se han hecho estudios específicos sobre ocupación del tiempo libre en niños y adolescentes [más allá de la II Encuesta Nacional de Juventudes, 2013 (con un rango etario establecido en 15-30 años) -Ministerio del Poder Popular para la Juventud, 2014-], lo que se percibe en estos grupos etarios, es que están disminuyendo el tiempo que dedican a la AF, y están aumentando el tiempo que destinan al uso de computadores *navegando* en internet, uso de teléfonos para mensajería vía *whatsapp* y redes sociales (Guthold et al, 2019; Muñoz, Roschman y Bermúdez, 2016), mirar televisión, escuchar música, ir al cine, visitar centros comerciales. Esto se replica en América Latina en forma de tendencia (Méndez-Pérez et al, 2017; Roldán y Paz, 2013; Trucco y Ullmann, 2015), a lo que se suman otros factores como el aumento del transporte a motor, mecanización de escaleras, más ascensores, sobreprotección en hogares y poco estímulo de la familia (Herrera-Cuenca et al, 2018; Méndez-Pérez et al, 2017). A pesar de que existen parques biosaludables, multicanchas, gimnasios verticales, ciclovías, locaciones naturales, además de

políticas públicas y programas específicos dispuestos como el Plan Nacional de Masificación Deportiva, el Plan Nacional de Recreación, el Movimiento por la paz y por la vida, etc., cada vez son menos las instancias que estos grupos poblacionales emplean para realizar AF. Una de las razones: reportes de ciudadanos que basan su decisión de no realizar AF por los niveles de inseguridad que denuncian existen en ciertas zonas del país (Herrera-Cuenca et al, 2018; Méndez-Pérez et al, 2017). No obstante, el Reporte de Notas de Actividad Física para niños y adolescentes en Venezuela para 2018 (Herrera-Cuenca et al, 2018), manifiesta que el 16.45% de los niños en edad escolar de 7-8 años mostraron riesgo cardiovascular, y que, el 71% de adolescentes (15-19 años) encuestados en 15 estados del país, informaron estar inactivos al no estar involucrados en 60 minutos/día 4 veces por semana en AF (considerando que la OMS presenta una relación de 60 minutos/día 3 veces por semana). Entonces, preocupa la suma de todos estos factores en materia de salud pública. Así, el centro de interés de este trabajo está orientado por las siguientes preguntas: ¿cuánto tiempo del destinado a la clase de EF, puede considerarse como TCM? ¿cuánto tiempo se mantienen activos los estudiantes en la clase de EF?

Metodología

El TCM es aquel en el que la/el estudiante se mantiene haciendo AF en función del o los objetivos de la clase de EF, y para ello se requiere de acciones motrices que impliquen movimiento. Este trabajo fue realizado bajo una modalidad observacional descriptiva, con un diseño transversal, teniendo como grupo objetivo una muestra discrecional de 192 estudiantes participantes en 6 clases de EF de diversos subsistemas, a saber, educación inicial, educación básica y educación media, a razón de 2 clases por subsistema, en un colegio privado de la ciudad de Maturín, Venezuela. El estudio consideró la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013); padres y representantes firmaron un consentimiento informado, al igual que los estudiantes firmaron el asentimiento informado. Para la selección de la muestra, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia en términos de accesibilidad y proximidad de la muestra (Otzen y Manterola, 2017). Se empleó un registro simple que garantizó constancia sesión tras sesión con un control de datos, tal y como lo expresan Lozano et al. (2006). Se procedió al registro de variables temporales, y a la grabación de las clases considerando variables asociadas a: organización de grupos, actividades, materiales y espacio físico. Se hizo la grabación con una cámara fotográfica marca Casio de características: 12.1 Megapixels, Exilim Óptica 3X. Además, se hizo el registro de observación directa no participante por cada sesión y se contabilizó el tiempo de actividad de un niño seleccionado como monitor con un cronómetro de marca Casio, modelo HS-3V-1. A los niños seleccionados como monitores por cada clase se les colocó una cinta alrededor del brazo para hacer la distinción y seguimiento correspondiente. El instrumento de observación fue validado por la línea de investigación de EF del Núcleo de Investigación en Pedagogía del Movimiento “Prof. Darwin Reyes”. Un estudiante de la especialidad de EF cronometró los tiempos, mientras que el investigador se encargó de hacer la anotación de la observación. Las clases observadas fueron asumidas por 2 profesores, uno que atendió los 2 grupos de Educación Media, y el otro que atendió las clases en Educación Básica y Educación Inicial. La observación de las clases se hizo en 3 días

diferentes, uno para cada subsistema. Los grupos de clase no fueron separados en ningún subsistema, muy a pesar de que la disposición horaria para educación media implica la división del curso en dos grupos mixtos (mientras un grupo asiste a la clase de ciencias naturales, el otro grupo asiste a la clase de EF, y luego, se intercambian). Los rasgos observados por clase fueron: el tiempo, los grupos, las actividades, los materiales y el espacio físico, desgranados de la siguiente forma:

Tabla 1. Rasgos observados en las clases. Fuente: Del autor

Rasgo observado	Especificidad
Tiempo	- Horario de clase - Hora de inicio de la clase - Hora de finalización de la clase - Tiempo real de la clase - Tiempo de compromiso motor
Organización de grupo	- Distribución del grupo por tarea - Acondicionamiento cardiovascular - Acondicionamiento neuromuscular - Método, fase central y fase final
Actividades	- Claridad de la clase - Duración de las tareas motoras propuestas - Correcciones de las ejecuciones de las tareas motoras propuestas
Materiales	- Material didáctico - Distribución del material didáctico
Espacio físico	- Espacio físico - Condición de las instalaciones - Disponibilidad del espacio

Las clases observadas responden a los siguientes subsistemas en el orden señalado a continuación.

Tabla 2. Relación de clases, subsistemas y cantidad de estudiantes por curso. Fuente: Elaboración propia.

Orden de la clase observada	Subsistema	Cantidad de estudiantes por curso
1ª Sesión (S1)	1º Educación Media	39
2ª Sesión (S2)	2º Educación Media	37
3ª Sesión (S3)	4º Educación Básica	34
4ª Sesión (S4)	5º Educación Básica	33
5ª Sesión (S5)	2º Nivel Educación Inicial	24
6ª Sesión (S6)	3er Nivel Educación Inicial	25
	Total	192

Resultados

A continuación, resultados de la investigación. En lo que concierne al tiempo, se tiene:

Tabla 3. Categoría: Tiempo. Fuente: Elaboración propia.

SC	HC	TD	HI	HF	TRC	TCM	\bar{x} CS	% TCM/TD	\bar{x} % por subsistema
S1	7:00 a 8:20 am	80'	7:41 am	8:25 am	44'	20'36''	21'28''	25,75%	26,84%

S2	8:35 a 9:55 am	80'	8:50 am	9:35 am	45'	22'20''		27,92%	
S3	7:40 a 8:20 am	40'	7:50 am	8:10 am	20'	6'	11'18''	15%	28,23%
S4	10:00 a 10:40 am	40'	10:05 am	10:40 am	35'	16'35''		41,46%	
S5	8:30 a 9:15 am	45'	8:30 am	9:30 am	60'	16'05''	15'18''	35,74%	34%
S6	9:20 a 10:05 am	45'	9:35 am	10:20 am	45'	14'31''		32,26%	
Totales	--	330'	--	--	249'	96'12''	--	--	--

SC: Sesiones de clase; HC: Horario de clase; TD: Tiempo disponible; HI: Hora de inicio; HF: Hora de finalización; TRC: Tiempo real de clase; TCM: Tiempo de compromiso motor; \bar{x} CS: Media cronológica por subsistema; %TCM/TD: Porcentual entre tiempo de compromiso motor y tiempo disponible; \bar{x} % S: Media porcentual por subsistema.

Solo a las clases de EF en Educación Inicial se les asigna en el horario el tiempo destinado desde las bases curriculares. Eso indica que a la clase de EF en Educación Media se le han restringido 10', y en Educación Básica se le han restado 5'. Con excepción de la S5, todas las demás clases comenzaron retardadas, teniéndose como perdidos 86'. 2 de las clases inician tardíamente y terminan antes de tiempo (S2, S3). En segundo término, al considerar el TCM en relación con el TD por clase, se tiene que, en ninguna clase se alcanza el 50% de TCM. La clase más cercana estuvo rondando el 42% (S4), mientras que la más lejana se estacionó en 15% (S3) [(destacando que S3 y S4 corresponden al mismo subsistema)], marcando una dispersión en tanto no hay una concentración de datos, esto es, el rango de variación es de 26,46%. La media aritmética (\bar{x}) de las 6 sesiones se ubicó en un 29,69%.

Categoría: organización de grupo

Con respecto a la organización de grupos y el trabajo, se consideraron los siguientes 4 rasgos: distribución del grupo por tarea, el desarrollo del acondicionamiento cardiovascular, el desarrollo del acondicionamiento neuromuscular, la metodología empleada por el docente en la fase central y la fase final de la clase.

Tabla 4. Categoría: organización de grupo. Fuente: Elaboración propia.

Organización de grupos	Descripción
Distribución del grupo por tarea	Hay dispersión de los grupos y poca organización por indicación de los docentes en educación inicial y educación primaria. Sucede en instancias en las que se requiere la explicación de una tarea, para el mismo desplazamiento de los estudiantes al ejecutar tareas específicas grupales. Los grupos atendidos en enseñanza media han estado más organizados. Para ello, el docente recurre a formaciones en fila, en columna, en semiluna para explicar, para la ejecución de tareas, e incluso para correcciones generales. Aun así, se considera que se emplea demasiado tiempo para organizar grupos, no se delega organización por grupos o por representantes de grupo. Esto es resultado de la metodología empleada en clase como es el mando directo.
Desarrollo del acondicionamiento cardiovascular	El momento ocupado para este acondicionamiento transcurre exclusivamente con carrera continua a baja intensidad, pero hay dispersión del grupo de trabajo. Salvo las clases de EF en enseñanza media, en las demás no hay toma de pulso antes y después

	de la actividad. Básicamente hay carrera continua entre 5´y 10´ con la incorporación de ejercicios intercalados en la marcha.
Desarrollo del acondicionamiento neuromuscular	Se organizan grupos en semiluna, y en instancias como la educación inicial en círculo con el docente en el centro. Allí el docente dirige actividades de elongación muscular y movilidad articular. En los casos de educación inicial el docente incluye una canción que nombra diversas partes del cuerpo y los niños participan. Esta fase de la clase tiene mayor duración en educación inicial que en las clases de EF en educación primaria y educación media. En ninguno de los subsistemas los docentes hacen correcciones en las ejecuciones de los estudiantes. No hay compañía de las maestras de curso en educación inicial, por lo que el docente de EF atiende solo el curso completo, y se le dificulta mantener la atención de todos los niños, teniendo cierta pérdida de tiempo organizando a los niños, buscando a otros que se salen del círculo, etc.
Metodología empleada por el docente en la fase central y fase final de la clase.	Se mantiene la tónica de la organización de los grupos, esto es, dispersión en instancias explicativas y ejecutivas. En los grupos de educación inicial hay dispersión; igual sucede en los grupos de educación primaria. Ya en los grupos de educación media hay mayor organización, pero la metodología empleada para los tres subsistemas sigue siendo el mando directo.

Categoría: Actividades

Al considerar las actividades realizadas en clase, se consideró la claridad de las indicaciones dadas por el docente, la duración de las tareas motoras y las correcciones hechas en función de las ejecuciones de las tareas motoras propuestas.

Tabla 5. Categoría: Actividades. Fuente: Elaboración propia.

Actividades	Descripción
Claridad de las indicaciones	Las indicaciones son dadas con un tono de voz audible, pero los docentes evidencian dificultad para darlas y para asignar tareas motrices. Esto se relaciona con el manejo del vocabulario empleado, con la comprensión y la motivación de los estudiantes. Se evidencia la suspensión momentánea de actividades debido a que varios grupos ejecutaron tareas de diversa manera debido a explicaciones poco precisas. Las clases de EF en educación inicial y educación primaria presentaron esa dificultad, incidiendo en el TCM en tanto la detención de una actividad para explicar nuevamente y retomar la ejecución, resta tiempo para el avance de la clase, aunque se entiende que se hace necesario para el logro de los objetivos propuestos.
Duración de las tareas motoras propuestas	Generalmente los docentes dan tiempos adecuados para el desarrollo de las tareas propuestas, tiempos que consideran el aseguramiento del gesto motor según niveles de complejidad, tanto individualmente como en lo colectivo. Se evidenciaron pocas ocasiones en los que las tareas propuestas se excedieran de tiempo (manifestándose tedio entre los estudiantes).
Correcciones de las ejecuciones de las tareas motoras propuestas	Se evidenció poca disposición de los docentes para observar y detectar necesidades de corrección en las ejecuciones realizadas por los estudiantes. En los casos en los que ocurrió y cuando el docente pudo realizar correcciones grupales (porque la ejecución errónea de una tarea ha sido frecuente entre los estudiantes) se dedicó a realizar ejecuciones individuales. Algunas de esas ejecuciones erróneas tienen relación con indicaciones poco precisas dadas por el docente.

Categoría: Material

Con respecto al material didáctico se consideró la existencia, distribución y uso de este por parte del docente.

Tabla 6. Categoría: Material. Fuente: Elaboración propia.

Material	Descripción
Material didáctico	En todas las clases se evidenció falta de material didáctico para su desarrollo, a pesar de la existencia de materiales en la institución. No hay instancias para desarrollo de material en clase. En algunos casos (educación inicial), se usaron materiales, pero se considera insuficiente. Los docentes no emplean el cronómetro para control del tiempo y las actividades.
Distribución del material didáctico	La distribución del material didáctico es inadecuada y ralentiza las clases. Se tiene el caso de una clase en enseñanza media en la que se trabajó con fundamentos técnicos de baloncesto, especialmente drible de control y drible de velocidad con un grupo de 24 estudiantes en cancha. Teniendo disponibilidad de 6 balones, el docente solo empleó 2 durante toda la fase central de la clase, y solo en la fase final al desarrollar una actividad lúdica predeportiva empleó todos los balones. Eso ocasiona que el estudiante tenga que esperar más tiempo en la formación para su turno de ejecución. Por lo tanto, logra menos ejecuciones que las que podría lograr si se contase con más balones en la clase, y con una mayor oportunidad de realizar ejecuciones, tendrá mayores oportunidades para aprender y desarrollar habilidades específicas en torno al fundamento en desarrollo, pero más importante aún, más posibilidades y oportunidades tiene para el desarrollo y consolidación de coordinación óculo-manual.

Categoría: Espacio Físico

Al considerar el espacio físico, se tomaron en cuenta la condición de las instalaciones, la disponibilidad y el uso del espacio en función con las indicaciones del docente.

Tabla 7. Categoría: Espacio Físico. Fuente: Elaboración propia.

Espacio Físico	Descripción
Condición de las instalaciones	La instalación para el desarrollo de las actividades en las clases de EF es una multicancha propia de la institución que se encuentra en óptimas condiciones. Dispone de buen frizado del piso, rayado de las dimensiones de las canchas de baloncesto, voleibol y fútbol de salón. La instalación es techada, cuenta con graderío techado. Hay baños a disposición y fuentes de agua potable para hidratación. La oficina de EF es cercana y el material se encuentra a disposición y cercano.
Disponibilidad del espacio	La matrícula escolar es grande, por lo que, en ocasiones la multicancha debe compartirse con otro docente que tiene clase en el mismo horario. Cuando esto sucede [de hecho, sucedió con una clase de Educación primaria (S3) y una clase de Educación Media (S1)] hay saturación del espacio físico con las dificultades que a ello acompañan, esto es: exceso de personas en cancha (a pesar de la división del espacio), el ruido que se ocasiona entorpece la audición, intromisión de estudiantes en la otra clase para búsqueda de algún material (balones), entre otros aspectos. Todo ello ocasiona la restricción de tiempo, sino de forma general, sí en cuanto al tiempo que tiene cada estudiante para realizar AF y mantenerse activo la mayor cantidad de tiempo posible, redundando ello en el TCM y colocando en riesgo las adquisiciones que necesita en términos de desarrollo motor. No obstante, también se observó que en una clase (S4) se desaprovecha espacio disponible en razón de las actividades propuestas y la cantidad de estudiantes.

Discusión

Considerando que el TCM es el objeto de estudio, y que los resultados apuntan a una gestión del tiempo en la que se reducen los lapsos para que los estudiantes realicen AF de manera intencionada, vale destacar que esta investigación demuestra que en las clases observadas se está reproduciendo una lógica que a su vez se replica en otros lugares y otras investigaciones. Por ejemplo, en López-Tavares y Moya-Mata (2019), quienes analizaron clases en 1° y 5° año de Educación Primaria, se tiene que la \bar{x} del TCM en el curso de 1° fue de 28,53% mientras que en el curso de 5° fue de 27,05%. En Izquierdo y Ruiz (2017), la \bar{x} del TCM correspondió a un 48,2% en la clase de EF. En Flores et al. (2017), el tiempo efectivo de la clase correspondió a 18,10%; en Molina et al. (2017), el TCM fue de 45,9%; en Torres (2011), el TCM fue de 22,32% de la clase; en Fernández-Revelles (2008) se determinó menos del 25% del TCM en la clase de EF, mientras que Temple & Walkley (1999), determinaron en su estudio que el TCM fue de 25,8% del tiempo real de la clase. Ninguno de los resultados llega a la mitad del tiempo real de clase, y hay algunos que son alarmantes por el poco TCM.

En la presente investigación, la \bar{x} del TCM en las clases observadas en S3 y S4 (de enseñanza básica) fue de 28,23%, números cercanos a los mostrados en López-Tavares y Moya-Mata (2019) si los datos de estos últimos son considerados por separado. Pero, al hacer lo mismo con las sesiones observadas para el presente trabajo, destaca la diferencia entre el TCM de S3 y S4. En S3 destaca el 85% de tiempo en el que los niños están quietos, escuchando al docente de pie, o sentados esperando que el docente dé una indicación. Si bien es cierto que escuchar y atender la indicación es importante para comprender la tarea que se asigna y en función de ello ejecutar con mayor probabilidad de éxito, se hace necesario considerar que el tiempo que se emplea para ello debe ser acotado para hacer una buena gestión de este y ofrecer mayores oportunidades de ejecución. Nótese que, si tal y como sostienen Izquierdo y Ruiz (2017), las tendencias internacionales sostienen que la mayoría de las clases de EF están cercanas al 50% del TCM en relación con el tiempo real de clase, en el presente estudio ninguna clase alcanzó tal distribución, y no solo eso, sino que hay números que preocupan por lo bajo (S1, S2, S3, S5, S6, en especial S3). Ahora bien, los resultados consignados en función del TCM encuentran explicación en variables consideradas en el estudio. Las consideradas fueron: organización de los grupos, la metodología empleada por los docentes, las actividades propuestas, el espacio físico, el uso y distribución de los materiales en clase.

La organización de grupos se relaciona con la gestión del tiempo. Esto es, si los grupos están organizados adecuadamente en cada instancia de la clase, se optimizarán los tiempos explicativos y ejecutivos para las tareas. En Pieron (1988), Siedentop (1998) y Torres (2011), se constata que esto repercute en la cantidad de tiempo por estudiante para el desarrollo de actividades físicas, el aseguramiento de aprendizajes y habilidades motrices básicas. En las clases observadas había mucha dispersión de los estudiantes en cada una de las fases. Ha incidido el que los docentes de educación física en educación inicial no contasen con ayuda de las docentes del curso a cargo, y que, en educación básica y educación media se trabajase con los grupos completos. Esto implica

que el docente emplee más tiempo para reorganizar grupos dispersos, reorganizar y reanudar tareas específicas, gestionar para hacer correcciones (que no se presentan). Si hay una buena organización de grupos, al asociarse con otras variables como la gestión de las actividades, la organización del espacio físico y el uso adecuado de los materiales didácticos, se incrementan las posibilidades de compromiso motor en la clase.

El mando directo es la metodología que emplean los docentes cuyas clases fueron observadas. La metodología es una variable que influye significativamente en el TCM (Aguilera-Castells et al., 2017; Manzano et al., 2013; Martín, 2009; Sáenz-López en Cañizares y Carbonero, 2016). Esta afirmación se confirma en un estudio realizado por Plaza (2019), quien en su estudio determinó que, cuando la clase de EF se desarrolla con una metodología de *flipped classroom*, el TCM aumenta. Manzano et al (2013), concluyeron que puede lograrse un mayor TCM al emplearse metodologías en las que se implique el trabajo de carácter global y la resolución de problemas. Así, los investigadores recomiendan emplear metodologías que se diferencien de las tradicionales que impliquen tareas cognitivas de aplicación motora. Finalizan sosteniendo que: “El enfoque de las clases debería primar siempre el compromiso activo e intentar perder menos tiempo para organizar, dar la información inicial o esperando a la siguiente actividad para garantizar el éxito de la enseñanza” (*Ídem*:1/1). Campos, Garrido y Castañeda (2011), en su estudio, determinaron que, cuando el docente emplea una metodología basada en el descubrimiento guiado, se obtiene un mayor TCM que cuando se emplea la asignación de tareas. Y, Martín (2009) plantea que el estilo de mando directo condiciona un menor TCM en comparación con metodologías de enseñanza en las que la búsqueda y la indagación generan mayores demandas en situaciones motrices.

El desarrollo de las actividades propuestas por los docentes tiene una implicación directa en los tiempos que finalmente logran y aprovechan los estudiantes para mantenerse activos y realizar AF en función del logro de los objetivos planteados. De hecho, si las actividades que se proponen no motivan, el TCM será menor (Caballero, 2012). Ello tiene que ver con las indicaciones dadas por el docente. Si las indicaciones dadas no son precisas, tal y como pudo evidenciarse en las clases observadas, si el tiempo dado a cada tarea es insuficiente o en caso contrario se satura, si no hay correcciones en clase, difícilmente puedan lograrse los objetivos en términos de aseguramiento de habilidades y logro de aprendizaje. Esto debe considerarse en función del tiempo de compromiso motor. De hecho, Torres (2011:sec. 1/1), sostiene:

(...) las explicaciones del profesor deben ser cortas y precisas, y deben respetar el nivel de desarrollo de las habilidades de los estudiantes, para permitirles trabajar con dinamismo y salir airosos de sus tareas, esto posibilita que aprendan a trabajar de forma autónoma y se logre el objetivo perseguido.

El desarrollo de actividades también tiene que ver con el tiempo que se destina a la organización y preparación de estas. Según Romero et al. (2008, p. 169): “El profesor eficaz no debe superar entre

el 10 y el 20 % del tiempo disponible para organizar la tarea, y cuanto menor sea éste, mayor tiempo de práctica y de posibilidades de aprendizaje tendrán los escolares”.

Si bien es cierto que en una clase de EF puede trabajarse sin balones, colchonetas, mallas o cuerdas para saltar, no es menos cierto que estos y otros materiales facilitan instancias de aprendizaje en las tareas motrices. Su buen uso y distribución en relación con la tarea asignada, los grupos de trabajo, el espacio físico y el tiempo disponible, son fundamentales para lograr mayor aprovechamiento e incremento del TCM. Esto se articula con lo sostenido por Izquierdo y Ruiz (2017), quienes esgrimen que la utilización de recursos y estrategias orientadas a un mayor aprovechamiento de las clases son claves para lograr mayores niveles de AF. En las clases se observó que los docentes en su mayoría no emplean el silbato y el cronómetro para gestionar adecuadamente tiempos y actividades, se observó a docentes que detienen su explicación para buscar materiales deportivos y didácticos que necesitarían, pudiendo delegar a estudiantes la búsqueda de estos; se observó que los docentes utilizan pocos materiales (a pesar de su existencia), y esto disminuye posibilidades de participación y aprendizaje para los estudiantes.

El espacio físico no es el factor más importante en lo que concierne al TCM, pero sí se considera que sea un factor relevante. En este caso, la institución necesita generar estrategias para el descongestionamiento del espacio físico destinado a las clases de EF, y ello también pasa por una mayor disposición de los docentes a considerar diversificación de actividades para generar instancias de aprendizaje en términos de comprometer activamente a los estudiantes durante la mayor cantidad posible de tiempo en la clase.

Al reunir todas estas variables, se comprende que el TCM está mediado por una serie de condicionantes que afectan la clase de EF, para bien o para mal. Entonces, se trata de un tema de didáctica y de disposición docente para mejorar la gestión de la clase y del tiempo, que a la postre implica también la gestión del TCM en los estudiantes.

Conclusiones

El presente estudio confirma lo que la tendencia ha determinado en cuanto a las investigaciones que consideran el TCM como dimensión fundamental en las clases de EF en otros espacios e instituciones. El TCM evidenciado en las clases de EF que fueron observadas es insuficiente para el logro de los fines propuestos por el área de formación en las disposiciones curriculares, y menos aún para alcanzar las recomendaciones nacionales e internacionales en lo que se refiere a AF para poblaciones en edad escolar. El TCM es reducido con relación al tiempo real de clase, y en vista de que no responde a las recomendaciones de organismos como la OMS, la UNESCO, entre otros, se hace preciso desarrollar un estudio en la República Bolivariana de Venezuela que permita establecer relaciones entre estas variables y otras como: grado de adherencia a las recomendaciones de AF, estilos de vida saludable, sedentarismo, etc.

Las instituciones educativas, y en especial sus dirigentes, deben propiciar instancias de acompañamiento docente que favorezcan un mayor aprovechamiento del tiempo en cuanto a la gestión que hace el docente en relación con el mismo, ya que, como sostiene Razo (2016, p. 612), “la relevancia del tiempo en la educación no está solamente en su dimensión cronológica medible, sino en su potencial como un medio que, si es bien utilizado, puede impulsar oportunidades de aprendizaje”.

El TCM en la clase de EF se encuentra impactado por la gestión que hace el docente de asuntos no menores como la organización de los grupos, la asignación y el acompañamiento de las tareas, el uso y distribución de los materiales y el espacio. De allí que estos aspectos sean fundamentales en el contexto de la metodología de enseñanza.

El profesorado de EF debe considerar que el TCM puede convertirse en un indicador a emplear por los entes ministeriales para exigir mayor aprovechamiento de la clase, en tanto y cuanto los sindicatos, las universidades, los colegios de profesores y otras organizaciones afines, han reclamado el incremento de horas de EF. No obstante, los resultados muestran que el tiempo real de clase no es ni remotamente cercano al TCM.

El mantenimiento de la obligatoriedad de la EF como área de formación, el incremento de horas semanales de EF, aunado a la incorporación de la AF, el deporte y la recreación como áreas de formación, supone un avance importante en términos de coherencia de las políticas públicas asociadas a la salud y la educación. No obstante, un estudio que coteje el TCM en las 3 sesiones de clase de EF, colocará el tema en su justa dimensión en tanto y cuanto ofrecerá datos destinados a corroborar cuán eficiente está siendo esta medida para favorecer la salud pública y el desarrollo integral de los niños y jóvenes venezolanos en edad escolar.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Limitaciones del estudio

Se reconoce la cantidad de clases observadas para el estudio realizado como una limitación. A manera de hilvanar una línea de investigación, queda pendiente observar más clases en más grupos-curso, la comparación entre instituciones de carácter privado y carácter público, considerando que la institución en la que se hizo el trabajo es privada, y que muchas instituciones privadas trabajan con grupos unificados en la clase de EF aduciendo temas de gestión de presupuestos; un estudio en el que se realice la observación de más clases en el marco del PTP para evaluar el impacto en términos del TCM en la clase de EF, y la incorporación de otras variables como: tiempo pasivo, género, frecuencia cardíaca, intensidad y niveles de AF, etc.

Referencias

- Aguilera-Castells, Joan; Arboix-Alió, Jordi; Planells-Palomé, Marta; Becerra-Ortega, Xavier, y Ferrándiz Bernal, Cristina (2017). La influencia del estilo de enseñanza en una unidad didáctica de velocidad sobre la capacidad de salto, la velocidad lineal, la agilidad y el tiempo de compromiso motor. *Revista de Educación Física*, 35 (2), 1-9, en: <https://www.researchgate.net/publication/320843010_La_Influencia_del_Estilo_de_Ensenanza_en_una_Unidad_Didactica_de_Velocidad_Sobre_la_Capacidad_de_Salto_la_Velocidad_Lineal_la_Agilidad_y_el_Tiempo_de_Compromiso_Motor>.
- Asigbee, Fiona; Whitney, Stephen, & Peterson, Catherine (2018). The Link Between Nutrition and Physical Activity in Increasing Academic Achievement. *Journal of School Health*, 88 (6), 407-415. <https://doi.org/10.1111/josh.12625>
- Asociación Médica Mundial (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*, en: <<http://www.redsamid.net/archivos/201606/2013-declaracion-helsinki-brasil.pdf?1>>. [Consulta: 10-05-2019].
- Ávila Correa, Fernando Javier (2014). Desarrollo motriz y actividad física en niños de quinto de Primaria del Técnico Industrial Chiquinquirá. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 4 (2), 148-156. <https://doi.org/10.19053/20278306.2427>
- Bokova, Irina (2015). Prólogo, en, UNESCO, *Educación Física de calidad. Guía para los responsables políticos*. Del autor, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233812_spa>.
- Caballero Alba, Juan Antonio (2012). Aproximación a los elementos de la organización en las clases de educación física en primaria. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 3 (16), 69-78, en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo>>.
- Calais, Débora Paola y Herrera Contreras, Humberto Silvano (2018). El deporte como elemento socializador en adolescentes que participan en proyectos sociales en ONGs. *Revista de Educación Social*, 26, 243-255, en: <<http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1113>>.
- Camacho, Álvaro Sicilia (2012). Educación Física y transformación social: implicaciones desde una epistemología posmoderna. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (1), 47-65. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400004>
- Camacho-Miñano, María José; Fernández García, Emilia; Ramírez Rico, Elena, y Blández Ángel, Julia (2013). La Educación Física escolar en la promoción de la actividad física orientada a la salud en la adolescencia: una revisión sistemática de programas de intervención. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 9-26. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41189
- Campos Mesa, María del Carmen; Garrido Guzmán, María Encarnación, y Castañeda Vásquez, Carolina (2011). El estilo de enseñanza como determinante del tiempo de compromiso motor en educación física. *Revista Scientia*, 16 (1), 40-51, en: <<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/77800/Carolina%20Casta%F1eda-2-13.pdf;jsessionid=2562950128E18865081B5BDE63D997E6?sequence=1&isAllowed=y>>

- Cañizares Márquez, José María, y Carbonero Celis, Carmen (2016). *Metodología de la actividad física*. Wanceulen Editorial.
- Comité Nacional de Medicina del Deporte Infantojuvenil (2018). Entrenamiento de la fuerza en niños y adolescentes: beneficios, riesgos y recomendaciones. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 116 (S5), S82-S91, en: <https://www.sap.org.ar/uploads/consensos/consensos_entrenamiento-de-la-fuerza-en-ninos-y-adolescentes-beneficios-riesgos-y-recomendaciones-80.pdf>.
- Consejería de Educación y Deporte (2019). *El currículo de Primaria aumenta en las horas de Lengua, Matemáticas, Inglés y Educación Física*, en: <<http://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/educacion/143678/ConsejeriaEducacionDeporte/curriculo/primaria/secundaria/horario/lengua/matematicas/ingles/educacionfisica>>. [Consulta: 6-11-2019].
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009). Con la Enmienda N° 1 según Gaceta Oficial N° 5.908 Extraordinario, 19 de febrero de 2019.
- Costa Sánchez, Iván (2016). La gestión del tiempo en Educación Física: análisis del tiempo de compromiso motor en 2º, 3º y 4º de la ESO en un colegio de la provincia de Barcelona. *Tesis de maestría publicado*, La Rioja, Universidad Internacional de la Rioja (España), en: <<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4002/COSTA%20SANCHEZ%2C%20IVAN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. [Consulta: 5-5-2019].
- De Souza Lima, Josivaldo; Martins, Joao; Marques, Adilson, & Yañez-Silva, Aquiles (2019), Associação entre práticas de atividade física e desempenho acadêmico de estudantes chilenos do ensino fundamental e médio. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 41 (2), 206-214. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.028>
- Durán Álvarez, Sandalio (2019). Obesidad y riñón. *Revista Cubana de Pediatría*, 91 (1), 1-17, en: <<http://www.revpediatria.sld.cu/index.php/ped/article/view/782/262>>.
- El Dínamo (2019, 6 de septiembre). Contraloría aprueba nueva malla curricular que incluye salida de Historia y Educación Física de plan común, en: <<https://www.eldinamo.cl/educacion/2019/09/06/contraloria-aprueba-salida-de-historia-y-educacion-fisica-de-plan-comun/>>. [Consulta: 11-12-2019].
- Escámez Baños, José Carlos; Gálvez Casas, Arancha; Gómez Escribano, Laura; Escribá Fernández-Marcote, Antonio R.; Tárraga López, Pedro, y Tárraga Marcos, Loreto (2018). Influencia del sedentarismo sobre el rendimiento académico en la adolescencia: una revisión bibliográfica. *Journal of Negative y No Positive Results*, 3 (2), 125-138, en: <https://doi.org/10.19230/jonnpr.1645>
- Fernández-Revelles, Andrés (2008). El tiempo en la clase de Educación Física: la competencia docente tiempo. *Deporte y actividad física para todos*, 4, 102-120, en: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/199874>>.
- Flores Moreno, Pedro Julián; Margarita Salazar, Ciria; Gómez Figueroa, Julio Alejandro; Barreto Villa, Yissel; Valdovinos González, Oswaldo; Vicente Rivera, José Uziel, y Del Río Valdivia, José E. (2017). Medición del tiempo efectivo de la clase de educación física y su

- impacto en el gasto calórico en escolares de nivel primaria del municipio de Colima, México. *Sportis*, 3 (1), 34-49. <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1766>
- Fort-Vanmeerhaeghe, Azahara; Román-Viñas, Blanca, y Font-Lladó, Raquel (2017). ¿Por qué es importante desarrollar la competencia motriz en la infancia y la adolescencia? Base para un estilo de vida saludable. *Apunts Medicina de L'Esport*, 52 (125), 103-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.apunts.2016.11.001>
- Gambau i Pinasa, Vicente (2015). Las problemáticas actuales de la educación física y el deporte escolar en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 53-69, en: <<https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/114/111>>.
- García, Christian Martín, y González-Jurado, José Antonio (2017). Impacto de la inactividad física en la mortalidad y los costos económicos por defunciones cardiovasculares: evidencia desde Argentina. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 41, e92. <http://dx.doi.org/10.26633/RPSP.2017.92>
- García Cornejo, Eulogio (2009). La actividad física y el adolescente. *Revista EFDeportes*, 14 (131), en: <<https://www.efdeportes.com/efd131/la-actividad-fisica-y-el-adolescente.htm>>. [Consulta: 11-09-2019].
- Guillamón, Andrés Rosa; García Cantó, Eliseo, y Carrillo López, Pedro José (2018). La Educación Física como programa de desarrollo físico y motor. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 9 (52), 105-124, en: <<https://dialnet.unirioja.es> > descarga > articulo>.
- Guthold, Regina; Stevens, Gretchen; Riley, Leanne, & Bull, Fiona (2019). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 19, 1-13. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hallal, Pedro C.; Andersen, Lars Bo; Bull, Fiona; Guthold, Regina; Haskell, William, & Ulf Ekelund (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 380, 247-257. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1)
- Hennis, Anselm (2017). Prevención y control de las enfermedades no transmisibles en las Américas”, en, Branka Legetic, Andre Medici, Mauricio Hernández-Ávila, George Alleyne y Anselm Hennis (eds.). *Las dimensiones económicas de las enfermedades no transmisibles en América Latina y el Caribe*. OPS/OMS, 3-10, en: <<https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/33994/9789275319055-spa.pdf?sequence=1>>. [Consulta: 11-09-2019].
- Herrera-Cuenca, Marianella; Méndez-Pérez, Betty; Landaeta-Jiménez, Maritza; Marcano, Xiomarys; Guilart, Evelyn; Sotillé, Luis, & Romero, Rosalba (2018). Results from Venezuela’s 2018 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 15, S2, S427-S429. <https://doi.org/10.1123/jpah.2018-0467>
- Huerta Ojeda, Álvaro; Galdames Maliqueo, Sergio; Cataldo Guerra, Marianela; Barahona Fuentes, Guillermo; Rozas Villanueva, Tania, y Cáceres Serrano, Pablo (2017). Efectos de un entrenamiento intervalado de alta intensidad en la capacidad aeróbica de los adolescentes. *Revista Médica de Chile*, 145 (8), 972-979. <http://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872017000800972>

- ICSSPE (2017). *Transformación en el currículum escolar venezolano. Horas crecientes para la educación física*, en: <<https://www.icsspe.org//content/transformation-venezuelan-school-curriculum>>. [Consulta: 13-8-2019].
- Instituto Nacional de Nutrición (2010). *Sobrepeso y obesidad en Venezuela (Prevalencia y factores condicionantes)*. Del autor.
- Izquierdo, Elena Gracia, y Ruiz Tendero, Germán (2017). Análisis del tiempo de compromiso motor en Educación Física. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 8 (45), 31-51, en: <http://emasf.webcindario.com/Analisis_del_tiempo_de_compromiso_motor_en_EF.pdf>. [Consulta: 13-8-2019].
- Kohl, Harold; Craig, Cora Lynn; Lambert, Estelle Victoria; Inoue, Shigeru; Alkandari, Jasem Ramadan; Leetongin, Grit, & Kahlmeier, Sonja (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *The Lancet*, 380, 294-305. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60898-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60898-8)
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario, 15 de agosto de 2009.
- López de D'Amico, Rosa (2018), (Comp.). *Aproximación a la historia de la Micromisión Simón Rodríguez y los programas iniciales*. Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- López de D'Amico, Rosa, y Guerrero, Gladys (2018). Transformación curricular y pedagógica en educación media en Venezuela: caso Educación Física. *Alesde*, 9 (2), 119-133, en: <<https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/61273/35954>>. [Consulta: 9-8-2019].
- López-D'Amico, Rosa (2019). Educación física de calidad: ¿De dónde surge este planteamiento? *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3 (2), 33-45. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i2.pp33-45>
- López Sánchez, Guillermo Felipe; López Sánchez, Laura, y Díaz Suárez, Arturo (2016). Efectos de un programa de actividad física en la coordinación dinámica general y segmentaria de niños con TDAH. *Journal of Sport and Health Research*, 8 (2), 115-128, en: <http://www.journalshr.com/papers/Vol%208_N%202/V08_2_3.pdf>. [Consulta: 9-8-2019].
- López-Taveras, Adrián, y Moya-Mata, Irene (2019). ¿Es esto Educación Física?: el tiempo de compromiso motor en Educación Primaria. *Sportis*, 5 (3), 373-391. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.3.5238>
- Lozano Moreno, Luis; Viciano Ramírez, Jesús, y Pieron, Maurice (2006). Análisis de los instrumentos de observación empleados para el registro de variables temporales en educación física. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 2 (84), 22-31, en: <<https://core.ac.uk/download/pdf/39140951.pdf>>. [Consulta: 5-7-2019].
- Manzano Sánchez, David; Cerezuela Espejo, Víctor; López Jiménez, José, y Bernal Polo, Javier (2013). Análisis del compromiso motor en los diferentes tipos de enseñanza. *Revista EFDeportes*, 18 (185), en: <<https://www.efdeportes.com/efd185/compromiso-motor-en-los-estilos-de-ensenanza.htm>>. [Consulta: 4-4-2019].
- Martín Recio, Francisco Jesús (2009). Técnica de enseñanza y tiempo de compromiso motor en Educación Física. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-12, en: <

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/Francisco%20Jesus_Martin_2.pdf>.

- Martín-Martínez, Inmaculada; Chirsa-Ríos, Luis; Reigal-Garrido, Rafael; Hernández-Mendo, Antonio; Juárez-Ruiz-de-Mier, Rocío, y Guisado-Barrilao, Rafael (2015). Efectos de la actividad física sobre las funciones ejecutivas en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología*, 31 (3), 962-971. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.171601>
- Martínez Gómez, David; Sampedro de la Granja, María Victoria, y Veiga, Oscar (2007). La importancia del compromiso motor y el compromiso fisiológico durante las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (2), 1-13, en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2257146>>.
- Martínez-Vizcaíno, Vicente, y Sánchez-López, Mairena (2008). Relación entre actividad física y condición física en niños y adolescentes. *Revista Española de Cardiología*, 31 (2), 108-111. <http://dx.doi.org/10.1157/13116196>
- Mata, Omar (2011). La Educación Física en la nueva Ley Orgánica de Deportes, en: <<https://www.aporrea.org/actualidad/a127592.html>>. [Consulta: 11-12-2018].
- Maureira Cid, Fernando (2018). Relación entre el ejercicio físico y el rendimiento académico escolar: Revisión actualizada de estudios. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 9 (53), 168-184, en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6482543>>.
- Medina, Catalina; Jáuregui, Alejandra; Campos-Nonato, Ismael, y Barquera, Simón (2018). Prevalencia y tendencias de actividad física en niños y adolescentes: resultados de la Ensanut 2012 y Ensanut MC 2016. *Salud Pública de México*, 60, 263-271. <http://dx.doi.org/10.21149/8819>
- Méndez-Pérez, Betty; Martín-Rojo, Joana; Castro, Vanesa; Herrera-Cuenca, Marianella; Landaeta-Jiménez, Maritza; Ramírez, Guillermo; Vásquez, Maura; Hernández Rivas, Pablo; Rosalía Meza, Carmen, y Grupo del estudio ELANS (2017). Estudio Venezolano de Nutrición y Salud: Perfil antropométrico y patrón de actividad física. Grupo del Estudio Latinoamericano de Nutrición y Salud. *Anales venezolanos de nutrición*, 30 (1), 53-67, en: <<https://www.analesdenutricion.org.ve/ediciones/2017/1/art-5/>>.
- Ministerio del Poder Popular para la Juventud (2014). *II Encuesta Nacional de Juventudes*. Del autor.
- Molina Saorín, Jesús; Garrido Gil, Carlos F., y Martínez-Martínez, Francisco J. (2017). Gestión del tiempo de práctica motriz en las sesiones de educación física en educación primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 12, (1), 129-138, en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5760453>>.
- Moreno Doña, Alberto, y Medina Andrade, José Manuel (2012). Escuela, educación física y transformación social. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (1), 7-11, en: <<http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v38nEspecial/art01.pdf>>.
- Moreno G. Manuel (2012). Definición y clasificación de la obesidad. *Revista Clínica Las Condes*, 23 (2), 124-128, en: <http://www.clc.cl/Dev_CLC/media/Imagenes/PDF%20revista%20m%C3%A9dica/2012/2%20marzo/Dr_Moreno-4.pdf>.

- Muñoz Moreno, Alejandro; Granado Peinado, Miriam; Martín López, Julio, y Rivilla-García, Jesús (2017). Estudio de caso: análisis de la distribución del tiempo en Educación Física. *E-balonmano.com: Journal of Sport Science*, 13 (2), 167-174, en: <http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/7228/1885-7019_13_2_167.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Muñoz Olivero, Guadalupe; Roschman González, Antonio, y Bermúdez, Valmore (2016). Riesgo cardiovascular en escolares de la parroquia Santa Rosalía de la ciudad de Caracas – Venezuela. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*, 11 (1), 12-17, en: <http://www.revhipertension.com/rlh_11_1_2016/riesgo%20cardiovascular.pdf>.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2019). *The Heavy Burden of Obesity the Economics of Prevention. OECD Multilingual Summaries*, en: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/2c4847ef-es.pdf?expires=1570805001&id=idyacname=guestchecksum=C81492EA5EE72C8FDF405DC1B0E8197>>. [Consulta: 3-8-2019].
- Olmedo Ramos, José Ángel (2000). Estrategias para aumentar el tiempo de práctica motriz en las clases de Educación Física escolar. *Apunts. Educació Física L Esports*, 59, 22-30, en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150307>>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, Organización Panamericana de la Salud, Programa Mundial de Alimentos y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *Panorama de la seguridad alimentaria y nutricional en América Latina y el Caribe 2018*. Del autor, en: <<http://www.fao.org/3/CA2127ES/CA2127ES.pdf>>. [Consulta: 12-1-2019].
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*, Suiza. Del autor, en: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44441/9789243599977_spa.pdf;jsessionid=858D531A6F758E9BD08AE13AD86E04E6?sequence=1>. [Consulta: 12-1-2019].
- Organización Panamericana de la Salud (2019). *Plan de acción mundial sobre actividad física 2018-2030. Más personas activas para un mundo más sano*. Del autor, en: <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/50904/9789275320600_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Consulta: 12-12-2019].
- Ortega, Francisco B.; Ruiz, Jonatán R.; Hurtig-Wennlöf, Anita, y Sjöström, Michael (2008). Los adolescentes físicamente activos presentan una mayor probabilidad de tener una capacidad cardiovascular saludable independientemente del grado de adiposidad. The European Youth Heart Study. *Revista Española de Cardiología*, 61 (2), 123-129. <http://dx.doi.org/10.1157/13116199>
- Otzen, Tamara, y Manterola, Carlos (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35, (1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Oviedo, Guillermo; Sánchez, Josep; Castro, Rubén; Calvo, Mar; Sevilla, Juan Carlos; Iglesias, Anna, y Guerra, Mirian (2013). Niveles de actividad física en población adolescente:

- estudio de caso. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 43-47, en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4135239>>.
- Plaza Doña, Cristian (2019). Aumento del tiempo de compromiso motor a través de Flipped Classroom en Educación Física. *Tesis de Maestría*, Catalunya, Universitat Oberta de Catalunya (España), en: <<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/99266/6/cristianplazaTFM0619memoria.pdf>>. [Consulta: 18-10-2019].
- Pastor Navarro, Francisco Javier (2007). El entrenamiento de la fuerza en niños y jóvenes. aplicación al rendimiento deportivo. *Journal of Human Sport and Exercise*, II (1), 1-9, en: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/894/4/JHSE_2_1_1.pdf>.
- Pieron, Maurice (1998). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Gymnos.
- Razo Pérez, Ana Elizabet (2016). Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los períodos en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (69), 611-639, en: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00611.pdf>>.
- Reigal, Rafael; Borrego, Jennifer; Juárez, Rocío, y Hernández-Mendo, Antonio (2016). Práctica física y funcionamiento cognitivo en una muestra adolescente. *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte*, 11 (2), 201-209, en: <<https://www.redalyc.org/pdf/3111/311145841015.pdf>>.
- Roldán González, Elizabeth, y Paz Ortega, Alexandra (2013). Relación de sobrepeso y obesidad con nivel de actividad física, condición física, perfil psicomotor y rendimiento escolar en población infantil (8 a 12 años) de Popayán. *Movimiento Científico*, 7 (1), 71-84, en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781961>>.
- Romero Cerezo, Cipriano; López Gutiérrez, Carlos; Ramírez Jiménez, Vicente; Pérez Cortés, Antonio José, y Tejada Medina, Virginia (2008). La educación física y la organización de la clase: aprendiendo a enseñar. Consideraciones previas. *Publicaciones*, 38, 163-182. <<https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2253/2375>>.
- Ruiz Heredia, Celia María; Lara Sánchez, Amador Jesús; López Gallego, Francisco José; Cachón Zagalaz, Javier, y Valdivia Moral, Pedro (2019). Análisis del tiempo de clase en EF y propuestas para su optimización. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 126-129. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761654>>.
- Sientotop, Daryl (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. INDE.
- Sin Muros (2018, 3 de septiembre). Denuncian maestros de Educación Física que les disminuyen horas, en: <<https://www.sinmuros.com.mx/noticias/xalapa/32304/denuncian-maestros-de-educaci-in-f-sica-que-les-disminuyen-horas.html>>. [Consulta: 8-11-2019].
- Suárez-Carmona, Walter; Sánchez-Oliver, Antonio Jesús, y González-Jurado, José Antonio (2017). Fisiopatología de la obesidad: perspectiva actual. *Revista Chilena de Nutrición*, 44 (3), 226-233. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-75182017000300226>
- Temple, Vivienne, & Walkley, Jeff (1999). Academic Learning Time-Physical Education (ALT-PE) of students with mild intellectual disabilities in Regular Victorian Schools. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (16), 64-74. <https://doi.org/10.1123/apaq.16.1.64>

- Torres Betancourt, Lázaro Jorge (2011). Caracterización de la utilización del tiempo en las clases de Educación Física en las escuelas del Consejo Popular Guáimaro Norte del municipio Guáimaro. *Revista EFDeportes*, 16 (156), en: <<https://www.efdeportes.com/efd156/utilizacion-del-tiempo-en-educacion-fisica.htm>>. [Consulta: 28-3-2019].
- Travieso García, Carlos Julio, y Pavón Ramírez, José Enrique (2006). Valoración de la utilización del tiempo en las clases de Educación Física de tercer grado en el municipio Las Tunas. *Revista EFDeportes*, 11 (100), en: <<https://www.efdeportes.com/efd100/tiempo.htm>>. [Consulta: 24-5-2019].
- Trucco, Daniela, y Ullmann, Heidi (2015). *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. CEPAL.
- UNESCO (2015). *Educación Física de calidad. Guía para los responsables políticos*. Del autor.
- UNESCO (2014). *World-wide Survey of School Physical Education*. Del autor.
- World Obesity Federation (2019). *Atlas of Childhood Obesity*. Del autor.
- Yanci Irigoyen, Javier; Vinuesa Mendieta, Anabel; Rodríguez Negro, Josune, y Yanci Irigoyen, Leire (2016). El tiempo de compromiso motor en las sesiones de Educación Física del primer y segundo ciclo de Educación Primaria. *Sportis. Scientific Technical Journal*, II (2), 239-253, en: <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/17721/SPORTIS_2_2_2016_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Acerca de los autores

Alixon David Reyes Rodríguez, Doctor en Educación. Profesor en la carrera de Pedagogía en Educación Física, investigador del Núcleo de Investigación en Ciencias de la Motricidad Humana y del Grupo de Investigación AFSYE, de la Universidad Adventista de Chile, Chillán, Chile.

Jonel Rivas, Profesor del Ministerio del Poder Popular para la Educación, República Bolivariana de Venezuela.

Gustavo Pávez-Adasme, Magíster en Educación en Salud y Bienestar Humano. Director de la carrera de Pedagogía en Educación Física, investigador del Núcleo de Investigación en Ciencias de la Motricidad Humana y del Grupo de Investigación AFSYE, de la Universidad Adventista de Chile, Chillán, Chile.

**Intervención narrativa socioemocional para disminuir síntomas
depresivos y ansiosos en adolescentes**
**Socio-emotional narrative intervention to decreasing depressive and
anxious symptoms in adolescents**

María José Almela Ojeda¹
Angélica Quiroga Garza²

¹Universidad de Monterrey, email: maria.almela@udem.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0184-5497>

²Universidad de Monterrey, email: angelica.quiroga@udem.edu

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3991-2261>

Autor para correspondencia: maria.almela@udem.edu

Resumen: La adolescencia es una etapa vital en el desarrollo de una persona, los sucesos estresantes dentro de los subsistemas en esta etapa pueden provocar sintomatología ansiosa-depresiva. El objetivo del estudio, fue diseñar un programa de intervención narrativa socioemocional para disminuir síntomas ansioso-depresivos en adolescentes. Se buscó fortalecer habilidades propias de la inteligencia emocional, como, conciencia emocional, autoimagen, autoconcepto, autoestima y autoregulación. La investigación fue de tipo cuasi-experimental, preprueba-posprueba, con grupo control y temporalidad transversal. El enfoque de la investigación fue mixto. La muestra estuvo formada por 80 mujeres entre 13 a 15 años. Los resultados cuantitativos mostraron una diferencia estadísticamente significativa en el grupo experimental con efecto mediano para la Ansiedad, pequeño para la Depresión con efectos medios y altos en la autoimagen. El análisis cualitativo de las producciones verbales y pictográficas corroboraron el impacto de la intervención en la sintomatología disfórica y la autoimagen. Es importante continuar comprobando la eficacia de la intervención narrativa socioemocional para disminuir síntomas ansioso-depresivos en adolescentes.

Palabras clave: terapia narrativa sistémica, competencias socioemocionales, ansiedad, depresión, adolescentes.

Abstract: Adolescence is a vital stage in a person's development, stressful events within the most significant subsystems at this stage can lead to anxious-depressive symptomatology. The objective of this study was to design a socio-emotional narrative intervention program in order to decrease anxious-depressive symptoms in adolescents. We seek to strengthen emotional intelligence skills, such as: emotional awareness, self-image, self-concept, self-esteem and self-regulation. The research was quasi-experimental, pretest-post-test was carried out with control group and transverse temporality. The research approach was mixed.

The sample consisted of 80 women aged 13 to 15. Quantitative results showed a statistically significant difference in experimental group with medium effect for anxiety and small for depression as well as medium and high in the self-image. A qualitative analysis of the verbal and pictographic productions was carried out. It is important to continue proving the effectiveness of this socio-emotional narrative intervention to decrease anxious and depressive symptomatology in adolescents.

Keywords: systemic narrative therapy, socio-emotional competences, anxiety, depression, adolescents.

Recepción: 8 de febrero de 2020

Aceptación: 5 de mayo de 2020

Forma de citar: Almeda, M. y Quiroga, A. (2020) Intervención narrativa socioemocional para disminuir síntomas depresivos y ansiosos en adolescentes, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 114-131.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Intervención Narrativa Socioemocional para Disminuir Síntomas Depresivos y Ansiosos en Adolescentes

Introducción

Entre las dificultades emocionales que se presentan en la adolescencia debido a los cambios a nivel hormonal, físico, psíquico así como los sucesos estresantes dentro de los subsistemas en esta etapa, destacan los síntomas ansioso-depresivos, generando incapacidad para afrontar circunstancias adversas de la vida con los recursos psicológicos habituales (Veytia, González, Fuentes, Palos, & Oudhof, 2012). Si a esto se agregan el pronóstico para el 2020 de que la depresión mayor será la enfermedad más común en niños y adolescentes, siendo una de las primeras causas de incapacidad y mortalidad (Ulloa-Flores, Olvera, & Imaca, 2011), es urgente tomar acciones para el desarrollo de factores de protección en la población infanto-juvenil.

Intervenciones en salud mental adolescente

Es de gran importancia el diseño y la intervención con programas adecuados a la situación emocional de los adolescentes con el fin de atender y prevenir conductas de alto riesgo así como la disminución de trastornos de personalidad (Bar-On, 2007; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2013; Roca, 2014). Asimismo, según diversos estudios, se ha observado que la formación en habilidades socioemocionales en adolescentes, que implican la capacidad para lograr objetivos planteados, afrontamiento de las adversidades, autoregulación emocional, autoestima, empatía --necesaria en las relaciones interpersonales tienen una estrecha relación con el bienestar emocional, debido a su adecuado nivel de utilización de recursos para regular sus estados emocionales y mayor capacidad para controlar sus pensamientos negativos e intrusivos (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera, & Pizarro, 2006; Ruvalcaba, Gallegos, Flores, & Fulquez, 2013; Salovey, Woolery, & Mayer, 2001).

Por otro lado, para la realización de programas, es necesario tener identificadas las causas y los factores de riesgo presentes en los individuos así como los sistemas humanos en los que se desenvuelven (Oliva, 2008). En consecuencia, el sistema escolar al ser uno de los subsistemas más significativos en la vida del adolescente (Baeza, 2008), ha de estar más activo en ayudar a los alumnos con intervenciones a través de programas centrados en aspectos socioemocionales para fortalecer la salud mental y el desempeño escolar (Secretaría de Educación [SEP], 2017).

Sintomatología ansioso-depresiva en adolescentes

Los problemas de depresión y ansiedad en la adolescencia pueden repercutir negativamente en todos los ámbitos de su vida, afectando en su desarrollo psicológico, aumentando los riesgos de desarrollar trastornos de la personalidad. La comorbilidad entre la ansiedad y depresión es frecuente siguiendo un curso a lo largo de la adolescencia si no se recibe

oportuna atención psicoterapéutica (Beesdo, Knappe, & Pine, 2009; Cummings, Caporino, & Kendall, 2014; García, 2009; Romero et al., 2010; Spence, Zubrick, & Lawrence, 2018). En cuanto a la sintomatología de la depresión en la adolescencia caracterizada por síntomas como, aumento de peso, dificultades para dormir o excesivo sueño, disminución en el desempeño académico, cansancio excesivo, desinterés por actividades cotidianas, autoestima baja, aislamiento, conductas autodestructivas como la automutilación, adicciones e ideación suicida. Por otro lado, la ansiedad en adolescentes se presenta con temores excesivos, intranquilidad, tribulación, preocupación excesiva, remordimientos acompañados de culpa, cansancio, irritabilidad, alteraciones en el sueño, tensión muscular y falta de concentración (Recart, 2003).

Modelos de prevención e intervención socioemocional

Los modelos más utilizados para el tratamiento de sintomatología ansioso-depresiva están centrados en enfoques cognitivo-conductuales. Una de ellas es la terapia cognitivo conductual integrativa, de la que van surgiendo diferentes modelos que se han aplicado a síntomas de ansiedad y depresión. Estas intervenciones han incluido en su trabajo terapéutico la hipnosis terapéutica, enfocándose en los procesos disfuncionales, en la prevalencia de las operaciones cognitivas así como en las perturbaciones emocionales de los pacientes con depresión (Fernández & Fernández, 2017).

Otro modelo de intervención que ha tenido un gran auge por su eficacia, es la terapia racional emotiva que busca ayudar a las personas a vivir con mayor plenitud, minimizando los problemas emocionales, centrándose principalmente en generar pensamientos adaptativos, sentir apropiadamente y actuar de manera funcional, teniendo como meta vivir con plenitud, disminuyendo considerablemente la sintomatología depresiva y ansiosa (Ellis & Grieger, 1990).

En este momento, hay una gran variedad de métodos cognitivos, conductuales, interpersonales y integrativos con uso de técnicas cognitivas con eficacia probada en el fortalecimiento de competencias socioemocionales y en la intervención de síntomas de depresión y ansiedad; sin embargo, existen pocos estudios realizados con programas centrados en un enfoque narrativo sistémico, que al tener una visión holística, abarcan tanto al individuo como a los sistemas a los que pertenece.

Terapia narrativa desde el enfoque sistémico

El enfoque narrativo creado por Michael White y David Epston entre 1970 y 1980, se centra en ayudar al cliente a través de una analogía diferente de la historia, texto y relato, a redescubrir un nuevo enfoque de las experiencias vividas, por tanto, es una nueva forma de resolver los problemas emocionales (Montesano, 2012; Rodríguez, 2013). Los clientes buscan la ayuda terapéutica y expresan dentro del contexto terapéutico su motivo de consulta. Al narrarlo cuentan sus experiencias, creencias y percepción de la problemática, autonarrativa que prescribe los atributos particulares de la experiencia vivida, estableciendo los significados de la historia (White & Epston, 1998). El autorrelato es solamente una parte

de las experiencias vividas por el cliente y a través del relato de la historia, se busca descubrir o recuperar lo que no es verbalizado, generando nuevas conexiones y significados, tomando en cuenta los aspectos excluidos del relato para redescubrir la historia del cliente con un nuevo enfoque y sentido a sus vidas (White, 1994). White y Epston (1990) afirman que de esta manera la persona logra desarticular su historia, buscando relaciones de acción y de identidad en relación con la historia narrada, con la finalidad de encontrar logros aislados.

Esta técnica ha sido utilizada en grupos o miembros de comunidades respondiendo a situaciones de trauma, enfermedades o problemas rurales aplicando la narrativa de la externalización de los problemas de formas teatrales. La práctica grupal de la narrativa nace de la necesidad de responder al sufrimiento de comunidades donde se trabaje no sólo a nivel individual, sino respondiendo a las necesidades, síntomas desadaptativos y traumas grupales (Denborough, 2015; Rodríguez, 2013).

La terapia narrativa facilita al cliente externalizar lingüísticamente sus síntomas y sus efectos (Freeman, Epston, & Lobovits, 2010). Las narrativas de una persona depresiva, ya sea niño, adolescente o adulto, presentan síntomas de pérdida, autoreproche, autodesvalorización y creencias devaluatorias que afectan a su autoconcepto, autoestima, autoregulación emocional, así como en sus dificultades en las relaciones interpersonales (Fernández & Rodríguez, 2010). En casos de ansiedad al igual que de depresión, se busca reconstruir los discursos e historias narradas, externalizando el síntoma, haciendo de un relato amenazante uno que favorezca al bienestar de la persona (Rendón, 2015). Por tanto, la depresión y la ansiedad pueden ser abordadas con éxito desde la perspectiva narrativa.

En relación con lo anterior y tomando en cuenta que uno de los procesos más significativos en la adolescencia es el desenvolvimiento adaptativo en las relaciones interpersonales con sus iguales, uno de sus sistemas más significativos para el desarrollo sano de la personalidad, así como la estrecha relación entre inteligencia emocional y salud mental, se ve la necesidad de crear programas de prevención e intervención socioemocional centrados en el enfoque narrativo sistémico para la disminución de síntomas ansioso-depresivos y el desarrollo de habilidades socioemocionales necesarias para su pleno desarrollo como personas (Nardone, 2003; Santrock, 2001).

El presente estudio

Para este estudio se desarrolló “Camino a la libertad”, un programa para la disminución de síntomas ansioso-depresivos, basado en el enfoque narrativo sistémico, dirigido a mujeres adolescentes dentro del contexto escolar. Se planteó que a través de su desarrollo se lograría la disminución de síntomas depresivos (H₁) y ansiosos (H₂) así como la mejora en su autoimagen (H₃).

Método

Esta investigación fue de tipo cuasi-experimental, preprueba-posprueba, con grupo control, temporalidad transversal y enfoque mixto. Se trabajó con grupos intactos en un centro

educativo de educación básica privado en el área metropolitana de la ciudad de Monterrey, en el segundo semestre del año escolar.

La muestra quedó conformada por 80 participantes del sexo femenino de cuatro grupos intactos, dos de 7° ($G_{1n} = 24$; $G_{3n} = 24$) y dos de 8° ($G_{2n} = 16$; $G_{4n} = 15$). Se aleatorizaron los grupos y conformaron dos grupos equivalentes de 40 participantes por grupo, control y experimental. El rango de edad de 13 a 15 años ($M = 13.79$; $DT = 0.82$). Se preservó el anonimato y se solicitó el asentimiento de las participantes, así como el consentimiento informado de padres de familia y directora del centro educativo. Quedó registrado en el Comité de Investigación y Ética de la Vicerrectoría de Ciencias de la Salud de la Universidad de Monterrey (Ref. 0705-2019a-CEI).

Diseño de programa

El programa socioemocional “Camino a la libertad” se diseñó en formato de siete sesiones semanales, con una duración de 30 minutos con el grupo experimental (Tabla 1). La trama principal que se mantuvo a lo largo de las sesiones con el facilitador como narrador y las participantes en modo de escucha (Boscolo et al., 1987), versaba sobre una temática metafórica del camino de Santiago, una peregrinación, que se complementó con inducción hipnótica sin trance para guiar a las adolescentes a su mente interna (Barbette, 2017), técnicas de imaginación guiada (Reynoso & Selgison, 2005) y analogías (Tarragona, 2013), con lo que se logró que las adolescentes fueran redescubriendo sus recursos personales, para posteriormente profundizar y redescubrir aquellos recursos íntimamente ligados con la felicidad y la salud mental (Fernández-Berrocal & Extremera, 2017). Al identificar sus recursos, las participantes estuvieron sensibilizadas a reconocer los problemas que generaban una sensación de falta de control de sus propias vidas (Payne 2016), su historia dominante adversa (White & Epton, 1990); para que posteriormente se la externalizara el síntoma, logrando descubrir su capacidad de autoregulación emocional (Payne, 2016). Asimismo, se hizo uso del cuestionamiento reflexivo, con el fin de lograr nuevos patrones cognitivos (Tomm, 1988) que les permitiera ser más conscientes de su capacidad de afrontamiento al identificar los acontecimientos extraordinarios, para reescribir historias alternativas basadas en aspectos positivos (Lines, 2012), recurriendo tanto a sus propios recursos como a sus redes de apoyo, ya que se funciona mejor con esperanza y apoyo (Metcalf, 2001)

Tabla 1. *Sesiones. Camino a la libertad*

Sesión	Nombre
1	Rompe hielo/Compromiso
2	Preparando mi equipaje (recursos/autoconocimiento)
3	Disfrutando del paisaje (recursos/autoestima y autoconcepto)

4	Las pendientes del camino (historia adversa, conciencia emocional)
5	Liberándome del enemigo del camino (autoregulación emocional)
6	Superando las dificultades del camino (autoregulación emocional/gestión personal)
7	Transformando mi camino (plasticidad y adaptabilidad emocional)

Instrumentos de evaluación

Para evaluar la sintomatología ansiosa, se usó el Inventario de ansiedad estado-rasgo (State-Trait Anxiety Inventory, STAIC). Cuenta con 3 opciones de respuesta en una escala Likert (1 nada, 2 algo, 3 mucho); las puntuaciones más elevadas indican mayor ansiedad (Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983). Su confiabilidad en este estudio fue buena tanto en la preprueba ($\alpha = .799$), como en la posprueba ($\alpha = .842$).

La medición de la sintomatología depresiva se realizó a través de la Escala de Depresión para Adolescentes (EDAK-6), conformada por 6 ítems, con sensibilidad de 90% y especificidad de más de 70% para depresión (Brooks, 2004). Cuenta con 4 opciones de respuesta. tipo Likert (0 casi nunca, 1 a veces, 2 casi todo el tiempo, 3 todo el tiempo). Puntajes elevados coinciden con mayor sintomatología. Su confiabilidad fue satisfactoria tanto en la preprueba ($\alpha = .758$), como en la posprueba ($\alpha = .817$).

En cuanto a la evaluación cualitativa de la autoimagen, percepciones, atribuciones físicas, se utilizó la prueba pictográfica, *Mi diseño*, originalmente creada por Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough y Karp en 1962, para adultos, y posteriormente modificada para adolescentes por la Dra. Confalonieri en 2011. Consiste en identificar a través de una imagen gráfica lo que un adolescente piensa sobre su cuerpo: autoimagen, percepciones, atribuciones, satisfacción u orientación personal hacia cualquier parte del cuerpo o el yo. Se evalúan tres niveles: forma, detalles y caracteres sexuales, calificando los dibujos en tres niveles (1 bajo, 2 medio, 3 alto), según los indicadores que aparezcan (Gatti, Ioni, Traficante, & Confalonieri, 2014).

Análisis estadístico

La información recopilada fue procesada con el programa estadístico para las ciencias sociales, SPSS v.25, en el cual se realizaron análisis descriptivo, análisis de la confiabilidad de los instrumentos, así como el análisis de pruebas *t* para muestras relacionadas (pre y posprueba) y prueba *t* para muestras independientes entre los grupos control y experimental. Después se realizaron pruebas multivariantes MANOVA para cada una de las variables en estudio para contrastar la igualdad de las medias de los grupos.

Posteriormente, se realizó un análisis e interpretación cualitativa de las producciones elaboradas por las adolescentes a lo largo de la intervención. Tres evaluadores psicólogos independientes valoraron cada dibujo. Inicialmente los análisis se llevaron a cabo sobre las puntuaciones de las subescalas individuales y posteriormente a nivel global. La fiabilidad

entre jueces mostró una buena concordancia de .868 en la preprueba y de .866 en la posprueba.

Por último, los resultados del instrumento Mi Dibujo fueron analizados con la prueba *t* de Student para muestras relacionadas. MANOVA, con tres subescalas. La relación entre dibujos y estima corporal se analizó mediante el coeficiente de correlación de rho de Spearman.

Resultados

El impacto de la intervención en los grupos experimentales (G_1 y G_2) se muestra en la Tabla 2. La prueba *t* para muestras relacionadas con las medias del STAIC y del EDAK indica una diferencia estadísticamente significativa tanto en Ansiedad ($p < .001$, $d = .552$) como en Depresión ($p = .017$, $d = .379$), con un tamaño del efecto mediano y pequeño, respectivamente, aceptándose las hipótesis H_1 y H_2 .

Tabla 2. *Impacto del efecto del Programa sobre la Ansiedad y Depresión*

Variable	Grupo	Observación	μ	σ	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Ansiedad	1	1	30.18	5.66	3.471	<.001	.552
		2	27.26	4.89			
	2	3	30.64	5.92	.188	.852	
		4	30.46	6.08			
Depresión	1	1	3.56	2.54	2.486	.017	.379
		2	2.62	2.76			
	2	3	3.38	2.88	.814	.421	
		4	3.00	2.63			

Nota: Grupos: 1 = experimental, 2 = control; Observaciones: 1 y 3 = preprueba, 2 y 4 = posprueba.

Para complementar el análisis de los datos se corrieron pruebas multivariantes MANOVA para cada variable, con el fin de contrastar la igualdad de las medias de los grupos. Para Ansiedad, la prueba muestra que las covarianzas observadas son iguales entre los grupos ($S = 10.451$, $F = 1.100$, $p = .358$). El Lambda de Wilks ($\Lambda = .027$, $F_{(73)} = 1302.09$, $p < .001$, $\eta^2 = .973$) indica que en el modelo general corregido no se observa una diferencia estadísticamente significativa en la Ansiedad preprueba ($F = .132$, $p = .941$) pero sí en la posprueba ($F = 2.687$, $p < .050$). El grupo 7° Experimental muestra una media menor que es marginalmente significativa ($n = 24$, $M = 26.42$, $DT = 4.462$) al compararla con el grupo 7°

Control ($n = 24$, $M = 30.25$, $DT = 6.215$, $p = .086$) y 8° Control ($n = 15$, $M = 30.80$, $DT = 6.062$, $p = .085$); no así con 8° Experimental ($n = 15$, $M = 28.25$, $DT = 5.396$, $p = .630$). En la Figura 1, se pueden observar gráficamente estos efectos.

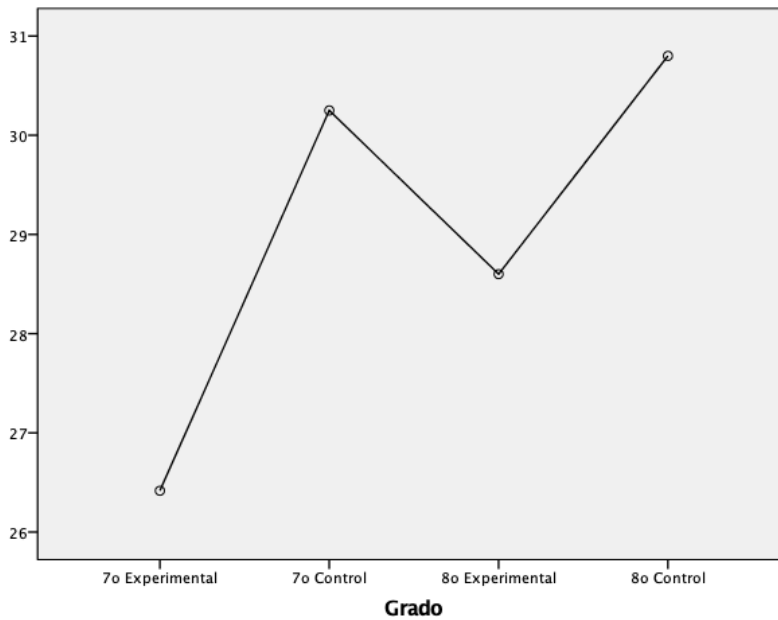


Figura 1. Medias marginales estimadas para la Ansiedad Posprueba por Grupo y Grado.

Para la Depresión, la prueba de cuadro de la igualdad de matrices de covarianzas indica que las variables dependientes no covarían igual entre los grupos ($S = 19.949$, $F = 2.100$, $p = .026$). Aunque las pruebas multivariantes revelan un modelo general corregido estadísticamente significativo ($\Lambda = .354$, $F_{(73)} = 66.471$, $p < .001$, $\eta^2 = .646$), las diferencias en la preprueba ($F = .209$, $p = .890$) y en la posprueba ($F = .399$, $p = .754$), no lo son dada la desigualdad de varianza (Figura 2).

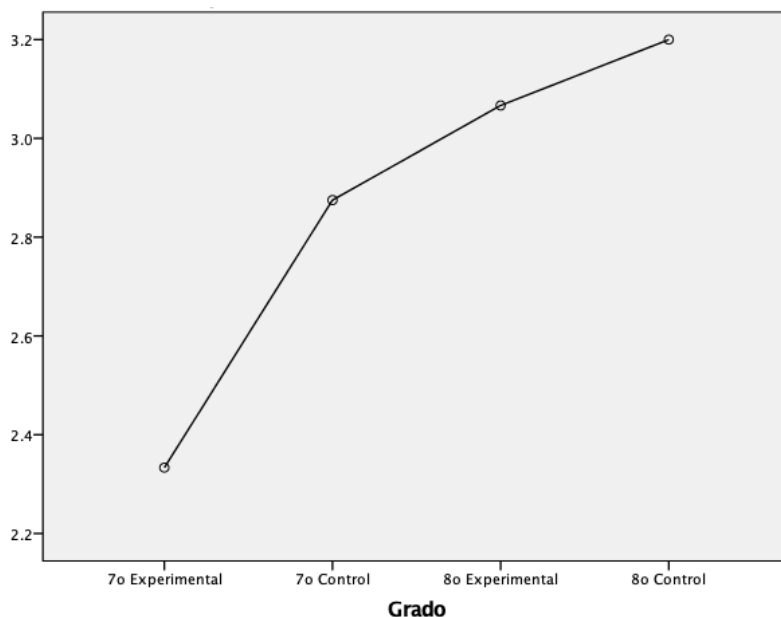


Figura 2. Medias marginales estimadas para la Depresión Posprueba por Grupo y Grado

En cuanto a los resultados del instrumento Mi Dibujo, se llevaron a cabo las pruebas *t* de Student para muestras relacionadas para observar el efecto del programa en la autoimagen (Tabla 3). Como se puede observar, por un lado, en los tres niveles --forma, detalles y caracteres sexuales— así como en la autoimagen, diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental con tamaños del efecto medios y altos. Estos resultados prueban que la autoimagen y las percepciones físicas del yo resultarían beneficiadas con el programa de intervención (H₄).

Cualitativamente se puede observar el cambio en los dibujos pre-posintervención, según se puede apreciar en la Figura X, en donde es claro que...

Tabla 3. Impacto del efecto del Programa sobre la Autoimagen

Variable	Grupo	Grado	Observación	μ	σ	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Forma	1	7	1	1.50	0.52	-2.38	0.026	-0.534
			2	1.80	0.60			
	8	3	1.73	0.73	-2.01	0.063	-0.393	
		4	2.04	0.84				
2	7	1	1.79	0.65	-0.14	0.886	-	
		2	1.81	0.67				
	8	3	1.62	0.59	2.24	0.041	-	

			4	1.22	0.34			
		7	1	1.77	0.52	-2.85	0.009	-0.723
	1	8	2	2.15	0.53			
			3	1.62	0.60			
Detalles			4	2.33	0.43	-4.29	<0.001	-1.360
		7	1	1.65	0.47	0.00	1.000	-
	2		2	1.65	0.41			
		8	3	1.91	0.63			
			4	1.42	0.26	3.21	0.006	-
	1	7	1	1.23	0.25	-3.73	<0.001	-0.929
			2	1.58	0.47			
		8	3	1.35	0.36			
Caracteres Sexuales			4	1.80	0.62	-3.69	0.002	-0.887
	2	7	1	1.23	0.33			
			2	1.26	0.32	-0.33	0.739	-
		8	3	1.23	0.25			
			4	1.15	0.21	1.16	0.264	-
	1	7	1	1.50	0.35			
			2	1.84	0.42	-3.70	<0.001	-0.879
Autoimagen		8	3	1.57	0.51	-4.58	<0.001	-0.905
			4	2.05	0.55			
	2	7	1	1.56	0.38	-0.19	0.844	-
			2	1.57	0.37			
		8	3	1.58	0.41	3.65	0.003	-
			4	1.26	0.18			

Nota: Grupos: 1 = experimental, 2 = control; Observaciones: 1 y 3 = preprueba, 2 y 4 = posprueba

Discusión

Los adolescentes son expuestos a múltiples cambios, así como a circunstancias que generan altos niveles de estrés ante los sucesos adversos a los que se enfrentan a temprana edad en los diferentes ámbitos de su vida, como el social, escolar y familiar (Maquet, 2007), provocando sintomatología ansioso-depresiva (Veytia, 2012), que pudiera impactar el bienestar emocional, dadas sus competencias socioemocionales (Bar-On, 2007).

Considerando estos factores, se diseñó y aplicó un programa socioemocional basado en la terapia narrativa, titulado “Camino a la libertad” con el fin de que, al fortalecer las habilidades socioemocionales en adolescentes, se redujeran los síntomas de depresión y ansiedad. La intervención se realizó en un contexto escolar, uno de los sistemas más significativos en la etapa de la adolescencia (Baeza, 2008).

En términos generales, las hipótesis se han confirmado en línea con diversos estudios que han establecido una relación entre las competencias socioemocionales para la prevención y disminución de trastornos afectivos (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera, & Pizarro, 2006; Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Extremera, & Ramos, 2005; Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006; Nikpour, 2012; O’Toole, Hougaard, & Mennin, 2013).

El hecho de estar basado en el enfoque narrativo, permitió a las participantes acrecentar las habilidades socioemocionales a través de la utilización de metáforas conversacionales que animan a explorar el significado de la vida a través de múltiples narrativas (Gergen & Kaye, 1992; Kielhofner, 2004), habilidades necesarias para afrontar las circunstancias adversas al validar su experiencia subjetiva (Beyebach 2014; O’Hanlon, 1993), realzando historias con sentido personal –narrativas emergentes (White & Epston, 1990), allanando el camino hacia el diálogo y la cooperación sobre eventos y vivencias importantes en la vida (Anderson, 1997; Hoffman, 1993; Lines, 2012).

Es importante considerar el tamaño del efecto bajo en depresión que aunque común en programas preventivos de salud mental (Sutton, 2007), podría estar asociado a la naturaleza secuencial de la ansiedad que precede a la depresión, tema que requiere mayor investigación (Dozois & Westra, 2004).

La Escala de depresión EDAK fue elegida para este estudio con el fin de evaluar e identificar jóvenes con sintomatología depresiva (LeBlanc, Almudevar, Brooks, & Kutcher, 2002) debido a que los adolescentes son considerados una población de alto riesgo, pudiendo identificar a 7 participantes que contestaron *casi siempre* al ítem 6 --“¿Has pensado o planeado suicidarte o dañarte a ti mismo?”-- siendo canalizadas al Departamento de Psicología de la institución educativa para atención psicológica.

Por otro lado, en relación con los resultados obtenidos en la prueba pictográfica, *Mi diseño*, las participantes presentaron un considerable incremento en la autoimagen en todos los niveles, lo que se asociaría con aumento de la autoestima, y disminución de sintomatología ansiosa y depresiva (Holander, Cohen, & Simeon, 1993), preventivo del desarrollo de patologías, como el trastorno dismórfico corporal o preocupación excesiva por percibir defectos en la apariencia física (Peña-Casquero, 2016), trastornos de alimentación (Rutzstein,

Scappatura, & Murawski, 2014), adicciones (Nieri, Kulis, Keith, & Hurdle, 2005), así como trastorno obsesivo compulsivo (Aderkaett et al., 2014).

Desde las primeras sesiones las participantes fueron redescubriendo sus recursos personales, para posteriormente profundizar y utilizarlos como herramientas de afrontamiento (Nardone, Loredio, Zeig, & Watzlawick, 2008). Lo cual se alcanzó, a través de utilizar junto con la terapia narrativa, otras técnicas del enfoque sistémico, como la inducción hipnótica sin trance guiándolas a su mente interna (Barbette, 2017), técnicas de imaginación guiada (Reynoso & Selgison, 2005) y analogías (Tarragona, 2013), obteniendo así niveles más elevados de autoestima, incremento en su autoconcepto, mayor facilidad para reconocer su historia dominante adversa (White & Epsom, 1990), para posteriormente lograr la externalización del síntoma, descubriendo su capacidad de autoregulación emocional (Payne, 2016), por lo que, se considera importante tomarlo en cuenta para el diseño de programas, con una visión holística no lineal y lograr el bienestar emocional de las participantes.

Cabe resaltar, que aunque a nivel grupal se cumplen las hipótesis planteadas a nivel individual no todas las participantes lograron los objetivos del programa, lo que se podría explicar en parte por el desarrollo cognitivo y socioafectivo y su decalaje. Asimismo, las problemáticas que expresaron también tenían una gran variación en sus circunstancias detonantes.

Conclusiones

Con programas preventivos en las escuelas como “Camino a la Libertad” es posible disminuir tanto la ansiedad como la depresión a niveles estadísticamente significativos. Por tanto se recomienda que se realicen dentro del contexto escolar, siendo uno de los subsistemas más importantes para los adolescentes.

Por otro lado, de acuerdo a las técnicas utilizadas, la externalización fue la que marcó la diferencia, destacando que previamente, al expresar su historia adversa dominante, fueron capaces de comenzar a identificar el síntoma, lo cual preparó el camino, para la posterior resignificación del problema.

Algunas recomendaciones para futuras investigaciones y réplicas del programa “Camino a la libertad” son que la intervención sea realizada por profesionales en el tema, así como aumentar el número de intervenciones semanales a lo largo de seis meses con el fin de alcanzar una mayor profundización.

Cabe destacar que el presente estudio se llevó a cabo con una población femenina, sin embargo, las diversas investigaciones de acuerdo con la estrecha relación entre el incremento de habilidades socioemocionales y la salud mental arrojan resultados tanto en hombres como en mujeres, así como la Terapia Narrativa Sistémica es utilizada con éxito en ambos sexos, por lo que se podría anticipar que la replica del programa sería eficaz en ambas poblaciones. En conclusión, se resalta la necesidad de realizar dentro de los colegios intervenciones socioemocionales con enfoque sistémico narrativo y ampliar las investigaciones para realizar programas efectivos a nivel grupal con adolescentes, con la finalidad de prevenir y disminuir conductas de alto riesgo. La adolescencia es un período vital en el desarrollo humano que

requiere del adecuado acompañamiento para que el adolescente logre dar el paso de ser niño a adulto disfrutando de los retos que se le presentan.

Referencias

- Aderka, I. M., Gutner, C. A., Lazarov, A., Hermesh, H., Hofmann, S. G., & Marom, S. (2014). Body image in social anxiety disorder, obsessive-compulsive disorder, and panic disorder. *Body Image, 11*(1), 51-56. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.09.002>
- Anderson, H. (1997). *Conversation, language, and possibilities: A postmodern approach to therapy*. Nueva York: Basic Books.
- Baeza, S. (2008). La intervención familia-escuela. *Perspectivas sistémicas*. Recuperado de <https://racimo.usal.edu.ar/4595/1/1274-4575-1-PB.pdf>
- Barbette, P. (2017). Milan systemic family therapy. En J. L. Lebow et al. (eds.), *Encyclopedia of couple and family therapy* (pp. 1-8). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-15877-8_240-1
- Bar-On, R. (2007). *What it means to be emotionally and socially intelligent according to the Bar-On Model*. Recuperado de <https://www.reuvenbaron.org/wp/43-2/>
- Beyebach, M. (2014). La terapia familiar breve centrada en soluciones. En A. Moreno (Ed.), *Manual de terapia sistémica. Principios y herramientas de intervención* (pp. 449-480). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Beesdo, K., Knappe, S., & Pine, D. S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: Developmental issues and implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics of North America, 32*, 483-524. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2009.06.002>
- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L., & Penn, P. (1987). *La terapia sistémica de Milán*. Italia: Amorrortu.
- Brooks, S. (2004). The Kutcher Adolescent Depression Scale (KADS). *Child & Adolescent Psychopharmacology News, 9*, 54, 4-6. https://teenmentalhealth.org/wp-content/uploads/2014/08/CAPN_11Item_KADS.pdf
- Castrillón, D., & Borrero, P. (2005). Validez estructural y confiabilidad del inventario de ansiedad estado-rasgo (STAI-C) para la valoración de la ansiedad en niños escolarizados entre los 8 y 15 años de la ciudad de Medellín, Colombia. *Suma Psicológica, 12*(1), 4-60. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552005000100005
- Confalonieri, E. (2011). *Mi disegno*. Milano, Italia: Unicopli.
- Cummings, C. M., Caporino, N. E., & Kendall, P. C. (2014). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents: 20 years after. *Psychological Bulletin, 140*, 816-845. <https://doi.org/10.1037/a0034733>

- Denborough, D. (2015). Una línea histórica de la práctica narrativa colectiva: Una historia de ideas, proyectos sociales y colaboraciones. *Revista de Psicología*, 11(1). Recuperado de: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2014/09/Una-linea-historica-de-la-practica-narrativa-colectiva.pdf>
- Dozois, D. J. A., & Westra, H. A. (2004). The nature of anxiety and depression: Implications for prevention. En D. Dozois, & K. Dobson (Eds.), *The prevention of anxiety and depression: Theory, research and practice* (pp. 9–41). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ellis, A., & Grieger, R. (1990). *Manual de terapia racional-emotiva*. Nueva York. Desclée de Brouwer.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27. <https://psycnet.apa.org/record/2006-03703-002>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2017). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 85-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098211>
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N., & Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*, 18, 91-107. <https://www.ehu.es/documents/1463215/1504264/Berrocal1801.pdf>
- Fernández, H., & Fernández, J. (2017). Terapia cognitivo conductual integrativa. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22(2), 157-169. https://www.researchgate.net/publication/320021560_Terapia_cognitivo_conductual_integrativa
- Fernández, J., Inglés, C., Monteagudo, M., & Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y adolescencia. *Psicología conductual*, 16(3), 413-437. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2745584>
- Freeman, J., Epston, D., & Lobovits, D. (2010). *Terapia narrativa para niños: aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, L., & Rodríguez, B. (2010). *Guía breve de terapia narrativa para la depresión*. Madrid: Adalia.
- García, A. (2009). La depresión en adolescentes. *Revista de Estudios de la Juventud*, 84, 85-104. <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ84-07.pdf>
- Gatti, E., Ionio, C., Traficante, D. & Confalonieri, E. (2014). “I like my body: Therefore, I like myself”. How body image influences self-esteem—A Cross-Sectional Study on Italian Adolescents. *Europe’s Journal of Psychology*, 10(2), 301-317. <https://ejop.psychopen.eu/index.php/ejop/article/view/703>
- Gergen, K. J., & Kaye, J. (1992). Beyond narrative in the negotiation of human meaning. En S. McNamee, & K. J. Gergen (Eds.), *Therapy as social construction*, Londres: Sage.
- Goldenberg, I., Matheson, K. & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of*

- Personality Assessment*, 86(1), 33-45. doi: 10.1207/s15327752jpa860105
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16436018/>
- Gómez-Maquet, G. Y. (2007). Cognición, emoción y sintomatología depresiva en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 435-447.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342007000300001
- Hoffman, L. (1993). *Exchanging voices: A collaborative approach to family therapy*. Londres: Karnac Books.
- Holander, E., Cohen, L. J., & Simeon, D. (1993). Body dysmorphic disorder. *Psychiatric Annals*, 23, 359-364. <https://doi.org/10.3928/0048-5713-19930701-06>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2017). *Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio*. Recuperado de la página de Autor: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/suicidios2018_Nal.pdf
- Kielhofner, G. (2004). *Terapia ocupacional. Modelos de ocupación humana: Teoría y aplicación* (3a. ed.). Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Kutcher, S. (2003). The Kutcher Adolescent Depression Scale: Assessment of its evaluative properties over the course of an 8-Week pediatric pharmacotherapy trial. *Child Adolescent Psychopharmacology*, 13(3), 337-349. doi: 10.1089/104454603322572679.
<https://www.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/104454603322572679?journalCode=cap>
- LeBlanc, J. C., Almudevar, A., Brooks, S. J., & Kutcher, S. (2002). Screening for adolescent depression: Comparison of the Kutcher Adolescent Depression Scale with the Beck Depression Inventory. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 12(2), 113-126. <https://doi.org/10.1089/104454602760219153>
- Lines, D. (2012). *Brief counselling in schools. Working with Young people from 11 to 18*. Londres: Sage Publications.
- Metcalfe, L. (2001). *Solución de conflictos en la escuela. Tomo I*. México: Prentice Hall.
- Montesano, A. (2012). La perspectiva narrativa en terapia familiar sistémica. *Revista de psicología general y aplicada. Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 43(1), 105-111.
https://www.researchgate.net/publication/256238676_LA_PERSPECTIVA_NARRATIVA_EN_TERAPIA_FAMILIAR_SISTEMICA
- Nardone, G. (2003). *Modelos de familia, conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona. Herder Editorial.
- Nardone, G., Loriedo, C., Zeig, J., & Watzlawick, P. (2008). *Hipnosis y terapias hipnóticas: Una guía que desvela el verdadero poder de la hipnosis*. Barcelona. RBA Libros.
- Nieri, T., Kulis, S., Keith, V. M., & Hurdle, D. (2005). Body image, acculturation, and substance abuse among boys and girls in the Southwest. *American Journal of Drug*

and Alcohol Abuse, 31(4), 617-639.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3043457/>

- Nikpour, G. (2012). Investigation the role of emotional intelligent in mental health of university students. *European Psychiatry*, 27(Supl. 1). doi: 10.1016/S0924-9338(12)75640-7
- O'Hanlon, W. H. (1993). Possibility therapy: From iatrogenic injury to iatrogenic healing. En S. Gilligan, & R. Price (Eds.), *Therapeutic conversations*. Nueva York: W.W. Norton.
- Oliva, A. (2008). Problemas psicosociales durante la adolescencia. En B. Delgado (Ed.), *Psicología del desarrollo: Desde la infancia a la vejez* (pp. 137-164). Madrid: McGraw-Hill.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2013). *Plan de acción sobre salud mental 2013-2020*. Ginebra, Suiza.
- O'Toole, M., Hougaard, E., & Mennin, D. (2013). Social anxiety and emotion knowledge: A metaanalysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 27(1), 98-108.
<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2012.09.005>
- Payne, M. (2016). *Terapia Narrativa: Una introducción para profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Peña-Casquero, P. (2016). Tratamiento cognitivo conductual en una adolescente con trastorno dismórfico corporal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(1), 37-44. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/pena-casquero_2016_tcc_trastorno_dismorfico_corporal.pdf
- Recart, C. (2003). Trastornos ansiosos en niños y adolescentes. *Boletín Especial Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 14, 4-6.
https://www.academia.edu/38020688/BOLETIN_ESPECIAL_SOCIEDAD_DE_PSQUIATRIA_Y_NEUROLOGIA_DE_LA_INFANCIA_Y_ADOLESCENCIA
- Rendón, L. (2015). Psicoterapia narrativa en un caso de ansiedad infantil. *Ajayu*, 13(1), 98-115. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v13n1/v13n1a06.pdf>
- Reynoso, L., & Selgison, I. (2005). *Psicóloga clínica de la salud. Un enfoque conductual*. Guadalajara, MX: Manual Moderno.
- Rodríguez, M. (2013). Terapia narrativa de juego. *Haciendo psicología*, 2. Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/09/Terapia-narrativa-de-juego.pdf>
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades socioemocionales* (4a ed.). Valencia: ACDE.
- Romero, K., Canals, J., Hernández-Martínez, C., Jané, M. C., Viñas, F., & Domènech-Llaberia, E. (2010). Comorbidity between SCARED anxiety factors and depressive symptomatology in 8- to 12-year-old children. *Psicothema*, 22, 613-618.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21044487>
- Ruvalcaba, R., Gallegos, J., Flores, A., & Fulquez, S. (2013). Las competencias socioemocionales como factor protector ante la sintomatología de ansiedad y depresión en adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 55-64.
<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1941>

- Rutzstein, G., Scappatura, M. L., & Murawski, B. (2014). Perfeccionismo y baja autoestima a través del continuo de los trastornos alimentarios en adolescentes mujeres de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 5(1), 39-49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-15232014000100006
- Santrock, J. W. (2001). *Adolescence* (8a. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Sutton, J. M. (2007). Prevention of depression in youth: A qualitative review and future suggestions. *Clinical Psychology Review*, 27, 552-571. doi: 10.1016/j.cpr.2007.01.014. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272735807000359?via%3Dihub>
- Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G. J. O. Fletcher, & M. S. Clark, *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279-307). Maiden, MA: Blackwell Publishers.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral* (1a. ed.). México: Autor.
- Spielberger, C., Gorsuch, R., Lushene, R., Vagg, P., & Jacobs, G. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spence, S. H., Zubrick, S. R., & Lawrence, D. (2018). A profile of social, separation and generalized anxiety disorders in an Australian nationally representative sample of children and adolescents: Prevalence, comorbidity and correlates. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 52, 446-460. <https://doi.org/10.1177/0004867417741981>
- Tarragona, M. (2013). Psicología positiva y terapias constructivas: una propuesta integradora. *Terapia psicológica*, 31(1), 115-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000100011>
- Tomm, K. (1987). Interventive interviewing: Reflexive questioning as a means to enable self-healing. *Family Process*, 26, 167-183. doi: 10.1111/j.1545-5300.1987.00167.x. https://www.therapypartners.co.uk/assets/uploaded/files/K%20Tomm%20Interventive%20Interviewing_%20Part%2011_%20Reflexive%20Questioning%20as%20a%20Means%20to%20Enable%20Self-Healing%20.pdf
- Ulloa-Flores, R., Olvera, F., & Imaca, I. (2011). Tratamiento multimodal de niños y adolescentes con depresión. *Salud Mental*, 34(5),403-407. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252011000500002
- Veytia, M., González, N., Palos, P., & Oudhof, H. (2012). Depresión en adolescentes: El papel de los sucesos vitales estresantes. *Salud Mental*, 35(1), 37-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000100006

- White, M. (1994). Deconstrucción y terapia. En M. White, *Guías para una terapia familiar sistémica* (p. 19). Barcelona: Gedisa.
- White, M. (1998). Notes on externalizing problems. En C. White, & D. Denborough (Eds.), *Introducing Narrative Therapy: a collection of practice-based papers writings* (p. 219). Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Witkin, H. A., Dyk, R. B., Faterson, H. F., Goodenough, D. R., & Karp, S. A. (1962). *Articulation of the body concept*. Nueva York, NY: Wiley.

Acerca de los autores

Angélica Quiroga Garza· Psicóloga. Doctora en Consultoría de Sistemas Humanos, Maestría en Educación con especialidad en Psicología Educativa, Maestría en Comunicación. Profesora Investigadora de la Universidad de Monterrey y del Centro de Tratamiento e Investigación de la Ansiedad. Afiliada a la División 38 (Psicología de la Salud) de la American Psychological Association. Sus intereses en investigación son psicología clínica y de la salud, instrumentación, educación, psicología mediada. Ha publicado en revistas indexadas, capítulos de libros y proceedings de congresos nacionales e internacionales.

María José Almela Ojeda· Licenciada en Psicóloga Clínica y Licenciatura en Educación y Desarrollo por la Universidad Anáhuac. Maestría en Psicología Clínica y Especialidad Clínica Sistémica por la Universidad de Monterrey. Ciencias Religiosas por el Ateneo Pontificio Regina Apostolorum, Roma-Italia. Diplomado Experto en Inteligencia Emocional y su Aplicación Práctica por el Instituto Mensalus, Barcelona-España. Diplomado para la intervención en crisis emocionales y Diplomado en responsabilidad Social por la Universidad Anáhuac.

Entrevista a Inés Dussel: “Sobre cine y educación”

Adriana Mabel Fresquet¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil, email: adrianafresquet@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4223-8204>

Resumen: La entrevista tiene por objetivo problematizar los vínculos del cine y la educación en la escuela, afirmando y defendiéndola en su precariedad, como una alternativa contundente de espacio-tiempo de concentración y atención al mundo y como pausa voluntaria de la hiperconectividad que nos hace perder el sueño y las posibilidades de soñar otro mundo, como gesto de alteración e invención.

Palabra clave: cine educación, medios digitales, audiovisual, currículo, escuela.

Abstract: The interview seeks to problematize the links of cinema and education at school, affirming and defending it in its precariousness, as a forceful alternative of space-time of concentration and attention to the world and as a voluntary pause of hyperconnectivity that makes us lose sleep and the possibilities of dreaming another world, as a gesture of alteration and invention.

Key words: cinema education, digital media, audiovisual, curriculum, school.

Forma de citar: Fresquet, A.(2020) Entrevista a Inés Dussel: “Sobre cine y educación”, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 132-152.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0

International License

Agencias de apoyo
CNPq, CINEVESTAV, DIE

Voces de la educación
ISSN 2448-6248 (electrónico)

Volumen 5 Número 10
ISSN 1665-1596 (impresa)

Entrevista a Inés Dussel: “Sobre cine y educación”

Inés Dussel es profesora investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México). Es Doctora en Educación, egresada en la Universidad de Wincosin- Madison. Su formación de base es Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires y cuenta con una maestría en Ciencias Sociales de FLACSO/Argentina. Fue becaria de la Fundación Spencer (USA), DAAD (Alemania), el CNPq (Brasil), la Universidad de Buenos Aires y el Georg-Eckert-Institut de Alemania. Ha trabajado en investigación educativa y formación docente por más de 20 años. Dirigió el área de educación de FLACSO/Argentina desde el 2001 al 2008. En los últimos 10 años ha trabajado en políticas y pedagogías de la imagen en la educación, a través de propuestas de formación virtual, investigación en las aulas, producción de materiales y revisión de políticas educativas y curriculares. Creó una red sudamericana de alfabetización en medios e imágenes, “Tramas, Educación, Imágenes y Ciudadanía” con Instituciones argentinas, chilenas y peruanas.

Entrevistadora: Adriana Fresquet (AF)

Entrevistada: Inés Dussel (ID)

AF - La relación del cine y la educación viene tejiéndose desde hace muchos años, desde la invención del propio cinematógrafo, como afirma Jean Renoir, tomando formas variadas en cada lugar. ¿Cuáles te parecen las principales potencias de ese vínculo tomando en consideración los cambios desde el dispositivo analógico hasta las posibilidades que permiten hoy las tecnologías digitales, considerando que estas transformaciones plantean desafíos importantes para muchos programas y propuestas pedagógicas que siguen aferradas a concepciones del cine y la visualidad que la cultura digital está trastocando radicalmente? ¿Cómo podemos interrogar los dispositivos de lo sensible dentro de los cuales estamos operando para que el cine pueda abrir otros mundos de experiencia, dentro y fuera de la escuela?

ID - Por un lado, cuando nace el cine se lo piensa como un artefacto pedagógico. Se lo considera dentro de las tecnologías educativas y eso es bastante llamativo. Enseguida, tiene otro tipo de desarrollo, pero uno de los primeros cines es el cine científico, el cine educativo, en el sentido de documentar operaciones, guardar registro de experimentaciones, de las especies del mundo; tiene mucho que ver con un cine documental, también un cine, si se quiere, sociológico, es decir, que documenta formas de vidas sociológicas, de la ciudad y de lo rural, etc. Ese vínculo inicial, enseguida, yo creo, que es rodeado de una sospecha, de la educación, por sus efectos negativos; tanto por el cine comercial, como por la preocupación por los desvíos morales, la inmoralidad que podría traer el cine. También, porque se tenía miedo de los peligros que se identifican, que son más de tipo médicos y psicológicos, que

Voces de la educación
ISSN 2448-6248 (electrónico)

Volumen 5 Número 10
ISSN 1665-1596 (impresa)

puede uno leerlos en clave ideológica, pero creo que tenían su especificidad en ese momento, justamente porque la psicología emergía como una ciencia legitimadora de los discursos educativos. Me estoy refiriendo a esos años de transición entre el siglo XIX y el siglo XX. Entonces empieza a identificarse, por ejemplo, el peligro para la vista, para la espalda (por estar tanto tiempo sentado), entre otros estudios. Pero, pensando en las fuentes que trabajé para investigar ese período histórico, son más las que tienen una preocupación moral y política, que las que la tienen una preocupación física o fisiológica. Entonces, este rodear al cine de sospecha es algo que dificulta la entrada del cine al sistema escolar, aun cuando fue y es muy importante. Incluso cuando se crean los institutos de cine en los años 30, pero, antes de eso, muchas de las escuelas que se consideraban novedosas se construían con cine escolar, con salas de proyección, que era lo que se suponía que había que tener, era lo más actualizado.

AF - *¿Eso lo decís pensando en Europa o en América Latina?*

ID - Y, también en América Latina, ya había unas escuelas, tipo las Faro¹: unas escuelas innovadoras públicas en Buenos Aires, que tenían sala de proyección en el año 27. Entonces, hay una expectativa con el cine, que va a ser un instrumento educativo muy importante porque no va a ser necesario salir al mundo, porque el cine va a traer el mundo a la sala del aula, como hoy se piensan las simulaciones. Este es un aspecto que se ve como muy positivo. Creo que conviven las dos cuestiones, conforme el cine crece como industria, los propios desarrollos del cine tienen una vida muy independiente del estado, y una vida muy independiente de las instituciones educativas del estado. Aparecen los comités de censura, aparecen varios aspectos en los cuales el estado trata de regular qué pasa con el cine con bastante poca fortuna, más allá de que existiera la censura, encontraba el lenguaje cinematográfico la forma de plantear otras transgresiones, lo que también está bastante estudiado. Y este cine educativo subsiste, tiene quizá una decaída y después vuelve a emerger fuerte en los años 40 y 50. Hay que ver ahí, también las cinematografías nacionales, los Institutos de Cine, el Instituto Nacional de Cine Educativo que se crea en Roma en los años 30, por esa misma época, se crean también en Argentina, en México, en Brasil, en Europa, en EEUU; y estos institutos de cine educativo comienzan a producir películas que llamaríamos documental, pedagógicas, orientadas en general a las ciencias naturales, a cuestiones de la enseñanza de la Geografía, en menor medida, ficción, bastante poca ficción. Hay algunas experiencias que conozco en Estados Unidos, de películas moralistas en los años 50, que estaban vinculadas a las materias escolares de “higiene social”, eran una especie de

¹ A pesar de ser una escuela primaria, seguramente estaba asociada a una de enseñanza media muy prestigiosa, que formaba parte del Proyecto 13. Referencias: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1970) Proyecto 13. Ley 18.614/7. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2002la_experiencia_de_horas_extra_clase_en_el_proyecto_13_y_en_el_cbg_su_incidencia_en_el_mejoramiento_de_la_calidad_educativa_del_nivel_medio_0.pdf. Consulta: junio de 2020.

pequeñas películas de ficción que tenían que ver con las relaciones de pareja, la sexualidad, relaciones familiares, todas muy moralistas. Todas muestran cuáles eran las preocupaciones de ese momento. Diría que esa es como la entrada oficial del cine. Hay otra entrada no oficial, no tan controlada, que es con la educación de los usuarios, los jóvenes, la infancia que va al cine y esto, para infancia urbana, es algo bastante habitual. Hay algunas encuestas en Argentina, que muestran que los chicos iban una vez por semana de promedio al cine, o sea, muy frecuentemente en los años 20 y 30, también ahí aparece el cine infantil, un cine para la infancia, que tiene algo de censura y moralización, pero, no en todos los casos.

Algo que estudié con la película *Emilio y los detectives*² es la aparición del niño travieso, que hace travesuras en las películas, que ya es otro modelo, no es un niño de buen comportamiento, sino es un niño pícaro, bribón, diríamos en español antiguo... Que desafía la autoridad adulta, que se arregla solo; aparecen otros motivos visuales, digamos. Entonces, desde la primera mitad del siglo 20, el cine creo que va por ahí, hay un intento de regular lo que es el cine educativo y hay una presencia del cine cada vez mayor en la cultura popular y en la educación sentimental del mundo de los niños y las niñas.

Todo esto pasa por la sala de proyección de la escuela o la sala del cine. Esto cambia mucho, y aquí hago un salto gigante hacia adelante, con la aparición del video, con el cine en casa y después, ahora, con el cine digital, que yo creo que son condiciones muy diferentes, que por un lado, se ve una explosión del cine, ya se puede ver cine muy distinto, cine del mundo. Hay muchas plataformas, donde hoy se tiene acceso a muchas películas que no se muestran en exhibición, y la exhibición se mantiene para el espectáculo comercial, que tiene su público, sigue teniéndolo, pero hay otros modos de consumo y acercamiento al cine. Y eso, para la escuela, creo que cambia bastante las condiciones, porque las escuelas paralelamente, si uno

² *Emilio y los detectives* es una novela infantil publicada en 1929 por Erich Kästner e ilustrada por Walter Trier. Fue el primer y mayor éxito de Kästner, la única de sus obras que se escapa de la censura nazi, traducida en 59 idiomas. El aspecto más inusual de la novela, comparada con la literatura infantil de la época, es que sitúa a los personajes en el Berlín contemporáneo y no en un mundo de fantasía, se abstiene de moralizar y deja hablar a los personajes por sí mismos. La primera película, *Emilio y los detectives* de 1931, que tuvo como guionista a Billy Wilder, escrita por Emeric Pressburger, fue un éxito comercial. Hubo versiones posteriores realizadas en 1935 (una nueva versión de la primera en 1931), en 1954 (nueva versión alemana de la película de 1931), en 1964 (producida por Walt Disney, EE. UU.) y en 2001 (alemana). También hubo una serie para la televisión inglesa en 1952 formada por 3 capítulos de 35 minutos. En las películas se pueden ver varios cambios en el tiempo o en los lugares con respecto al argumento principal. En algunos casos Emilio y los chicos viven sus aventuras, en América, en un autobús, en lugar de un tren. En la versión alemana de 2001, se actualiza el argumento para explicar el paso del tiempo: en 1929, un teléfono privado era una cosa extraña y en el libro solamente una persona tiene teléfono en casa, así que el hijo del doctor tiene que quedarse en casa para coordinar las operaciones y le apena mucho no poder pasárselo bien. En la versión de 2001, todos los chicos tiene teléfono móvil, también se añade más intervención a Pony y Gustav. Fragmento de la primera versión del filme (1931). Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=GWzCIGIPQbA>>. Consulta: febrero de 2020.

mantiene como ese paralelo entre escuela y cine, no tuvieron mucha innovación tecnológica en el siglo XX, más bien en América Latina bastante poco, si queda algo de esa gloria pasada de los años 30/40, entonces la sala de proyección ya no existe o es muy mala, ver cine en el aula es muy incómodo, o el sonido es muy malo, no se ve bien, la luz no ayuda, etc.

Entonces, el aula no funciona como una sala de proyección, con lo cual los intentos de traer cine, a veces no prosperan. Yo lo que vi, en las investigaciones que realicé en Argentina, es que se lo incorpora cuando hay hora libre: “¿Faltó el profesor? Entonces se pasa una película”. Pero, no hay una apropiación educativa en un sentido más fuerte. Y lo que empieza a verse mucho últimamente, no es una proyección en el aula, o en todo caso, como una proyección de fragmentos, y sí más una referencia para incluir el cine para tareas: “vean esta película y después la comentamos”, “hagan una investigación basada en esto...”.

Entonces, el apoyo en el cine ha crecido y lo ha hecho en función de programas estatales. En el caso argentino, eso es muy claro; en el caso mexicano, me parece que hay muy poco diálogo del cine con las escuelas, en parte, porque no hay ninguna política pública que haya impulsado esto, no está autorizado públicamente el uso del cine o lenguaje audiovisual.

Así, tratando, por un lado, de hacer ese paralelo de lo que pasa entre las políticas públicas, para ver qué pasa con ese estado educador, en el sistema educativo con el cine; y por otro lado, qué pasó con el cine, vemos que hay momentos en que los lazos estuvieron más próximos y otros, más distantes. Y me parece que hoy es un momento en que desde ciertas pedagogías se acercan... Para mí, no es casual que se acerque en un momento en que también “el nuevo enemigo” es el video juego. Hoy se asocia a los videojuegos con un lugar de “consumo cultural malo” y el cine ahora tiene un halo de autoridad, de cine *cult*, mejor, es una opción estética mejor, entonces muchos educadores se vuelcan más al cine, también para pelear un poco contra lo que proponen los video-juegos y *YouTube*. Pero, me parece, que hay que tener en cuenta que los chicos ven cine en *YouTube*, cine desde los video-juegos y tienen su mirada muy moldeada por ellos.

AF - *¿Cómo recuerdas tu escuela o tus primeras experiencias escolares y qué relación tiene esa memoria con tus opciones de vida académica? Y del mismo modo, ¿qué imágenes de cine guardas desde la infancia, como elementos vitales de interés por la relación de la imagen con la educación en tu profesión docente y de investigadora? ¿Alguna memoria especial de cine en la escuela, en tu vida?*

ID - Mi escuela fue una escuela pública, en realidad, fui a varias escuelas públicas en Buenos Aires, en Argentina, en algún sentido, mis primeros años fueron en una escuela que era bastante innovadora pedagógicamente, en su momento, de un modelo que era tipo “Proyecto 13” por ser escuelas de tiempo completo, mucha más dedicación, y de eso tengo

un buen recuerdo; después empezó la dictadura militar y de eso tengo un mal recuerdo, porque la escuela era muy represiva, había que tener mucho cuidado respecto de lo que podíamos decir o no, qué hacíamos, eso me afectó mucho. Porque nosotros éramos una familia con mucho compromiso político, entonces hubo mucha fractura: dictadura, exilio, clandestinidad, etc. Nosotros, mi familia nuclear, nos quedamos en Buenos Aires, pasamos un tiempo clandestinos, después mi papá se murió y nosotros seguimos en la clandestinidad; y yo iba a la escuela todo el tiempo. Ahora de grande me pregunto: cómo era todo esto de una infancia clandestina y yo, al mismo tiempo, ir a la escuela... Pero yo había cambiado de escuela, había muchas cosas que no compartía con mis amigos.

Al mismo tiempo, de la escuela pública, recuerdo a mis maestras con mucho cariño, unas eran muy cálidas, otras eran un poco sargentos, no era una escuela contenedora, preocupada por abrirte mundos, riqueza de experiencias culturales, autonomía, nada, nada de eso, el objetivo era el disciplinamiento muy duro y muy rígido.

Escribía obras de teatro para los actos escolares y nunca encontraba ningún eco. Después, tuve una maestra con la que hacíamos un taller de cuentos, le gustaban mucho los cuentos e iba a contarles cuentos a los niños más chicos y esa fue una linda experiencia. Y la escuela secundaria fue parecida, en ese sentido, coincidió con la dictadura, por eso fue muy mala, en el sentido de muy pobre culturalmente y represiva. Hice buenos amigos, que tengo todavía hasta hoy. Aprendimos, hicimos una revista estudiantil y luchábamos por muchas cosas. Yo tenía muchos vínculos con ese tipo de movimientos de los estudiantes.

Tengo recuerdos, quizá agridulces, una parte que sí disfruté mucho: el vínculo con algunos amigos y algunas maestras; y otra parte, que no disfruté, porque era un ambiente muy opresivo el que se vivía en Argentina y la escuela no estaba exenta. La escuela no era algo diferente, no lograba “suspenderse” de su contexto, ni mucho menos. Y el cine era siempre un escape, un poco de aire fresco. Había una sala de cine soviético en ese momento *CINE ARTE*, se llamaba *COSMO 60*, y yo iba mucho ahí, me llevaban mis papás. Pero no solamente íbamos a ese cine, me acuerdo de otras películas europeas infantiles que a mí me gustaban mucho y de otros tipos. Yo creo que mis papás ponían un cuidado en que viéramos cosas lindas estéticamente, tipo *Le ballon rouge*³, animaciones checas, que eran hermosas. A

³ *Le Ballon Rouge* (el globo rojo) es una película francesa de 1956, del género comedia dramática, dirigida por Albert Lamorisse y estrenada por Pascal Lamorisse y Georges Sellier. *Le Ballon Rouge* es un mediometraje donde actúa el hijo del director Albert Lamorisse. A pesar de su corta duración, de su nacionalidad, y de la casi total falta de diálogos, el filme recibió de la Academia, el Oscar de Mejor Guión Original. Otros premios, en el Reino Unido y en Cannes, son testimonio de su calidad. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=V12H2mteniE>. Consulta: febrero de 2020.

mi papá le gustaban mucho *Trinity* y los *westerns* y tuvo dos hijas mujeres, pero yo lo acompañaba y lo disfrutaba mucho también. Hasta el día de la fecha me da mucha ternura.

Y una película que me encantó, y a partir de la cual escribí recientemente, es *Melody*,⁴ una película romántica; yo la volví a ver y la estudié de grande y era muy interesante. Rebelión estudiantil e historia de amor, ¡era imbatible para mí! ¡Política y amor juntos! Yo creo que la vi como once veces en el cine, en esa época. Y había algo que pasaba también por las películas comerciales, por lo cual yo no tengo una postura tan rígida respecto a eso. Me acuerdo de *Fiebre en sábado a la noche* que también tenía que ver con la transgresión porque era prohibida para menores de 14 y yo la fui a ver con 12 haciéndome pasar por alguien mayor y estaba muy orgullosa, era un acceso a mundos distintos: a lo erótico, placentero, al baile, que en el contexto de la dictadura argentina, era todo ganancia. El cine fue en esa época como un aire fresco. Y creo que desde ahí me gustó mucho el cine. De adulta, hice la facultad en el centro de Buenos Aires, iba al cine 3 o 4 veces por semana, todo lo que podía. Creo que esa es la época en que más fui al cine. Si tengo alguna cultura cinematográfica, es de esa época. No es tan fácil hoy ir tanto al cine.

Pero, en la escuela no pasaban nada de cine. Me acuerdo de una proyección que hacían en mi escuela que era bastante comercial, hoy creo que una mala opción, que traían unos cortos que parecían más una educación sexual, pero ni siquiera, era algo relativo a los productos femeninos, la primera menstruación, nada interesante. No había condiciones para proyectar, estaba todo muy divorciado...

Tampoco recuerdo que habláramos del cine, pero sí íbamos con mis amigos al cine; los chicos nos movíamos solos por el barrio. Me acuerdo que había un cine cerca de la escuela. Era un cine del barrio, de aquellos que todavía pasaban dos o tres películas, y en las salas comerciales no lo hacían. Recuerdo haber visto Chaplin en la sala de cine, con mis amigos de la primaria y te quedabas toda la tarde, daban tres películas seguidas y era de estos cines que tenían un techo corredizo, que lo abrían, los de arriba te escupían, era todo un evento social, estaba lleno de chicos y la pasábamos bárbaro. Era toda una experiencia... Me acuerdo de ver Chaplin en el cine y que me había encantado y ahora no lo ves en el cine de calle... nunca más...

AF: - *Lamentablemente ahora son iglesias o estacionamientos...*

⁴ *Melody* (RU, Dir. Waris Haussein, 1971) también conocido como *S.W.A.L.K.* o *Sealed With A Loving Kiss*, es una película de 1971, producida en el Reino Unido, sobre un “amor juvenil”. Inicialmente frustró las expectativas en las boleterías de los EUA y Reino Unido, pero fue un éxito rotundo en Japón y en países latinoamericanos, como Argentina, Brasil y Chile. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=wdl1Iv2EUgQ>>. Consulta: febrero de 2020.

AF - *¿Estarías de acuerdo en describir nuestros días, tal como anunciara Foucault, como “una red de observación permanente”? ¿Qué matices podrían establecer las experiencias de cine en la traducción escolar, definida por ti como “proceso de traducción y especialización de los lenguajes que estuvo a la base de la escuela moderna” (DUSSEL, 2013), y su paso por mediadores (los docentes y los artefactos escolares) que incorporan tradiciones, estrategias y saberes a esta recontextualización? ¿Sería esta una forma de suspender esta omnipresencia de flujos de imágenes 24/7?*

ID - Sí, nuestros días son de observación permanente, pero él me imagino que lo decía más en un sentido del panóptico de que están siempre observando, pero, hoy también estamos siempre observando. Y hay una relación con la educación de la mirada... uno podía tomar los dos sentidos ¿Cómo lo habías pensado?

AF: - *Aunque podríamos tomar las dos cosas y aunque Foucault sintonice más el sentido de panóptico que de la observación, yo construí la pregunta pensando en cómo la escuela podría constituirse como un espacio que interrumpa este régimen de omnipresencia de esa observación permanente de las redes sociales, una cierta hegemonía de la percepción de las comunicaciones virtuales.*

ID - Sí, en este momento yo le veo muchas potencialidades a la escuela, paradójicamente hay mucha gente que decreta el fin de la escuela, y para mí, es una institución que podría cumplir muchas funciones. No digo que siempre las cumpla, pero creo que sería importante que las cumpliera, en términos de recontextualizar, recolocar algunas lógicas o prácticas contemporáneas en función de otras preguntas, de otras búsquedas, de otras trayectorias de saber, ¿no?

Estoy utilizando últimamente bastante esto de “trayectorias de saber”, está de moda esto de la “movilización de saberes”. Basado en que el conocimiento implica moverte de un lado a otro. Uno cuando aprende parte de saber ciertas cosas a saber otras. A poder hacer cosas a partir de los nuevos saberes. Y en ese sentido, el concepto de trayectorias de conocimiento lo trabajan mucho en una línea más cercana a la historia material del conocimiento del saber. O sea, en qué espacios, con qué artefactos, qué secuencias se producen, por qué caminos; aparece con fuerza el concepto del camino por donde uno va, algunos metafóricos y otros reales. Entonces ¿qué camino o trayectoria de conocimiento se habilitan con una búsqueda de internet en *Google* y qué trayectorias de conocimientos se habilitan con el cine? ¿Qué te trae uno, qué te produce, qué te invita a pensar? Y luego, no solamente la búsqueda en internet ni el cine solos, sino el cine sigue siendo un dispositivo de lo sensible, como dice Rancière, que está vinculado a cierto lenguaje, a ciertas preguntas, a ciertos cines y nosotros. Hay ciertos cines que te invitan mucho a volar y hay otros que te invitan a viajar, imaginar, que te dejan pensando, sintiendo, te dejan con imágenes distintas y otros cines que no.

Entonces, yo creo que la escuela es un lugar que puede colocar preguntas diferentes, que puede promover caminos diferentes de conocimiento. Me parece que la escuela es de las pocas instituciones, no digo que sea la única, que es realmente para todos. La escuela tiene mucho que ver con una distribución de la experiencia a todos. Y en ese sentido, hay algunos que hacen ese camino porque lo tienen cerca de sus casas y otros que no tienen esa oportunidad próxima, encuentran en la escuela la oportunidad. La escuela parece que tiene que estar allí para apoyar. Y también, en todos los casos, en tu casa se te ofrecen determinadas cosas y no otras y está bueno observar cómo hacen las cosas los vecinos. La escuela, sus maestras, siempre te abren otras posibilidades. Te muestra cómo otros hacen las cosas. Esa posibilidad te la ofrece la escuela, de suspender esa inundación de imágenes. Como dice Foucault, que hoy vivimos en una época en la que la imaginación está lastimada por la saturación de imágenes. Antes se operaba más por substraer, por censurar. Hablábamos de las instituciones de censura del cine y hoy tenés tanto que te perdés. Lo que hacen es poner un estímulo más fuerte al lado para que no se note aquello que no se quiere que se note. Sigue existiendo una censura lisa y llana, pero muy minoritaria si es comparada con otros momentos del siglo XX; pero hay formas de censura, sin duda. Entonces yo creo que la escuela sí puede hacer algo para dirigir la relación con internet. La escuela puede hacer esto que dice Bergala, “designar”: “esto es para ti”. En esta época de internet es más importante que nunca, ese acto de la designación que hace la escuela; el papel de los profesores y de la escuela es fundamental. “De todo esto que anda circulando yo creo que esto te va a decir algo, y yo creo porque te conozco, te vengo viendo, creo que esto te va a interesar”. Este acto de designación lo hace la escuela, a partir de lo que el profesor conoce de cada alumno, de cada realidad, en la medida de las posibilidades. Y en eso el papel de los profesores es muy importante. No es solamente el *curriculum*, sino el diálogo y la adaptación a cada uno. No se puede personalizar la educación por completo, pero hay una escala humana que me parece que es central y posible en la clase, a partir del vínculo. Y me parece que ahí sí podemos apostar en suspender ese flujo de imágenes y volver a mirarlas.

Me gusta mucho el trabajo que hace Alfredo Hard, un artista visual chileno, que trabaja en Nueva York a partir imágenes traumáticas de atrocidades, masacres. Empezó como fotoperiodista y cada vez más, él piensa, que esas fotos tienen que circular por instalaciones que construyan otra visibilidad de esas imágenes que parece que ya vimos. De hecho ya las vimos: niños muertos, masacres, pero las instalaciones nos permiten volver a mirarlas, ¿cómo volver a conmovernos con el drama humano que hay ahí?

El arte es una manera, pero yo creo que la escuela es una manera de educar la mirada en ese sentido, ayudar a ver de otra manera, de una manera mucho más cotidiana y democrática.

AF:- *Decías el otro día que estás comenzando a pensar la escuela más como “escenario de instrucción” aproximándonos a este concepto más interesante e indeterminado de Veena*

Das, que como dispositivo, ¿podrías profundizar más sobre los que piensas y si el cine sería también otro “escenario” y cómo se configuraría ese encuentro entre ellos?

ID - Las escenas de instrucción... Bueno, a riesgo que después podemos seguir corrigiéndolas, después de la clase de mañana... (risas) ¿Por qué me interesa? Bueno, por un lado los últimos años trabajé con una alumna que es actriz y me colocó en diálogo con estas lecturas. Me interesa mucho como otra experiencia y otro lenguaje, más allá de la metáfora de la performance, que está bastante de moda. Y una de las lecturas interesantes que hicimos fue el método de la escena de Rancière, *El método de la escena*⁵ en que habla de teatro pero no solo de teatro, un método heurístico, político-epistémico del conocimiento.

Al principio, él establece un dialogo con Foucault sobre la cuestión de la escena versus la noción dispositivo. La concepción de dispositivo fue muy importante para entender la politicidad de muchas configuraciones institucionales, al mismo tiempo también propuso una lectura un poco estática. Que las cosas están dispuestas de una vez, una lectura más conocida de *Vigilar y castigar*, que la escuela es un aparato de disciplinamiento, a una visión del dispositivo como “aparato”. Él dice que la escena permite abrir lo imprevisible...lo imprevisto, lo que no sabemos cómo va a suceder, coloca las cosas en movimiento, y esta idea a mí me gusta mucho, también recoge otra preocupación mía que está en diálogo con los antropólogos. ¿Cómo nos damos cuenta de eso que sucede en las escuelas que no es nunca exactamente igual, que siempre tiene una marca singular? También hay una filosofía de la singularidad: Levinas, Carlos Skliar, entre otros, de poder pensar lo singular en el encuentro pedagógico. Entonces la idea de escena me parece que permite, le da más lugar a lo singular.

El uso que hace *Veena Das* del concepto de escenas de instrucción es interesante porque ella lo trae a la vida cotidiana y no está pensando en una escuela. Está pensando más como los chicos de favelas de la India, que aprenden a negociar con el estado, aprenden, por ejemplo, que tienen que callarse ciertas cosas, fingir ignorancia y ese es un aprendizaje político, afirma ella, es un aprendizaje del silencio y de la mentira, como un aprendizaje político porque en su comunidad esa es la manera de acceder a ciertos bienes, que el “puntero”, el caudillo del barrio va a poder darles... O el representante del estado va a darles si arman una historia “que compagine el recipiente con el receptor del favor”. Entonces, todas estas son pequeñas escenas de instrucción en las que los chicos van aprendiendo un modo de participar de la sociedad que es un modo de ser político. No podemos pensar en la política como la argumentación habermasiana, no se da así en muchos lados, no es un diálogo en el cual se negocian derechos y responsabilidades. En las villas miserias en Bombay, esa negociación pasa por otro lado, en América Latina lógicamente también, es bastante parecido en los aprendizajes de sectores populares Y me gusta que ella llame a eso escenarios de instrucción.

⁵ Rancière, J. (2018). *La méthode de la scène*. París: Lignes.
Voces de la educación
ISSN 2448-6248 (electrónico)

Escenas en la que se despliegan saberes, acoplan los saberes respecto al mundo, a su lugar, al lenguaje, a su identidad, a su posición, etc., en ese lugar. Desde ahí, no sé si es un concepto enteramente novedoso, me parece que nosotros veníamos hablando de esto, de otras maneras, pero me gusta esa vuelta que ella le da, de poder visibilizar un montón de escenas educativas que ocurren en la vida cotidiana. ¿Cómo llevar esto más cerca de la escuela? Yo lo tomaría ahí más del lado ranceriano, de escenas que, aunque haya un guion, son siempre impredecibles, abren en direcciones distintas a las previstas y entonces uno puede decir, poniéndonos foucoltianos y no foucoltianos, necesariamente, sino esta vulgata foucoltiana de “la escuela disciplina”: sí, puede haber una estrategia de disciplinamiento, pero también ocurren otras cosas, y me parece que esas otras cosas que ocurren en la escuela son más interesantes. ¿Qué aprenden los chicos en la escuela? En un sentido profundo, político, de vínculo con el lenguaje, con el saber... A mí no me interesa tanto lo que aprenden según PISA, me interesa lo que aprenden sobre sí mismos, sobre su lugar en el mundo, sobre su relación con el lenguaje y lo que aprenden de lo pensable, de lo decible... Y lo aprenden, y hay muchas escenas de instrucción que no pasan por el currículo estricto. Un espacio que me interesa mucho son los baños en las escuelas, y tiene que ver porque son escenas de instrucción, incluso muchas veces son escenas de instrucción entre pares, donde acontece la transgresión. Es un lugar secreto, de la intimidad, un lugar donde más claramente se da una negociación de lo íntimo y de lo público en la escuela. Hicimos un trabajo chiquito de investigación sobre la historia de la arquitectura de los baños, que tiene muchas entradas, porque lo puedes ver desde la literatura, desde las memorias, qué cosas pasaban en el baño... en el cine... No conozco tanto, pero vamos a encontrar y vamos a buscar seguramente.

AF - *Dentro de esta reflexión, ¿qué gana el concepto de escenas sobre el de dispositivo?*

ID - El dispositivo aparece como más estático, algo que fija posiciones. Que dispone una escena pero parece que tiene mucha eficacia en esa disposición y que ahí queda. En cambio, en la escena, para mí, si uno la toma teatralmente, un director dispone la escena, pero después los actores tienen que actuar y ellos actúan diferente cada noche, frente a cada público. Eso me parece que es fascinante. También me gusta porque le da un lugar al guion. Hay algo, un *script*, hay algo ahí que organiza, uno podría tomar ese guion como la institución que organiza cierto guion, pero después los sujetos lo actúan de manera distinta, lo viven de manera distinta y producen cosas distintas en cada uno, que es lo singular, por lo menos hasta ahora. De hecho, hay una tendencia actualmente a automatizarnos cada vez más, pero por ahora hay algo de lo singular que no se pierde.

AF - *¿Qué experiencias has desarrollado vinculando políticas y pedagogías del cine y la educación en escuelas, sea como investigadora, docente, consultora?*

ID - Trabajé en la formación docente en pedagogías de la imagen bastantes años, desde cursos virtuales, cursos presenciales, y siempre fueron experiencias muy interesantes. Creo que en Argentina hubo una presencia fuerte que hoy se ve en los diseños curriculares de la formación docente está incluido como problema, como materia, incluso, el lenguaje audiovisual o, bueno, de maneras más amplias, no es cine. Las pedagogías de la imagen están más aceptadas, como que es necesario incluirlas al currículo. Como investigadora hice varias investigaciones, dirigí tesis sobre el cine en la escuela, sobre la historia del cine en la escuela, sobre el presente del cine en la escuela. También co-dirigí una tesis en Brasil, una pedagogía comparada...Es un tema que a mí me fascina y hace muchos años me viene interesando mucho. El cine habitualmente es una opción para cubrir el tiempo libre en la escuela, se usa de una manera moralista, lo vemos en historia y en ciencias sociales. Y se exhiben películas de ficción como cine documental y creo que ese es un mal uso. Porque el cine de ficción es un cine "de ficción". De repente, exhiben *Gladiator* (Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Dir. Ridley Scott, 2000) para enseñar Roma. Y la película *Gladiator* no es necesariamente una buena reconstrucción para enseñar Roma. O series actuales, donde hay poca reflexión sobre... porque hay un problema de formación fuerte... No se lo trabaja porque no se conoce que el lenguaje cinematográfico tiene su especificidad y que el cine tiene su historia, que tiene su manera de contar las cosas. Una cosa es el documental y otra es la ficción. El documental también es una ficción, puede ser, pero tiene un compromiso con la realidad, otra promesa de verosimilitud, que el de ficción no tiene ni tiene por qué tenerlo tampoco. Entonces, ese tipo de confusiones muestra la falta de formación, muchas veces, y ese es un problema de sistema, no los culpo a los docentes, es un problema de la formación que han recibido o de la que no reciben.

Encontré otros casos muy interesantes que son los docentes que son cinéfilos, que traen cosas nuevas, aman el cine, que conocen de cine y seleccionan mucho lo que llevan a clase para trabajar, buscan películas menos habituales y las traen con una pregunta y una preocupación muy clara y las hacen funcionar bien. Yo creo que esos son ejemplos buenísimos de inclusión del cine en la escuela.

Después, hubo en Argentina varios programas, yo creo que en el lapsus de 20 años hubo varios programas estatales, tanto de colocar películas a disposición de las escuelas como de promover la formación en cine, llevar los chicos al cine, en fin, experiencias diversas. Cine y memoria, es un tema que empezó a apropiarse mucho del cine en la enseñanza de la historia reciente en Argentina, eso es interesante, hay muy buen cine en ese sentido. Sin embargo, hay cierta confusión, ¿cómo lo traigo, para qué lo traigo? Muchas veces se lleva el cine al aula más como un impacto emocional, pero después pienso que lo importante es pensar qué camino de conocimiento propongo respecto del cine. El cine a la escuela, me parece a mí,

que también lo traemos porque queremos producir algo. Producir algo no quiere decir que escriban una redacción, que hagan una investigación, pero sí quiere decir que hagan algún aprendizaje ético, en alguna materia disciplinar, estético, en relación al lenguaje del cine, pero lo traigo para algo de todo eso; pero muchas veces se lo trae con mucha confusión sobre lo que se pretende lograr.

AF- *Tu resistencia al cine de ficción tiene que ver con el encaminamiento que se da o con el cine de ficción en sí mismo, pienso por ejemplo en Elefante (Dir. Gus Van Sant, EUA, 2003) es un cine de ficción sobre el mismo tema que aborda Tiros en Columbine (Dir. Michael Moore, EUA, 2002). En ese caso, yo realmente preferiría proyectar Elefante (Dir. Gus Van Sant, EUA, 2003)...*

ID - Tiene que ver con el encaminamiento. Yo no estoy para nada en contra del cine de ficción, pero pensaría eso, en qué se secuencia se inscribe, y cómo lo voy a tratar, qué tipo de material es, qué géneros, no saltarme esto. Por otro lado, hay que trabajar el lenguaje cinematográfico si llevás cine a la escuela.

Lo que hace muchas veces la escuela es saltar esto y pasar directamente al contenido. Entonces el cine es un vehículo para un contenido y me salteo todo eso... y lo que yo digo es que: ¡no hay que saltárselo! El documental también; yo no digo que el documental es la verdad y la ficción es mentira, él cuenta la verdad a su manera y cita ciertas fuentes y deja fuera otras, o incluye ciertas voces y deja fuera otras, pero eso hay que aprender a verlo así, hay que aprender a discutirlo, a pensarlo. Tal vez uno lo aprende porque vio cinco o diez documentales, no lo aprende porque se aprenden las reglas del documental. Sino que también ejercitas una autonomía del criterio propio. Y ese criterio, que también, como dice Bergala, tiene que ver con la frecuentación. Si veo uno [documental] esa es mi única referencia, pero si veo diez, veo que hay maneras distintas de contar esto . Tenemos un problema y es que en la escuela no tenemos tiempo para ver diez documentales, pero se pueden pensar programas para todo el año... Si a lo largo de toda la escolaridad se ven diversas películas, o se trabaja con tantas... Me parece que todo eso exige mucha planificación, mucho más coordinada, más colectiva, que sea incluso más interesante.

Y de nuevo, el cine no es un vehículo neutro de contenido. Porque, además, eso lo tratan igual que se trataba un libro de texto. Antes decían “lean de tal página a cual página” y ahora con el cine se piensa que la película va a dar respuesta a todo. Ni un caso ni el otro, me parece que inclusive con los libros ya tenemos difundido un tipo de trabajo más crítico y con el cine, menos.

AF- *Sé que tu trayectoria atraviesa muchos países investigando y asesorando políticas en educación con imágenes, ¿podrías identificar países que conozcas cuyas experiencias*

consideres particularmente potentes en ese sentido, fundamentalmente en relación al cine o a lo audiovisual en general?

ID - De los países que conozco creo que hay dos o tres: Inglaterra, Francia y Australia; creo que tienen una propuesta más interesante de formación vinculada al cine, pero no solo al cine. Empiezo por Francia, bueno, por un lado tiene un programa que ya conocemos, *Le Cinéma, Cent Ans de Jeunesse*⁶, que es extracurricular, pero a nivel curricular, por ejemplo, un cambio que hicieron recientemente fue colocar historia del arte como materia, las artes tienen una importancia en el curriculum bastante fuerte: historias visuales, historia del arte, historia de los lenguajes, y una entrada por discutir las representaciones del mundo y acercarse más a los lenguajes y lo audiovisual como un lenguaje del mundo y eso es muy interesante.

Inglaterra tiene una trayectoria larga, ya debe tener hace 60 años que tiene educación en medios, no es una materia obligatoria, pero es una materia que tiene cada vez más legitimidad, que se da sobre todo para estudiantes entre 14 y 16 años. Antes tenían una materia llamada *media education*, pero ahora también tienen una materia sobre cine, *film studies* específicamente, porque trabajan conceptos del lenguaje cinematográfico y también realización. Por un lado, criterios de arte para la apreciación para que puedan hacer una buena crítica de cine, que hay mucha discusión respecto a esto, pero por otro lado, también, yo creo que es muy clásico el nombre apreciación. Es muy clásico el nombre, pero es algo así como las disposiciones estéticas, que por supuesto también se educan, uno las enriquece discutiendo, leyendo, aprende mucho viendo cómo otros lo hacen, qué dijeron, que los chicos conozcan críticas de cine y que aprendan a hacer cine, las tomas, concepto de luz, de sonido, etc. A mí me parece que es muy interesante. Y ya que todos hoy con celulares, hacemos pequeñas películas, somos “todos un poco cineastas”, que lo hagan mejor, que lo hagamos mejor.

En el caso de Australia, también hay una materia, pero ellos tienen, desde nivel inicial, educación en medios (*media technology*), y también es muy interesante, porque desde muy pequeños comienzan por un lado con la apreciación, la crítica y por otro, la realización.

En Inglaterra, es en los años superiores de la secundaria, pero, en Australia empiezan desde el comienzo de la escolaridad. No sé cómo se está haciendo esto ahora, el currículo que estudié es de 2010, debe haber nuevos estudios que desconozco.

⁶ Para conocer el trabajo, está disponible en <https://www.cinematheque.fr/cinema100ansdejeunesse/en/>. Consulta: diciembre de 2019.

Me parece que ya hay muchos sistemas educativos que los toman como parte del currículo prescrito. Creo, que el movimiento es hacia ahí. Hay que salirse de esta idea del *curriculum* PISA⁷ del lenguaje, matemática y ciencias naturales, y pensar que hoy tenemos muchos lenguajes y espacios disciplinares y de producción de conocimiento que vale la pena traer a las escuelas; y la producción de imágenes, hoy es fuertísima, entonces yo creo que: qué mejor que tomar eso, problematizarlo, sistematizarlo, enriquecerlo, darle otro lenguaje, otros procedimientos, yo creo que tiene que dársele una obligatoriedad.

AF- *Una de las cuestiones que dividen docentes e investigadores de este medio es la conveniencia de las actividades de cine o audiovisuales en la escuela. Integrar las horas de turno o contraturno, en otras palabras, incluir el cine como una disciplina, como una parte de artes visuales o de tecnologías o dejarlo separado como talleres complementarios frecuentemente realizados a contraturno. ¿Qué pensarías sobre esta situación, inclusive habiendo políticas públicas, si la respuesta no estuviera fuertemente condicionada por imitaciones de infraestructura, económico-culturales, o a un proyecto político pedagógico específico?*

ID - Hay una tendencia a lo curricular, pero creo que las dos cosas son importantes, creo que las disciplinas curriculares son fundamentales y las optativas tienen un lugar que es importante en el currículo, y siempre hay un involucramiento con las cosas que uno hace por elección y otra profundidad, porque tienen menos exigencias de evaluación estandarizadas, tienen más libertad en el espacio y el tiempo, hay muchas ventajas de que sea extracurricular.

Al mismo tiempo hay que reconocer que es una especie de conocimiento básico, hoy. Que es un lenguaje que todos usamos, entonces, usémoslo mejor. Para mí no estaría mal si hubiera una disciplina que es lenguajes, una materia en que el cine se trabaje como lenguaje. En Francia, por ejemplo, se está insistiendo que todo se trabaje como lenguaje, la matemática, el científico, el verbal, el histórico, etc., pero me parece que tiene que entrar en todas las materias, no sé si se quiere como contenido transversal. Pero, si enseño historia y quiero traer cine tengo que saber algo de cine para enseñar, qué secuencias, de qué modo, en cada grupo, en cada área; pero sí hay que definirlo en cada área, unos criterios que tenemos más claros que otros. Aunque no sea una receta, es importante tener criterios, si es una propuesta sin ton ni son, creo que se va a caer, si se trae como vehículo neutro de contenido es un uso poco productivo; te puede funcionar (los alumnos se entusiasmaron por una película) pero, me parece que se queda muy a las puertas de algo que podría ser más interesante. En ese sentido, yo creo que podría tener mejores criterios.

⁷ Programa Internacional de Evaluación de Alumnos.
Voces de la educación
ISSN 2448-6248 (electrónico)

Yo diría que el cine entre por todos lados, de todos los modos posibles. No es una solución de compromiso. Que entre como contenido curricular. Que sí hay que pensar que es hoy una forma de producir conocimiento y de conocer el mundo. Que en cualquier disciplina puede entrar, pero también me gustaría que hubiera, para los que están más interesados, opciones extracurriculares que vayan en otras direcciones...si se quiere hacer animación, cine debate, profundizar en una relación con una cineteca...

AF- *Cildo Meireles lee, en un documental que lleva su nombre: “Lo percible es una condición metafísica superable por la aceptación de que el Universo es finito. Ya la descartabilidad es una práctica económico-consumista fundada en la ilusión de infinitud. [...] Percibilidad es saber que vamos a morir. Descartabilidad es suicidarnos por esa causa”. ¿Qué importancia tienen las cinematecas y museos para la articulación del cine en la escuela y en la formación docente y de público en tiempos en que la producción acelerada de novedades tiende a desactivar la memoria colectiva, como si las condiciones cotidianas de comunicación y acceso a la información de un hiper-presente contribuyeran para un cierto olvido progresivo del pasado?*

ID - Estoy de acuerdo con Cildo Meirelles respecto a que el régimen visual hoy es un régimen que opera por saturación, por abrumarte con un flujo incesante de imágenes, en el cual ves tanto que no ves nada y por lo que otra artista visual, francesa-marroquí Sophie Berrebi habla de “los registros amnésicos” imágenes hechas para ser imágenes descartables. Y también Joan Fontcuberte, que es un historiador de la fotografía, un artista visual catalán, habla de “imágenes clínex”, las imágenes descartables. Vivimos en esa época, entonces efectivamente, una idea de archivo, de museo, de cinemateca, ayuda a un vínculo más de lo que es necesario guardar, preservar, de lo que queremos que perdure, y qué pensamos que puede ser perdurable y qué es descartable. No estoy diciendo que los chicos saquen menos fotos. En las investigaciones que hicimos nosotros, por ejemplo, a mí me sorprendían algunas cantidades, por ejemplo: los chicos nos contaban que cuando van a bailar sacan 400 fotos en una noche. Les preguntábamos: “¿Qué haces con 400 fotos?” Y ellos: “Las subimos a la carpeta, a la nube.” Yo no sé si hoy sacan 400 fotos, este estudio fue hecho hace algunos años, pero sacan muchas...Una de mis estudiantes que está trabajando sobre *selfies* e hizo encuestas y reportajes obtuvo que los chicos sacan 40 a 50 *selfies* por día, y después guardan 2 o 3; ahí hay una operación de selección y guardan las que se ven mejor, y ¿qué quiere decir que se vea mejor? Hay muchos criterios que están operando, algunos artísticos, que están permeando la cultura popular respecto a las poses e iluminación, y otros más de la propaganda, de otros regímenes estéticos, podemos decir. Pero entonces, ahí, el lugar de los museos y la cineteca va a ser central, para preservar algo de esta memoria.

Yo pienso con mirada de historiadora, que esta proliferación, esta explosión del archivo, que de todo esto se va a guardar. Vamos a perder todo, probablemente. Hoy me pasa y, pienso que a vos también, que tenemos tantas cosas que ya no las encuentras. Se te rompe la computadora y perdés muchas cosas. Se te rompe el celular y ¿si no tenés un *backup*? ¡Perdiste! O el cambio de una tecnología a otra también hace que se pierdan cosas. Lo que guardaste en un *floppy* ya no es accesible. El USB que ya no te lee los nuevos dispositivos, las nuevas entradas cambian los formatos y pierdes la posibilidad de acceso a tus propios archivos. Hay cosas que estamos discutiendo y que los archivistas están preocupados, qué vamos a guardar de esto y cómo lo vamos a guardar. Creo que tiene que haber operaciones de selección fuertes y pensar en qué memoria colectiva se construye de diálogo intergeneracional.

Qué [cosas] del pasado podemos seguir preservando y qué [cosas] del presente también. Digo, hay una mirada al pasado... Las cinematecas se pensaron mucho hacia atrás, pero también el *cineamateur* ¿cómo piensan el presente para el futuro? Que no quede solamente lo más viral, que no quede solamente lo más popular sino que queden otras producciones. Es un gran problema. Conozco gente que está tratando de hacer una curadoría del *YouTube*... que ya no es posible. Es un volumen que ya excede cualquier capacidad humana. ¿Qué guardas, que no guardás? No es cierto que se guarde todo, se borra, se baja... Creo que se plantean muchas dudas. Hay ahí, trabajos muy interesantes de algunos archivistas, conozco más bien los europeos, que tienen más recursos y tienen instituciones de archivos nacionales más interesantes, que están trabajando en eso, pero son preguntas abiertas, respecto a cómo vamos a guardar el presente.

AF - *En una de tus publicaciones te preguntas ¿qué es una buena escuela? Y en su epígrafe citas a un autor que afirma que esto no es una utopía. Más recientemente escribías sobre la precariedad de la escuela y afirmabas que elogiar esa precariedad significa apreciar la escuela, cuidarla y expandirla para que no se estabilice ni en lo efímero ni en lo descartable, sino como una condición vital que está siempre al límite de su destrucción, pero también en movimiento, abierto y capaz de presentar el mundo y de crear nuevos montajes imaginando otros futuros. ¿Dónde y en qué medida se hace posible hoy una buena escuela y en qué medida el cine podría contribuir para eso?*

ID - Hoy hay muchas escuelas que no son escuelas en algún sentido, de lo que yo entiendo que sea una buena escuela. Uno podría tomar la hipótesis de Masschelein y pensar una escuela que logra suspender un tiempo y un espacio para un cierto tipo de trabajo con el conocimiento, que es también un espacio público, que es un encuentro con la alteridad. Yo diría que tiene que tener tres rasgos: que produzca un cierto tipo de trabajo con el conocimiento, ponerte en contacto con diferentes tipos de lenguaje y procedimientos más rigurosos y cotidianos, que implique un salir de tu mundo. Y esto que decíamos del

movimiento, qué movimiento te permite hacer al conocer, que te produzca un desplazamiento de donde estabas a donde vas. Creo que esa es una buena escuela: que te propone un desplazamiento, una exposición. Una *ex- posición*, que te saca de tu posición. Por otro lado, está también el trabajo de lo común, de lo público. La escuela es la que se preocupa por un “para todos”, también por un “entre todos”; la construimos entre todos y en ese todos es donde hay lugar para cada uno. En ese sentido, es un encuentro con la alteridad, con otros lenguajes, con otras personas, con otros mundos, una convivencia medio obligada, pero que nos lleva en otra dirección, que me hace ver que después de tantos años de convivencia hay cosas que me gustan y otras, que no me gustan, como en todos lados. Entonces, esa creo que es una buena escuela. Creo que en general, las escuelas, algo de todo eso logran. Algunas, no todas, pero muchas. Hay escuelas que están más orientadas a la convivencia, otras a lo académico... Pero lo académico, ponerte en contacto con lenguajes y procedimientos más rigurosos no es solo lo académico, no es una visión academicista, pasa por las disciplinas escolares; pero, pasa también por fuera de las disciplinas escolares, y puede haber disciplinas escolares y puede no pasar nada de eso; entonces, creo que más bien tenemos que preocuparnos por esas cosas...

¿En qué medida el cine contribuye? Creo que el cine tiene que contribuir para eso, en ciertas secuencias, en ciertas formas de trabajo, porque trae distancia, trae alteridad, pero igual no es una garantía, puede haber cine y no pasar nada de eso, entonces eso es algo que... Puede haber escuelas sin cine, puede haber escuelas con cine... Creo que una escuela con cine es una escuela más rica. Es una escuela que abre mundos, tanto por lo que yo veo en el cine, como por lo que el cine es a la experiencia contemporánea. Me parece que el cine tiene que estar en el mundo contemporáneo, pero bueno, también hay escuelas buenas sin cine...

AF- *¿Te parece que ver cine en la escuela y producir ejercicios audiovisuales puede tener alguna contribución para condicionar la producción y las formas de compartir imágenes por niños y jóvenes hoy? ¿Qué, dentro de la escuela, por sus características físicas, espacio-temporales, inter-subjetivas, se puede “poner sobre la mesa” (Masschelein e Simons) otras imágenes y sonidos para conocer, cuidar y preservar el mundo, lo común, abriendo la posibilidad de que lo público no sea habitado exclusivamente por una racionalidad hegemónica? ¿Alternar en alguna medida modos de ver y producir imágenes en la producción de conocimiento escolar?*

ID - La escuela, para mí, puede colocar otras preguntas, no quiere decir que lo haga, me parece que también en qué medida se lo plantee, como decíamos antes en relación a los diseños curriculares más recientes que trabajan tanto en una perspectiva si se quiere más teórica, sociológica, de crítica estética, de apreciación crítica y por otro lado, de producción. Ambas cosas, no hay muchos lugares que las ofrezcan. Y además, junto con otros saberes,

porque en la escuela eso circula asociado a reflexiones sobre la lengua, sobre el espacio, sobre la matemática. Entonces, esa conjunción, a mí me parece, que es muy interesante. Eso es poner al cine, no tanto en la línea de las industrias culturales, que lo está sin duda; sino también en diálogo con vanguardias estéticas, con formas de expresión artísticas, con preguntas de larga data de las sociedades humanas, con cuestiones históricas del conocimiento, y con muchas ramas del conocimiento escolar. En ese sentido, me parece que es un espacio privilegiado.

Colocar al cine en otras series. Quizás uno ve cine o trabaja cine desde el cine y es una cosa, pero si lo trabajas junto a los conocimientos escolares van a aparecer otras asociaciones, otras preguntas, que me parece que son ricas. También, en relación a las prácticas de producción y de compartir imágenes, hay algunos estudios que se están haciendo, todavía bastante recientes. Me acuerdo de una investigadora holandesa⁸ que estaba trabajando sobre el vínculo con el cine para chicos que empezaron haciendo películas desde muy chicos, ella cuenta que sus hijas le sacaban el celular con un año y medio y empezaban a hacer videos. Y es una forma también de acercarse al lenguaje audiovisual y también al cine. Y ella decía: ¿qué pasará con estas generaciones educadas así? Ella trabaja con Serre, (la parte pedagógica no sé si es tan interesante), pero su reflexión, orientada más desde la historia del cine y los estudios del cine indican que no sabemos qué tipo de espectadores estos niños irán ser; pero su vínculo con la producción es distinto, más allá de que no hay en todos los casos una conceptualización, pero también ella ya venía observando cómo iban cambiando, en su manera de filmar, porque ya venían viendo cine y televisión y porque iban teniendo, si se quiere, una educación estética. Bueno entonces, imagina eso potenciado por una educación más sistemática, pensada y seleccionada con otros productos, me parece que podrían darse saltos muy interesantes. Entonces sí, yo le veo mucha potencialidad pero en diálogo con otros saberes.

AF - *Afirmabas que sería deseable que esa cultura común y ese sujeto crítico, que eran preocupación y objetivo de la escuela moderna, hoy se redefinan en términos más amplios que los que definieron la filosofía y la política del siglo XIX y XX y que sería bueno que sean tomados por los programas de cine así como por el curriculum escolar. Las condiciones actuales son otras, tanto por los regímenes visuales dominantes como por el lugar relativo de las instituciones, los lenguajes y las estéticas disponibles. Sería bueno que podamos dar cuenta de ello en las propuestas y estrategias político-pedagógicas que formulemos para que el cine pueda operar su promesa alterizante, para que traiga lenguajes y modos de*

⁸ Schneider, A. & W. Strauven (2018). Children's Little Thumb Films or 'Film-Poucets'. En: Pepita Hesselberth and Maria Poulaki (eds.), *Compact cinematics. The moving image in the age of bit-sized media*. London: Bloomsbury, pp. 143-152.

experiencia distintos, y que provoque realmente efectos imprevistos y enriquecedores. ¿Qué sugerencias tendrías en esa dirección?

ID - Para mí, en parte retomando las cosas que ya dije, creo que hay que pensar, en qué series uno lo coloca, con qué preguntas lo trae, puede ser una historia del cine o puede ser el cine para estudiar historia, pero hay que pensar qué cine para estudiar historia... y cómo no perder de vista ni la historia ni el cine. Que no desaparezca una discusión más historiográfica y que no desaparezca también una consideración más cinematográfica o de la experiencia del cine, en los dos casos. Habría varios criterios. Por un lado, tener en claro para qué uno lo trae, colocarlo con buenas preguntas. Me parece que no es simplemente “vean” y “qué sienten”. A veces la pedagogía del cine se agota en eso: “¿les gustó?”, “¿qué les pareció?”, “¿qué sintieron?” Bueno, no es solo eso... Generar otros criterios de apreciación me parece interesante, puede tener una derivación academicista, entonces hay que leer los críticos de cine y hablar como los críticos de cine, que no estaría mal, aprender algo de esto, ya que vamos a hablar de cine, vamos a ver cómo habla la gente estudia y sabe de cine, no porque todos vayamos a dedicarnos a eso, pero seguro va a darnos otras miradas. Pero, por otro lado, también, para tener otros recursos críticos de mirada y de apreciación. Armar series, quizás, por géneros: histórico; para mí una serie de historia siempre ayuda, el cine trae un tiempo distinto, un tiempo otro y otros modos de contar. A veces no es necesariamente cronológico, sino que uno puede encontrar gente que cuenta distinto en el mismo momento. Eso también ayuda, no es que haya un cine de los años 30, sino que hay un cine de los años 30, pero hay también algunos que se *zafan* de esa temporalidad y plantean, y están más adelante y en diálogo con otras cosas, y también puede ser la experiencia de traer cine del mundo, cómo se miraban ciertos fenómenos en distintas épocas y en distintos lugares, no sé, se me ocurre que ahí hay muchas posibilidades. El criterio tendría que ser este que decía antes, que sea una experiencia de encuentro con la alteridad, que proponga un enriquecimiento con los lenguajes y los procedimientos y los modos en que pienso el mundo, que siento el mundo, que sea también una experiencia de puesta en común, que aprenda de otras perspectivas; y me parece que ahí, también vale la pena que seleccione, que no se vaya solamente por la película más conocida que a todos les gusta, sino por otra menos conocida pero que también les puede gustar, si la conocen, ¿no? Y entonces, hacer ese movimiento.

Acerca de la autora:

Adriana Mabel Fresquet, especialista en cine, educación y en psicología de la educación. Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Pontificia Universidad Católica de Argentina. Profesora en la Facultad de Educación y en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Río Janeiro. Coordina el proyecto de Investigación Currículo y Lenguaje Cinematográfico en Educación Básica. Es miembro fundador de la REDE KINO: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual. Coordina las colecciones Cine y Educación (Ed. Booklink/UFRJ) y Alteridad y creación (Ed. Autêntica). Coordina el proyecto de investigación Currículo y Lenguaje Cinematográfica en la Educación Básica y el Programa de Extensión CINEAD, Cinema para Aprender e Desaprender. Es autora del libro Cine y Educación: La potencia del gesto creativo. Reflexiones y experiencias con profesores y estudiantes de enseñanza básica y media dentro y fuera de la escuela.

Pauta editorial para artículos

1. Todo artículo es dictaminado por el Consejo Editorial para su aprobación, manteniendo el anonimato entre autores y dictaminadores. Los editores se reservan el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzguen convenientes. La recepción de un artículo no garantiza su publicación.
 2. Los originales deberán enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: voces_educa@hotmail.com
 3. Todas las contribuciones deberán ser inéditas en español.
 4. El contenido debe estar orientado a incidir en algún aspecto de la educación a cualquier nivel, como apoyo al trabajo docente.
 5. El contenido debe corresponder al tema propuesto para el número determinado de la revista en que se pretende que aparezca. En caso de no corresponder con el tema y cumplirse los demás criterios, el artículo podrá ser aprobado para ser incluido en otro número.
 6. Se aceptarán principalmente artículos de divulgación. Los resultados de investigación como tales no serán aceptados, a menos que se dé un tratamiento orientado a cumplir con el punto 4 de estas pautas.
 7. La extensión deberá ser de un mínimo de cuatro páginas tamaño carta y un máximo de diez (seis para las reseñas), escritas a doble espacio en 2 puntos. La fuente será tipo Times New Roman, en versión Word. Los márgenes serán de 2.5 cm en todos los lados.
 8. Se deberá adjuntar un resumen de entre 20 y 60 palabras.
 9. Se sugiere señalar divisiones dentro del artículo que favorezcan su claridad.
 0. Los cuadros, gráficos e ilustraciones deberán presentarse numerados e incluirse en páginas separadas. Las notas deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables. Deberán aparecer al final del artículo y no serán de carácter bibliográfico, sino de comentario. Para las referencias bibliográficas deben seguirse las pautas especificadas en los puntos 2 y 3 de este documento.
2. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará un paréntesis donde se especifique el apellido del autor del documento, el año y la página. En el caso de citar más de una obra del mismo autor y del mismo año, se distinguirá cada una con un índice alfabético en minúsculas. Ejemplos:
Este argumento ha sido desarrollado anteriormente (Dominguez, 200: 28-46)
Dominguez ha desarrollado este argumento (200: 28-46)
Este argumento ha sido explorado por varios autores (Dominguez, 200: 28-46; Marsh, 999: 4-77)
El planteamiento anterior no coincide con la tesis de Rueda y Díaz Barriga (2002a: 87-2)
Diversos autores han hecho el mismo planteamiento (Delgado, 999: 2-52; Rueda y Díaz Barriga, 2002b: 95-23)
“(…) estos elementos no podrían estar disociados” (Morin, 2004: 84)
3. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de “Referencias”. No deberán incluirse obras que no hayan sido referidas en el texto. Deberán aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, con mayúsculas y minúsculas, en el siguiente formato:
- Libros:
Autor. Título (itálicas). Número de la edición (nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año.
Rogers, Carl. El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica. Buenos Aires: Paidós, 966.
Hasta tres autores:
Sastre, Genoveva, Montserrat Moreno, y Aurora Leal. (...) Más de tres autores:
Quirk, Randolph et al. (...)
Autores corporativos y documentos oficiales:
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). 50 años a favor de la infancia. México: UNICEF, 996.
Capítulo o parte de libro:
Autor. “Título del capítulo” (entrecorillado). Título del libro (itálicas). Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro). Número de la edición (nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año: páginas. Bazdresch Parada, Juan E. “La integración afectiva”. Unidad, diversidad y conciencia: introducción al problema del hombre. Coords. Ignacio Hernández Magro, y Patricia Villegas. México: Universidad Iberoamericana, 996: 95-98.
- Artículos:
Autor. “Título del artículo” (entrecorillado). Nombre de la revista (itálicas) volumen y/o número en arábigos (año): páginas.
Cantón, Manuel, y Pedro Sánchez. “Desarrollo de un instrumento para la detección del lector deficiente”. Educación y Ciencia 4. 9 (200): 78-84.
- Página web:
Autor. “Título del artículo” (entrecorillado). Nombre del sitio (itálicas). Fecha de publicación. ((fecha de) consulta (día de mes de año)) <URL completo>.
Burín, Mabel. “Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables”. Psico-Mundo. s/f. (consulta 6 de febrero de 2004) <<http://www.psiconet.com/fo-ros/genero>>.
- Otras fuentes:
Consultar el MLA Handbook for Writers of Research Papers, 6a edición. Nueva York: Modern Language Association of America, 2003.

