

El libro "Corrientes y tendencias para una educación inclusiva" aborda diversas estrategias y prácticas que promueven la inclusión en el ámbito educativo. En el primer capítulo, se analizan enfoques para integrar a estudiantes en la educación superior. El segundo capítulo explora el uso del cine como herramienta educativa para sensibilizar sobre la discapacidad. El tercer capítulo presenta prácticas educativas que fomentan la justicia social y personalización del aprendizaje. En el cuarto, se revisa la estigmatización que enfrentan estudiantes con enfermedades mentales y se proponen intervenciones. El quinto capítulo se centra en la prevención de la disortografía, destacando su importancia para el rendimiento académico y emocional de los niños. Finalmente, el sexto capítulo describe un programa de actividades físicas diseñado para incluir a estudiantes con distrofia muscular de Duchenne en las clases de educación física.

Corrientes y tendencias para una educación inclusiva

Corrientes y Tendencias para una educación inclusiva

Colectivo de autores



9 780311 000753





Corrientes y tendencias para una educación inclusiva

Diseño: Ing. Erik Marino Santos Pérez.

Traducción: Prof. Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo.

Corrección de estilo: Prof. Dra. C. Leydis Iglesias Triana.

Diagramación: Prof. Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo.

Director de Colección Ciencias Sociales: Prof. Dr. Carmen Patricia Tello Aguilar.

Jefe de edición: Prof. Dra. C. Kenia María Velázquez Avila.

Dirección general: Prof. Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo.

© Colectivo de autores

Sobre la presente edición:

Primera edición

Esta obra ha sido evaluada por pares académicos a doble ciegos

Lectores/Pares académicos/Revisores: 0123 & 0222

Editorial Tecnocientífica Americana

Domicilio legal: calle 613sw 15th, en Amarillo, Texas. **ZIP:** 79104, EEUU

Teléfono: 7867769991

Fecha de publicación: 25 noviembre de 2024

Código BIC: JNFN

Código EAN: 9780311000753

Código UPC: 978031100075

ISBN: 978-0-3110-0075-3

La Editorial Tecnocientífica Americana se encuentra indizada en, referenciada en o tiene convenios con, entre otras, las siguientes bases de datos:





Índice

Resumen

Abstract

Capítulo 1. Inclusión educativa en la educación superior: estrategias1/36

Por: Elsy Rodríguez Revelo

Capítulo 2. El cine para educar en discapacidad37/61

Por: Mariela Tapia-Leon, Gerardo Benavides Montenegro, Verónica Basilotta Gómez-Pablos, Ana García-Valcárcel

Capítulo 3. Prácticas Educativas Socialmente Justas en Educación Superior: artefactos identitarios para la personalización del aprendizaje62/76

Por: David Subero Tomás

Capítulo 4. Revisión sobre estigmatización de profesores a estudiantes universitarios con enfermedad mental y propuestas de intervención77/84

Por: Gustavo Alfonso Villamizar Acevedo

Capítulo 5. La prevención de la disortografía como premisa para asegurar el rendimiento académico y el desarrollo emocional del niño85/113

Por: Rudy García Cobas, Patricia Lorena Robalino Salazar

Capítulo 6. Programa de actividades físicas para la inclusión de estudiantes con distrofia muscular de duchenne en la clase de educación física114/150

Por: Giceya de la Caridad Maqueira Caraballo, Andres Fernando Herrera Aguilar, Carlos Armando Jimenez Orellana

Resumen

El libro "Corrientes y tendencias para una educación inclusiva" aborda diversas estrategias y prácticas que promueven la inclusión en el ámbito educativo. En el primer capítulo, se analizan enfoques para integrar a estudiantes en la educación superior. El segundo capítulo explora el uso del cine como herramienta educativa para sensibilizar sobre la discapacidad. El tercer capítulo presenta prácticas educativas que fomentan la justicia social y personalización del aprendizaje. En el cuarto, se revisa la estigmatización que enfrentan estudiantes con enfermedades mentales y se proponen intervenciones. El quinto capítulo se centra en la prevención de la disortografía, destacando su importancia para el rendimiento académico y emocional de los niños. Finalmente, el sexto capítulo describe un programa de actividades físicas diseñado para incluir a estudiantes con distrofia muscular de Duchenne en las clases de educación física.

Abstract

The book "Currents and Trends for Inclusive Education" addresses various strategies and practices that promote inclusion in education. In the first chapter, approaches to integrate students in higher education are discussed. The second chapter explores the use of film as an educational tool to raise awareness of disability. The third chapter presents educational practices that promote social justice and personalization of learning. In the fourth, the stigmatization faced by students with mental illness is reviewed and interventions are proposed. The fifth chapter focuses on the prevention of dysgraphia, highlighting its importance for children's academic and emotional performance. Finally, the sixth chapter describes a physical activity program designed to include students with Duchenne muscular dystrophy in physical education classes.

Palabras clave: educación, educación inclusiva, ámbito educativo

Keywords: education, inclusive education, educational environment.

Capítulo 1. Inclusión educativa en la educación superior: estrategias

Elsy Rodríguez Revelo

Es importante destacar que no existe una historia cerrada en cuanto a las necesidades educativas, y constantemente surgen nuevos postulados e ideas. Cuando se habla de educación inclusiva, no se refiere exclusivamente a la labor de los doctores en medicina, sino al enfoque social de derecho que cada persona tiene para acceder a su educación. Esto está establecido en la constitución y se concreta mediante la ley de educación superior, así como por las directrices o normativas internas.

Sin embargo, el simple hecho de integrar a los estudiantes con necesidades educativas en las aulas no significa que se esté generando automáticamente un proceso de inclusión. Esto implica que el estudiante, ya sea en clase o a través de una plataforma virtual, debe tener actividades planificadas y un seguimiento para evidenciar sus aprendizajes. Además, es importante orientar a los estudiantes para que puedan decidir cuántas asignaturas tomar en un semestre, independientemente de sus necesidades educativas.

En la literatura, se encuentra que todos los estudiantes con necesidades educativas están sujetos a las mismas exigencias de tiempo, por lo que es importante flexibilizar los contenidos y no centrarse exclusivamente en el contenido científico. A veces, estos estudiantes requieren pruebas diferenciadas para poder rendir en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros.

En la etapa universitaria todavía no se han establecido adaptaciones curriculares claras, pero hay esperanza de que se trabajen con manuales, instrucciones, metodologías y estrategias para hacer accesible el contenido, de manera que los estudiantes con necesidades educativas puedan aprender en igualdad de condiciones.

Es fundamental que los profesores cuenten con un repositorio de herramientas tecnológicas, estrategias y recursos didácticos, para poder viabilizar procesos de enseñanza para cada uno de sus estudiantes y que estos puedan aprender en igualdad de condiciones. Así, el profesor deberá

distribuir el tiempo de clase para trabajar los contenidos y también dejar espacio para que los estudiantes se expresen y sean escuchados. Esto es lo que implica la inclusión educativa.

La inclusión educativa en la educación superior es un tema de gran relevancia en la actualidad, que busca promover la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación superior para todas las personas, independientemente de sus características, capacidades o condiciones. En este libro, se explora el concepto de inclusión educativa, analizando su importancia, los beneficios que conlleva y las barreras que enfrenta. Además, estrategias y enfoques que se pueden implementar para llevarla a la práctica de manera efectiva.

Destacaremos la importancia de la inclusión educativa en la educación superior, resaltando los beneficios que conlleva tanto para las personas con discapacidad como para la sociedad en general. Examinaremos cómo la inclusión educativa promueve la participación, el desarrollo integral, la diversidad y la equidad en la educación superior, contribuyendo a la construcción de una sociedad más inclusiva y justa.

La inclusión educativa en la educación superior es un tema relevante y de creciente interés en el ámbito académico y social. La idea de brindar oportunidades educativas accesibles y equitativas para todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidades o en situación de vulnerabilidad, ha cobrado gran importancia en los últimos años. En este sentido, el marco teórico es fundamental para comprender los conceptos, teorías y modelos relacionados con la inclusión educativa en la educación superior, así como la normativa internacional que respalda esta idea.

La educación inclusiva en la educación superior es un tema que ha cobrado gran relevancia en los últimos años, tanto a nivel nacional como internacional. Es esencial abordar este tema debido a la necesidad de garantizar una educación de calidad, en igualdad de condiciones, para todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, la promoción de la inclusión educativa en todas sus dimensiones, buscando estrategias que permitan la participación y plena de los estudiantes en el proceso educativo, que contribuyan a eliminar las barreras que impiden su acceso y aprendizaje. En este sentido, el libro presenta estrategias pedagógicas didácticas con alumnos con algún tipo de discapacidad.

Existe la necesidad de promover la inclusión educativa en la educación superior como una práctica fundamental para la formación de profesionales capaces de responder a las demandas de una sociedad cada vez más diversa y compleja. De esta manera, se busca contribuir a la construcción de un sistema educativo que promueva la igualdad de oportunidades y la diversidad, y que priorice el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Luego de analizar la importancia de la inclusión educativa en la educación superior y las diversas teorías, modelos, características y beneficios que esta implica, se ha identificado la necesidad de contar con un libro que proponga estrategias de inclusión educativa en el nivel universitario. De esta manera, los profesionales de la educación puedan implementar estrategias y herramientas que permitan mejorar la formación de los estudiantes y garantizar el acceso a una educación de calidad.

Por tanto, este libro busca contribuir al desarrollo de una educación superior inclusiva, donde se garantice el acceso, permanencia y aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, género, raza, religión o cualquier otra característica que los diferencie. Se espera que este libro sirva como una guía para todos aquellos profesionales de la educación que deseen implementar prácticas inclusivas y fomentar una educación de calidad en la educación superior.

1.1. Definición de inclusión educativa en la educación superior

La educación para todos es un concepto que ha ido cobrando fuerza en los últimos años. Se trata del derecho de todas las personas a recibir una educación, independientemente de su origen, género, religión, clase social o tipo de discapacidad. El acceso a la educación en igualdad de condiciones y oportunidades de aprendizaje es una aspiración y un compromiso que debe ser asumido por todos los gobiernos e instituciones públicas y privadas.

La educación es fundamental para construir sociedades más justas, democráticas y equitativas, y transformar las políticas, la cultura y las prácticas de las instituciones educativas para atender la diversidad es un desafío permanente para todos los involucrados. Como bien afirma el texto, es necesario generar una educación inclusiva que ayude a negociar, a encontrar soluciones de convivencia, a aceptar y valorar la diversidad.

La educación es una poderosa herramienta para la cohesión social, y un derecho humano en las sociedades modernas. Para garantizar que sea accesible y adaptable para todos, y para reducir la exclusión educativa, se necesita un cambio de actitud para adoptar la flexibilidad que requiere la diversidad. Esto significa trabajar con muchos agentes sociales para generar una educación inclusiva que promueva el respeto, la comprensión, la tolerancia y la amistad, y cree un reflejo positivo de la diversidad en las escuelas e instituciones educativas.

Tomando como referencia a Ainscow (1999); Avramidis et al. (2000) y a la Unesco (2009), la separación, exclusión, integración e inclusión son términos que se utilizan para describir distintos enfoques en la educación y otros ámbitos sociales. A continuación, se detallan brevemente sus diferencias.

Separación: se refiere a la práctica de mantener a grupos diferentes de personas aislados unos de otros. En el contexto educativo, esto podría implicar la creación de escuelas o clases separadas para personas con discapacidades o de distintos grupos étnicos. Esta práctica se considera hoy en día desfasada y discriminatoria.

Exclusión: se produce cuando un individuo o grupo se excluye de la participación plena en la sociedad. En el contexto educativo, esto puede significar la negación del acceso a la educación o la limitación de oportunidades de aprendizaje debido a la pobreza, la raza, el género u otras formas de discriminación.

Integración: se refiere a la inclusión de personas de grupos marginados o diferentes en contextos sociales y educativos convencionales. La integración a menudo implica que los individuos sean aceptados en el sistema existente, pero con ciertas adaptaciones para acomodar sus necesidades. En el contexto educativo, la integración podría significar la inclusión de niños con discapacidades en las clases regulares con la ayuda de un asistente o un plan de educación individualizado.

En el estudio de la discapacidad, diversos modelos teóricos han surgido a lo largo del tiempo, cada uno ofreciendo una perspectiva única sobre cómo entender y abordar la discapacidad en la sociedad. Estos modelos no solo influyen en la percepción de la discapacidad, sino que también tienen un impacto directo en las políticas públicas, la legislación, y las prácticas educativas.

Revisando investigaciones como la de Pérez et al. (2019) se evidencia una evolución de los modelos teóricos de la discapacidad, en la cual cada modelo conceptualiza la discapacidad, sus características clave, y las críticas que ha recibido. Este análisis es fundamental para comprender la evolución del pensamiento sobre discapacidad y para situar la teoría social de la discapacidad en un contexto más amplio.

Modelo	Descripción	Características clave	Críticas
Tradicional, Moral o Religioso	La discapacidad se ve como un defecto moral o un pecado, asociado a la vergüenza y al ostracismo social.	La discapacidad se percibe como un castigo divino. La familia siente vergüenza, y la persona con discapacidad es ocultada o marginada.	Este modelo es opresivo para la persona con discapacidad, generando aislamiento social y auto desprecio.
Médico, Rehabilitador o Individual	La discapacidad se considera un problema médico inherente al individuo, que requiere intervención médica o rehabilitadora.	Se centra en la condición física o mental del individuo. Enfocado en la "cura" o "rehabilitación". Los profesionales de la salud tienen un rol central en el tratamiento.	Reduce la discapacidad a una tragedia personal, promoviendo un enfoque paternalista y patologizante. Mantiene la discapacidad dentro del ámbito médico, perpetuando la idea de que es un problema individual y no social.
Social (británico)	Desplaza el enfoque de la discapacidad del individuo a la sociedad, que es responsable de las barreras que causan la discapacidad.	Separa "impedimento" (limitación física) de "discapacidad" (exclusión social). La discapacidad es una construcción social que surge de las barreras impuestas por la sociedad.	Al centrarse únicamente en las barreras sociales, puede ignorar las limitaciones físicas reales que también afectan a las personas con discapacidad.
Minoría (americano)	La discapacidad se considera una condición minoritaria, similar a la discriminación racial.	Se enfoca en la lucha por los derechos civiles y la desmedicalización. Las personas con discapacidad son vistas como un grupo minoritario que ha sido	Puede sobre enfatizar la similitud con otras minorías, ignorando aspectos únicos de la experiencia de la discapacidad. También



marginado y privado de derechos.

puede eliminar la noción de impedimento y discapacidad al enfocarse solo en la discriminación social.

Biopsicosocial (CIF)	Un modelo intermedio que busca integrar el enfoque médico con el social, reconociendo tanto las limitaciones funcionales como las barreras sociales.	Define la discapacidad en términos de deficiencia, limitación y restricción en la participación, influenciada tanto por el individuo como por su entorno.	Aunque intenta ser integrador, sigue utilizando terminología que puede mantener connotaciones negativas, y no ha sido universalmente aceptado como una solución a los problemas de conceptualización de la discapacidad.
Escandinavo o Relacional	Enfatiza la relación entre la persona y su entorno, viendo la discapacidad como un desajuste entre ambos.	La discapacidad es situacional y contextual. No distingue entre impedimento y discapacidad. Se enfoca en ajustar las demandas sociales para que se alineen con las capacidades del individuo.	Es más relevante en contextos con un estado de bienestar fuerte, como los países escandinavos, y puede no ser aplicable en otras realidades con menos servicios sociales.
Derechos Humanos	La discapacidad se considera una cuestión de derechos humanos, no solo como un problema médico o social.	Enfocado en la dignidad humana y la diversidad. Propone políticas inclusivas y no discriminatorias que reconozcan la discapacidad como parte de la diversidad humana.	Aunque es útil en el contexto de políticas internacionales, puede presentar la discapacidad solo como un problema social a resolver mediante políticas, olvidando aspectos culturales y fenomenológicos de la experiencia de la discapacidad.
Cultural	Analiza la discapacidad como una construcción	Se enfoca en cómo la discapacidad es representada en la cultura	Puede alejarse del impacto real y cotidiano de la discapacidad al enfocarse



<p>cultural, una identidad social que debe ser comprendida dentro del contexto cultural e histórico.</p>	<p>y cómo estas representaciones afectan la percepción de la discapacidad. No distingue entre discapacidad e impedimento, viéndolos como categorías culturales.</p>	<p>demasiado en análisis culturales y discursivos. También corre el riesgo de no escuchar las voces de las personas con discapacidad sobre sus propias experiencias y desafíos.</p>
--	---	---

<p>Diversidad Funcional</p>	<p>Propuesto por el movimiento de Vida Independiente, destaca la discapacidad como una forma de diversidad funcional, no como una falta de capacidades.</p>	<p>Sustituye el enfoque en la capacidad por uno en la dignidad humana, proponiendo una terminología que resalta la diversidad funcional como una manifestación más de la diversidad humana.</p>	<p>La terminología propuesta puede no ser teóricamente sólida y puede mantener implícitamente una comparación con una norma "funcional". También puede ser vista como un concepto académico que no tiene suficiente fundamento práctico en la realidad diaria.</p>
-----------------------------	---	---	--

Fuente: Pérez y Chhabra (2019)

La síntesis anterior ofrece una visión comparativa de los modelos teóricos de la discapacidad expuestos por Pérez y Chhabra en su investigación, desde los enfoques más tradicionales hasta los más contemporáneos. En el mismo se destaca la teoría social de la discapacidad, la cual desplaza el enfoque de la discapacidad del individuo hacia la sociedad. Este modelo es especialmente relevante en el contexto de la educación superior, donde las barreras sociales, físicas y actitudinales pueden ser determinantes en la inclusión o exclusión de estudiantes con discapacidad. A diferencia del modelo médico, que ve la discapacidad como una deficiencia a ser tratada, la teoría social de la discapacidad propone que es la sociedad la que debe adaptarse para ser inclusiva, eliminando las barreras que impiden la plena participación de todos los individuos. Este enfoque es más incluyente, ya que reconoce la diversidad funcional como parte de la diversidad humana, promoviendo un entorno educativo que no solo acepta, sino que valora esta diversidad.

Es pertinente recordar a Reynolds (2022), en su capítulo "*Theories of Disability*" del libro *The Disability Bioethics Reader* hizo una aproximación a las diferentes implicaciones de las diferentes teorías de la discapacidad que terminan dividiendo a las personas en discapacitadas y no discapacitadas, esta simplificación ha llevado a asociar la discapacidad con el dolor y el sufrimiento. En su análisis, el autor examina varios modelos teóricos, incluyendo el modelo médico, que conceptualiza la discapacidad como una tragedia individual, y el modelo social, que la ve como una construcción social influenciada por barreras impuestas por la sociedad. Aunque reconoce la importancia del modelo social en la promoción de los derechos de las personas con discapacidad, también señala sus limitaciones, especialmente en su capacidad para abordar experiencias individuales de dolor crónico y enfermedades que no pueden ser completamente explicadas por barreras sociales. Aun así, la teoría social de la discapacidad invita a reflexionar en que la discapacidad no es simplemente el resultado de deficiencias individuales, sino que estas pueden estar determinadas significativamente por estructuras y actitudes sociales en la cual se le debería dar importancia en eliminar las barreras sociales más que fijarnos en las limitaciones físicas que pueden presentar las personas (Drizou, 2023). Como señala el autor el modelo social de discapacidad que surge de las barreras sociales y discriminación, aboga por un cambio social para mejorar la accesibilidad y la inclusión. No obstante, Mou y Albagmi (2023) amplían el modelo social al incorporar nuevas perspectivas que permitan abordar la dinámica del poder y la representación en el discurso sobre la discapacidad pues las percepciones sociales suelen moldear la identidad de las personas con discapacidad. Esto es lo que pone de relieve la necesidad de prácticas educativas inclusivas integradora de narrativas personales con análisis estructural.

Al enfocar estas perspectivas en el contexto de la educación superior, es evidente que la teoría social de la discapacidad proporciona un marco más inclusivo para entender y abordar las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Mientras que el modelo médico podría llevar a un enfoque paternalista y reduccionista, el modelo social invita a las instituciones de educación superior a reconsiderar cómo sus estructuras, políticas, y prácticas pueden estar excluyendo a estos estudiantes. La teoría social enfatiza la necesidad de eliminar barreras físicas, sociales, y actitudinales en las universidades, promoviendo un entorno más accesible y equitativo para todos los estudiantes. Además, la crítica de Reynolds sugiere que, aunque el modelo social es un

avance, las universidades también deben estar atentas a las experiencias individuales de sus estudiantes, reconociendo que no todas las barreras pueden ser eliminadas únicamente a través de cambios sociales. De esta manera, las instituciones de educación superior están llamadas a desarrollar enfoques más holísticos que integren tanto la eliminación de barreras sociales como el apoyo personalizado para aquellos estudiantes cuyas necesidades pueden no estar completamente abordadas por el modelo social.

En el contexto de la educación superior, la aplicación de la teoría social de la discapacidad implica un compromiso con la creación de entornos accesibles, la implementación de políticas inclusivas, y la sensibilización de la comunidad educativa. Al enfocarse en las barreras sociales, este modelo impulsa un cambio estructural que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan igualdad de oportunidades para participar y sobresalir en sus estudios. A tenor de lo expuesto, no cabe duda que la teoría social de la discapacidad no solo es más incluyente, sino que también establece un marco ético y práctico para la construcción de una educación superior verdaderamente inclusiva. Este es un enfoque que busca transformar los sistemas educativos para que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, diferencias o necesidades, puedan participar plenamente en el aprendizaje. Este concepto no solo aboga por la integración de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, sino que promueve la creación de entornos educativos donde la diversidad es valorada y todos los estudiantes tienen igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse.

Se han generado numerosos tratados y textos internacionales, así como acciones legalmente vinculantes y no vinculantes, que reconocen el derecho de todos los niños a la educación a nivel internacional. En Ecuador, se están tomando medidas para lograr una educación en igualdad de condiciones y oportunidades de aprendizaje en la educación superior. El Plan Toda una Vida busca que las universidades contribuyan a conformar una sociedad hermanada, basada en el reconocimiento y respeto de la diversidad humana en todas sus expresiones, mediante un marco habitual de derechos y deberes compartidos. Además, se busca equiparar las oportunidades de todos, con particular consideración en aquellos que por distintas razones se encuentren en condiciones de mayor vulnerabilidad.

El derecho a la educación es reconocido en el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, importancia humana de la educación, fundamentada no solo en sólidos cimientos morales sino también jurídicos. La educación es una herramienta indudable para hacer efectivos, defender y apadrinar otros derechos humanos, y el ejercicio de la libertad, disfrutar de la seguridad y de un medio ambiente adecuado se ven fortalecidas con una educación de calidad. La educación es esencial para garantizar, proteger y promover otros derechos humanos, fortaleciendo la libertad, la seguridad y el medio ambiente adecuado. Las convenciones importantes también enfatizan la importancia de la inclusión completa de personas con diversidad. En 1975, la Declaración de los Derechos de los Impedidos estableció normas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, exhortando a la comunidad a no ejercer discriminación basada en características como raza, sexo, idioma, religión y otros. Se promovieron cambios políticos para ayudar a la educación integrada de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares. El informe Warnock, elaborado por Mary Warnock, estableció que la educación es un bien que debe ser reconocido como un derecho para todos, y que las necesidades educativas son comunes a todos los estudiantes y requieren atención y recursos específicos. La Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959 estableció la igualdad de derechos para todos los niños y niñas, reconociéndolos como personas con intereses y necesidades. En la Conferencia de Jomtien de 1990 se estableció el objetivo de "educación para todos", con el fin de promover la igualdad y el acceso universal a la educación, valorando la atención a la diversidad como un potencial para el progreso de la sociedad.

Al analizar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) que Ecuador ratificó en 2008, se observa que uno de sus objetivos es la promoción y protección de los derechos, la dignidad y el respeto de las personas con discapacidad. Asimismo, la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999) establece que los países miembros deben eliminar la discriminación y promover la inclusión, especialmente en el ámbito laboral.

La actual Convención, en su Artículo 9, establece las medidas de accesibilidad que deben asegurarse para que las personas con discapacidad puedan acceder en igualdad de condiciones a entornos físicos, medios de transporte, información, comunicación y tecnología de la información

y comunicación, así como a servicios de uso público. Por lo tanto, se exige la eliminación de obstáculos y barreras de acceso, así como la oferta de formación.

En el Artículo 24, numeral 1, se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación, con el objetivo de hacer efectivo este derecho sin discriminación y basado en la igualdad de oportunidades, los Estados Parte deben asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

En el numeral 5, se especifica que los Estados Parte deben garantizar el acceso general de las personas con discapacidad a la educación superior, formación profesional, educación para adultos y aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás personas. Para ello, se deben realizar ajustes razonables para las personas con discapacidad.

La Unesco reconoce la educación como un derecho humano fundamental y se dedica a promover la paz y el desarrollo sostenible a través del acceso a una educación de calidad. La Agenda Global de Educación 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) tienen como objetivo brindar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos de aquí a 2030. Aunque se han logrado avances en el aumento del acceso a la educación básica, se requieren más esfuerzos para garantizar que todos los estudiantes estudien en un entorno inclusivo y reciban oportunidades de aprendizaje iguales y personalizadas.

El ODS 4 exige la construcción y adaptación de instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de todos, y la Unesco apoya a los gobiernos, los profesionales y las partes interesadas en el desarrollo e implementación de políticas y prácticas inclusivas. La educación es un componente clave de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y la Unesco está trabajando para garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para avanzar en su educación. A través de las Clases de Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales, la Unesco está ayudando a los países a incorporar la inclusión y la equidad en sus políticas educativas. La Unesco se esfuerza por hacer que los sistemas educativos sean más inclusivos y equitativos en diferentes partes del mundo, con el objetivo de asegurar que todos los estudiantes sean valorados y participen en igualdad de condiciones (Unesco, 2017).

En Ecuador, se han desarrollado políticas y normativas para avanzar en la inclusión, pero es necesario generar mecanismos que aseguren un marco integral que resalte las características distintivas de los estudiantes. En este sentido, el informe sobre educación para todos enfatiza que las diferencias individuales deben ser reconocidas en los procesos educativos, y que la inclusión educativa es un proceso dinámico, abierto y flexible que reconoce y valora la diversidad en niños y adultos sin hacer ningún tipo de distinción. La educación es un derecho de todos y la inclusión educativa es necesaria para garantizar la equidad y la calidad en la educación.

La Ley Orgánica de Discapacidades, en su Artículo 40, establece que la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación debe asegurar que el tema de la discapacidad se integre en los planes de estudio de las diversas carreras y programas académicos de las instituciones de educación superior, con el objetivo de promover la inclusión de las personas con discapacidad y la formación humanista de los futuros profesionales."

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad se llevó a cabo en Salamanca en 1994. Durante este evento, se estableció que todas las escuelas deben acoger a todos los niños, sin importar sus condiciones personales, culturales o sociales. Además, se reconoció la importancia de impartir enseñanza a todos los estudiantes dentro del sistema regular de educación, lo que permitiría combatir las actitudes segregacionistas y crear comunidades de acogida para construir una sociedad con educación para todos.

En el Foro Consultivo Internacional de Educación para Todos de 2000, celebrado en Dakar, se reafirmó la necesidad de prestar atención al acceso a la educación y la inclusión de los estudiantes históricamente marginados y desaventajados. Se señaló que, para alcanzar esta meta, los sistemas educativos deben ser integrales y considerar las necesidades básicas de aprendizaje, promoviendo la equidad entre todos los seres humanos.

En diciembre de 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Este tratado internacional reconoce los derechos y obligaciones de los Estados para promover, proteger y asegurar su cumplimiento. Se enfatiza la igualdad de todos los derechos humanos y libertades

fundamentales que deben ser garantizadas a todas las personas mediante un sistema de educación inclusivo en todos los niveles.

La Agenda 2030 sitúa la educación como motor de todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible y enuncia un objetivo específico centrado en la educación: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". Este objetivo se desarrolla en metas concretas que deben alcanzar todos los países, y la inclusión es un vector esencial.

Estos acuerdos internacionales han posibilitado que la educación quede configurada como un continuo esfuerzo para responder a la diversidad. La educación ha pasado de ser un privilegio de pocos a ser un derecho de todos. Sin embargo, en América Latina y el Caribe aún hay brechas estructurales como la desigualdad de género, raza, etnia y población, la pobreza, la escasa calidad de los servicios de salud y educación, entre otras. Superar estas desigualdades sociales es un esfuerzo adicional para lograr una educación inclusiva en todos los niveles del sistema educativo, especialmente en la educación superior.

En concordancia con Blanco (2009) queda claro que:

El derecho a la educación está ampliamente reconocido en el ámbito internacional y en las legislaciones, de todos los países, pero este derecho se puede entender de manera amplia o restringida [...] el derecho a la educación aspira a que esta sea de igual calidad para todos, promoviendo los aprendizajes necesarios para el desarrollo personal y la participación en la sociedad, y el conocimiento y la vivencia de los derechos humanos (p.3).

En consecuencia, el modelo social de inclusión se debe transparentar en la práctica docente y acciones educativas institucionales y el enfoque pedagógico inclusivo como base en el diseño y desarrollo de las adaptaciones curriculares que en teoría es una construcción en conjunto con todos los que en el centro educativo tienen la responsabilidad y el compromiso que el conocimiento sea accesible para todos.

Entonces, para una exitosa práctica inclusiva, es necesario un enfoque pedagógico unido a la tecnología de la información y la comunicación que facilite que cada adaptación curricular garantice el logro de destrezas según la malla curricular vigente en Ecuador (Ministerio de Educación del Ecuador). En palabras de Blanco (2009), “La educación tiene la obligación moral de eliminar o minimizar las desigualdades sin anular o desvalorizar las diferencias, ya que los tratamientos uniformes profundizan las desigualdades y atentan contra el derecho a la propia identidad” (p.92), pues los procesos homogeneizadores convencionales solo acarrearán segregación y etiquetas.

En consecuencia, la inclusión se trata de la práctica de valorar y respetar la diversidad y asegurar que todas las personas tengan acceso a las mismas oportunidades y beneficios, sin importar sus diferencias. En el contexto educativo, esto podría implicar la creación de entornos de aprendizaje en los que todos los estudiantes puedan participar y aprender juntos, independientemente de sus habilidades, necesidades o antecedentes culturales.

La educación inclusiva es un enfoque que busca eliminar las barreras que impiden el acceso a la educación y mejorar la equidad y la participación de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades o necesidades especiales. Según la Unesco, la educación inclusiva es un derecho humano universal que se enfoca en "garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad y participar plenamente en la vida social, económica y cultural".

En lugar de adaptar a los estudiantes a la educación, la educación inclusiva busca adaptar la educación a las necesidades individuales de cada estudiante. Esto implica proporcionar a los estudiantes el apoyo necesario para que puedan participar plenamente en el proceso educativo, incluyendo adaptaciones curriculares, recursos educativos, tecnologías de asistencia y apoyo pedagógico.

La educación inclusiva difiere de la educación especial e integración educativa en su paradigma y enfoque. La educación especial se enfoca en proporcionar educación y apoyo a estudiantes con discapacidades, mientras que la integración educativa se enfoca en la inclusión de estudiantes con discapacidades en entornos educativos regulares. La educación inclusiva, por otro lado, se enfoca

en la inclusión de todos los estudiantes en un entorno educativo que se adapte a sus necesidades individuales.

La importancia de la educación inclusiva ha sido reconocida a nivel internacional. La Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales, adoptado por la Unesco en 1994, establece que "las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo". Además, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas incluye la educación inclusiva como un objetivo clave para garantizar una educación de calidad y equitativa para todos.

1.2. Práctica inclusiva

Para Black-Hawkins (2017) las prácticas inclusivas son desarrolladas a partir de las acciones ejecutadas para que los actores educativos comprendan la inclusión educativa en un contexto amplio. Tal como señala Vizcaíno (2015) la diversidad debería ser la protagonista del aula y en este caso cada persona -sujeto activo- en los procesos de aprendizaje. Actualmente, ninguna aula es homogénea y cada universo institucional es una amalgama, en la que cada individuo tiene sus propias necesidades formativas. En palabras de la autora, es tener una mirada más inclusiva sobre las distintas maneras en que los alumnos aprenden hacen que implementemos tipos de trabajo que atiendan a la diversidad, a través de investigaciones y el intercambio de prácticas eficaces de inclusión. (pp. 30-31)

Graham et al. (2015) dice: "el profesor es la clave", pues cuando ellos ofrecen enseñanza significativa a los estudiantes están ayudando a que cada niño y niña desarrollen sus destrezas y alcancen metas (p.11). De hecho, sostienen que las buenas prácticas buscan que, para cada estudiante, independientemente las necesidades, existan oportunidades de aprendizaje de forma justa y equitativa. Además, debe mostrar una amplia gama de metodologías y formatos para atender a los diferentes estilos de aprendizaje.

Blanco (2009) afirma que las personas tienen características semejantes, pero que los diferencian. Por tanto, la realidad del aula es no solo diversa, sino, que, a su vez, es diversa. Sin embargo, las

diferencias no deberían ser una advertencia de separación. Al contrario, son factores de exigencia hacia el profesorado, pues ellos deben lograr que cada experiencia de aprendizaje para los estudiantes sea única e irrepetible, teniendo en cuenta todos los ajustes necesarios para cumplir con este cometido.

1.3. Pedagogía inclusiva

Aquí se centra en los enfoques de enseñanza y el aprendizaje que direcciona el modo en que las personas participan en la comunidad de las aulas. No obstante, algunos enfoques suelen ser tradicionales. Razón por la cual, la pedagogía inclusiva pretende que todo lo que está disponible sea ampliado para toda una clase, de ahí que, el docente tiene el reto de ser inclusivo en las prácticas de aula (Black-Hawkins, 2017). Quiere decir que, según Black-Hawkins (2017), se requieren “enfoques pedagógicos que garanticen que el progreso es hecho para todos”. Para ello, una de las cosas que propone Vizcaíno (2015) es la experimentación de las distintas actividades, combinar las estrategias y trabajar en -el descubrir de nuevos caminos de enseñanza- adaptables a las necesidades de cada sujeto, al tener estilos y capacidades propias de aprendizaje.

A pesar de los años transcurridos, aún se fundamenta la tesis postulada por Brandt (1998).

- Las personas aprenden lo que es personalmente significativo para ellos, centrándose en tareas que le son gratificantes.
- Las personas aprenden más cuando aceptan objetivos desafiantes, pero alcanzables y los maestros deben demostrar confianza en sus habilidades proporcionando el andamiaje adecuado.
- El aprendizaje es de desarrollo, en el cual acercar a las personas a un tema se procura que de novicios se conviertan en expertos. Para ello, acercarlo de manera diferente a través de estrategias variadas permite que se dé el aprendizaje entre todos, a través de la interacción con los pares.
- Las personas aprenden de manera diferente y los centros educativos deben proporcionar opciones de aprendizaje y buscan enlazar nueva información con los ya concebidos.

- El aprendizaje ocurre a través de la interacción social, por ello es importante el análisis del entorno y su influencia en las interacciones maestro- alumno y entre pares.
- Necesidad de retroalimentación para aprender Brandt (1998).
- Generar un clima emocional positivo, en el cual los estudiantes fortalezcan el aprendizaje. En palabras de Graham, Berman y Bellert (2015,) “La escuela debe proporcionar un entorno seguro para el aprendizaje, caracterizado por una buena disciplina, relaciones cálidas y positivas entre profesor y el estudiante, una fuerte inversión en el bienestar de los estudiantes, la autoconfianza y motivación intrínseca” (p. 11).

Estos principios no solo refuerzan las prácticas inclusivas, sino que orientan hacia enfoques pedagógicos que hacen del aprendizaje un proceso sostenible. Van den Branden (2012) insiste en que los estudiantes del siglo XXI desarrollen habilidades de pensamiento de orden superior, así como destrezas sociales que aporte a procesar información, a su ritmo, usarla, intercambiarla, debatir sobre ella de manera crítica y llevarla a la aplicación (desarrollo de destreza).

Un enfoque pedagógico adecuado va en la búsqueda de una “enseñanza responsiva” Graham et al. (2015) en la cual se identifican a los estudiantes por sus capacidades, desde Creática Fundación Free Iberoamericana para la Cooperación se presenta la base de conocimiento (p. 11), perfectamente adaptable al formato de la adaptación curricular vigente en Ecuador, en relación con:

- Autonomía, sensomotricidad, habilidades sociales
- Comunicación y lenguaje
- Matemáticas
- Medio natural y social
- Competencia digital
- Conocimiento artístico
- Transición al mundo laboral

Según el portal Wikinclusión son competencias que facilita la inclusión escolar y laboral, con 1.607 competencias, divididas en 7 áreas y 30 bloques.

Cada una de las competencias indica lo que puede hacer el estudiante, competencias para la vida. Las que se encuentran en el repositorio de http://wikinclusion.org/index.php/P%C3%A1gina_principal y es de libre acceso para descargar. Van en concordancia con un aprendizaje significativo que contextualiza aquello que el estudiante debe aprender, además se hace manera holística, pues se trabaja las habilidades sociales, de allí la importancia del acompañamiento y la guía del profesorado que garantice el desarrollo de destrezas.

Estos recursos pueden fortalecer la propuesta de las adaptaciones curriculares de los estudiantes, ya que la Reforma Curricular Nacional del año 2016 por su carácter de flexible y abierto permite ajustes acordes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Un análisis del Centro Internacional de Formación ALATA indica que “la flexibilidad y apertura del currículo en Ecuador es un elemento estructural clave para facilitar el aprendizaje sostenible en todos los estudiantes y con ello la inclusión educativa” (p. 2).

Asimismo, al consultar al profesor Rafael Sánchez (coordinador y profesor del curso Experto en TIC, inclusión y discapacidad) sobre la posibilidad de contextualizar la base de conocimientos a un escenario de desarrollo de destrezas manifestó que “entre destreza y competencias casi no hay diferencias [...] se podría decir que las destrezas (también llamadas habilidades) son competencias de bajo nivel y que se suelen adquirir por repetición o automática. Por tanto, el repositorio de competencias que ofrece el curso permite una inclusión y una integración holística del estudiante, porque lo prepara hacia una transición al mundo laboral. Este último es uno de los grandes vacíos que actualmente tiene la práctica inclusiva; los estudiantes con necesidades educativas se los prepara, en los centros de educación regular, con un currículo que apunta hacia una continuidad universitaria, más no hacia la vida laboral.

1.4. La tecnología de la información y la comunicación (TIC)

Las TIC permiten la presentación interesante de contenidos a los estudiantes, de tal manera que los motive a participar activamente, adicional es un recurso que actúa como andamiaje para que los estudiantes con mayores dificultades comunicativas accedan a una interrelación de la clase y de su entorno social, siendo un recurso que coadyuvan a potenciar cualquier estrategia, incluido los métodos de aprendizaje cooperativo. Para Graham et al. (2015) es necesario incorporar innovaciones tecnológicas y los docentes deben tener habilidades, además de perspectivas creativas.

Como ya se había mencionado en líneas anteriores la plataforma de wikiinclusión mejora la práctica inclusiva docente con propuestas inclusivas novedosas, cuyo enfoque pedagógico procura que todos los estudiantes cuenten con oportunidades de acceso al conocimiento. Las estrategias didácticas, con apoyo de la tecnología ayudan a que las personas desarrollen las siete competencias para la vida (en el contexto ecuatoriano serían destrezas).

De acuerdo con Belloch (2012) la Tecnología de la Comunicación y de la Información son todas aquellas herramientas que permiten almacenar, procesar, recuperar y comunicar a través de diferentes dispositivos electrónicos e informáticos. Tanto la televisión, el teléfono, el video, el ordenador (a través del cual se utilizan aplicaciones informáticas) e incluso los dispositivos móviles. La educación inclusiva es un enfoque que busca garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades o necesidades especiales, adaptando la educación a sus necesidades individuales. La importancia de la educación inclusiva ha sido reconocida a nivel internacional como un derecho humano universal y un objetivo clave para el desarrollo sostenible. Canadá es considerado uno de los países más exitosos a nivel mundial en fomentar la inclusión educativa. Sin embargo, el desarrollo no ha sido consistente y en muchas naciones persisten las formas antiguas de educación especial. Cada día escolar, miles de niños con capacidades diferentes experimentan prejuicios y aislamiento, lo que les impide participar en el mismo entorno de aprendizaje que sus compañeros de clase (Castillo-Acobo et al., 2022).

Partiendo del ejemplo anterior, la inclusión en la educación es un concepto que ha evolucionado para dar respuesta a las diversas necesidades de todos los estudiantes. Esto solo podría lograrse a través de la expansión de la matrícula y una mejora en la calidad del aprendizaje, independientemente de la edad, el género, la etnia, etc. Los procesos sociales como la exclusión también deben tenerse en cuenta para crear un sistema educativo que sea inclusivo y no extinguir la diversidad (Wigdorovitz De Camilloni, 2008).

La inclusión en la educación es un concepto con un alto valor positivo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todas las personas, independientemente de su edad, ubicación geográfica, situación económica, género, grupo minoritario, enfermedad o situación laboral. Inicialmente, se centró en brindar oportunidades de educación a personas con necesidades especiales, pero ha ampliado su alcance para abarcar a todos aquellos que son vulnerables a la exclusión y la marginación. El peligro de las acciones de intervención es que se categoriza y homogeniza a las personas, en lugar de permitirles abrir nuevas perspectivas y recorrer caminos diferentes.

La Convención contra la Discriminación en la Educación y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad buscan garantizar la igualdad de acceso a una educación de calidad para todos. Las escuelas que atienden a estudiantes con necesidades especiales a menudo se caracterizan por brindar una buena o mejor educación a todos los estudiantes. Para asegurar la inclusión y reducir la exclusión, las prácticas educativas deben evaluarse cuidadosamente. Ocampo (2019) puntualiza que el campo de la educación inclusiva es un terreno fundamentalmente disputado por una multiplicidad de disciplinas, teorías, objetos, métodos, territorios, sujetos, influencias, modos de análisis, conceptos, saberes, compromisos éticos y proyectos políticos

La autora Wigdorovitz de Camilloni (2008) menciona que el concepto de inclusión educativa está relacionado con conceptos sociológicos clásicos como exclusión, marginalidad, diferencia, integración y equidad. Asimismo, la autora puntualiza que la inclusión educativa se relaciona con la equidad en el sentido de que busca reducir la exclusión y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de sus diferencias individuales.

La inclusión educativa implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

El concepto de inclusión educativa ha tenido su evolución a lo largo del tiempo al inicio se asumía que la aludía a proporcionar educación a personas con necesidades especiales hasta ampliar su significado e incluir a todos los sujetos. Wigdorovitz de Camilloni (2008) también reflexiona sobre la necesidad de abrir nuevas perspectivas y caminos diferentes en la educación, en lugar de simplemente insertar a los alumnos en lo ya existente. Además, señala que la palabra "inclusión" se ha convertido en un término comodín que se utiliza en todo tipo de contextos, por lo que es importante comprender su significado conceptual en el ámbito de la política educativa.

La Unesco (s.f.) promueve la educación inclusiva que se esfuerza por identificar y eliminar todas las barreras que impiden el acceso a la educación de todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidad. En este sentido, la Declaración de Incheon de 2015 destaca la importancia de la educación inclusiva para todos, y establece metas como el acceso a la educación y la construcción de instalaciones adaptadas que respondan a las necesidades de los niños con discapacidad.

La Declaración de Incheon es un documento de política global adoptado en mayo de 2015 en Incheon, Corea del Sur, durante la Conferencia Mundial sobre Educación 2015. La declaración establece un marco para el desarrollo de políticas y la promoción de la educación inclusiva y equitativa de calidad para todos (Unesco s.f.) en la cual hacen hincapié en una educación inclusiva y equitativa para todos, especialmente grupos marginados y vulnerables.

El blog de Oxfam Intermón define la inclusión educativa como "aplicar un sistema educativo que asegure que todas las personas, independientemente de su género, origen, discapacidad, situación socioeconómica, entre otros, tengan acceso a la educación". En palabras de Camilloni (2013) el sistema educativo debe garantizar que tanto niños, niñas, jóvenes y adultos el derecho a aprender muy al margen de sus necesidades educativas especiales. De ahí que, a través de una educación inclusiva se busca democratizar el acceso al conocimiento y facilitar la igualdad de oportunidades para el desarrollo de competencias necesarias para actuar en la sociedad, aumentando las

posibilidades de las personas para elegir. Además, la educación inclusiva no solo implica acceder a la educación, sino también la posibilidad real de concluir la misma. Un modelo universitario basado en los principios de la inclusión educativa es esencial para construir sociedades más justas, democráticas y equitativas. La educación inclusiva en la educación superior también implica la creación de condiciones físicas y estructurales para garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes, proporcionar apoyo económico para estudiantes con discapacidades, ofrecer capacitación para mejorar la práctica docente y promover la investigación sobre educación inclusiva (Clavijo y Bautista-Cerro, 2020).

Los autores Clavijo y Bautista-Cerro (2020) en su análisis exponen el desarrollo que ha tenido Ecuador en cuanto a inclusión educativa en la cual se están tomando medidas para promover la educación inclusiva en la educación superior. Se han implementado políticas y prácticas encaminadas a eliminar todo tipo de discriminación y garantizar la igualdad de oportunidades de todos los grupos humanos. Las universidades están trabajando en atención a la diversidad y en la eliminación de barreras que limitan el aprendizaje, garantizando el ingreso, la permanencia y la culminación de los estudios de todos los estudiantes que ingresan a la universidad. Además, se está trabajando en la formación de competencias que permitan encontrar soluciones a problemas específicos de cada carrera, asumiendo estilos de vida que reconozcan y respeten la diversidad. También se está promoviendo la sensibilización e involucramiento de todos los integrantes de la comunidad universitaria en la educación inclusiva, a través de políticas institucionales de acción afirmativa y del "Instructivo que regula el proceso de inclusión educativa en la Universidad de Cuenca". Estas medidas buscan asegurar la educación superior como un derecho de todos y crear un sistema educativo verdaderamente inclusivo que valore la diversidad y proporcione igualdad de oportunidades para todos.

La educación inclusiva es un derecho humano fundamental y vital para todos los niños, ya que busca eliminar todas las barreras educativas y sociales, así como las inequidades, para promover la justicia social. Su principal objetivo educativo es incluir e integrar a los estudiantes con necesidades educativas especiales en un entorno social y escolar que facilite su participación y acceso a una educación sin restricciones ni barreras a la autoexpresión, promoviendo la aceptación. La literatura evidencia que la integración de estudiantes con discapacidades en el

entorno de educación general es una estrategia eficaz para garantizar que estos niños adquieran los mismos derechos educativos que sus compañeros y desarrollen competencias en diversas áreas temáticas, incluyendo logros académicos, habilidades para la vida, comunicación y socialización en las escuelas de su comunidad.

Según Castillo-Acobo et al. (2022), el principio fundamental de inclusión define la escolarización discriminatoria como una práctica anticuada, incompatible con una sociedad moderna y civilizada. La educación inclusiva está inextricablemente vinculada al derecho inalienable de todas las personas a una educación igualitaria y de alta calidad dentro del sistema educativo general. Esta verdad requiere la reconstrucción y la remodelación general de la educación, así como un cambio en los ideales y actitudes de quienes trabajan en ella o están asociados con ella. Esta estructura se basa en la premisa fundamental de minimizar las barreras de acceso y participación en la educación general para todos los estudiantes, independientemente del nivel de grado y el tipo de institución educativa.

Para lograr avances hacia la inclusión educativa las instituciones de educación superior deben abordar todos los tipos de exclusión y marginación. Esto implica iniciativas para permitir que se atienda a todas las personas, con énfasis en aquellas que históricamente han sido excluidas de las oportunidades educativas, garantizando el diseño y ejecución de servicios de apoyo educativo para personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

De esta manera, la educación inclusiva ayuda a las personas con y sin discapacidad, incluyendo niños, niñas y adolescentes, a tener igualdad de oportunidades de aprendizaje, promoviendo el derecho a la educación inclusiva y garantizando que todos los estudiantes tengan acceso al mismo nivel de educación de manera equitativa.

La cultura inclusiva desde la exigencia de la normativa

Según Delors (1996), sobre los 4 pilares de la educación afirma que los estudiantes deben aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.; desafíos que ponen a prueba el profesionalismo de los docentes. Lo anterior, es un punto de partida para comprender la necesidad de cada día estar preparado para trabajar en aulas diversas.

Este momento es clave para recordar la frase de George Steiner “El que no sabe enseñar escribe manuales de pedagogía” (Tedesco, 2011. p.3). La educación es más que seguir un libro de receta pautada, pues genera incertidumbre, no siempre se ha dicho la última palabra, por más novedoso y moderno que sea el manual siempre necesitará la fuerza vivificante de la tarea del maestro.

Tedesco (2011) escribía que:

Aumento significativo de la desigualdad social. La gran paradoja de las últimas décadas es que, junto a la generalización de la democracia política, la ampliación de los ámbitos de participación ciudadana y la superación de las barreras tradicionales para el acceso a la información, se incrementan significativamente las distancias sociales y surgen formas de segmentación social rígidas que las existentes en el capitalismo industrial (p. 35).

Estas formas de segmentación, de distancias sociales, de barreras que puntualiza Tedesco (2011) aún se pueden encontrar en las aulas ecuatorianas, ya que, a pesar de la normativa vigente todos los centros educativos no están todavía preparados para trabajar desde un modelo de derecho que aborde la inclusión y sobre todo la integración de todas las personas en un escenario educativo que continúe sobre rieles tradicionalistas. En una cultura inclusiva el compromiso institucional tiene que ser con los procesos de enseñanza- aprendizaje, en la cual cada uno de los que allí están tengan derecho a acceder al conocimiento, más aún cuando existen cierta resistencia al cambio (viene desde fuera) que, a la transformación, esta es más consciente y voluntaria.

Investigadores como Ainscow (2017) aporta claves estratégicas para la inclusión:

1. Inclusión como proceso: como institución y docentes, se deben buscar estrategias para responder a la diversidad del alumnado, suprimir barreras organizacionales de enseñanza y mejorar los métodos de evaluación del alumnado.
2. Utilizar las habilidades y el conocimiento existente a través del intercambio de prácticas eficaces, con un amplio abanico de enfoques didácticos.
3. Desarrollar un lenguaje sobre la práctica, que bien podría ser a través de evidencias que se recoge de la labor del profesorado.

4. Promover el respeto por la diferencia
5. Liderazgo compartido para que existe una mayor participación en la toma de decisiones.

Es decir, que desde el derecho que tienen las personas a las oportunidades educativas se exige repensar las prácticas educativas, trabajar acorde con lo que puede lograr cada estudiante y no en la simple observancia a los estándares transformando las aulas tradicionales con estrategias didácticas que aseguren una mejor respuesta y estimulen a la participación de las personas en clase (Oficina Internacional de Educación, 2016).

Lo anterior guarda una estrecha relación con el enfoque pedagógico inclusivo explicado por Black-Hawkins (2017) en el cual “los profesores se centran en cómo hacer oportunidades valiosas de aprendizaje disponibles para todos, por lo que todos los alumnos pueden participar en la comunidad del aula” (p. 1). En países como el Ecuador las escuelas son diversas, no solo desde el punto de vista cultural, sino porque los estudiantes que antes se encontraban en centros de educación especial son acogidos en los centros regulares. Por tanto, el profesorado necesita tener dominios pedagógicos inclusivos e integradores; ya que la inclusión se queda en la garantía de derechos a una educación de calidad y la integración pretender incorporar a los estudiantes con Necesidades Educativas al sistema regular de enseñanza. El primero se hace visible a partir de las diferentes normativas

Importancia de la inclusión educativa en la educación superior

La inclusión es un concepto relacional y estructural que busca comprender el mundo y sus problemáticas, como la opresión, la injusticia social y la desigualdad. La Educación Inclusiva va más allá de los límites tradicionales de las disciplinas académicas, abordando los aspectos sociales, políticos y culturales de la educación. Es un enfoque antidisciplinario que no se ajusta a los paradigmas de una sola disciplina, sino que crea un objeto ambivalente, complejo y multidimensional. Requiere un análisis que se nutra de múltiples campos y autores, y que forme una estructura abierta de conocimiento que facilite la formación de procesos de formación docente y se resista a operar en una lógica excluyente (Ocampo, 2019.).

1.5. Normativas y políticas sobre inclusión educativa en el contexto de la educación superior

LOES 2018

Igualdad de oportunidades: El artículo 71 enfatiza el principio de igualdad de oportunidades, garantizando que todos los actores del Sistema de Educación Superior tengan las mismas posibilidades de acceso, permanencia, movilidad y egreso, sin discriminación alguna. Además, se promueve el acceso para personas con discapacidad, con condiciones de calidad y pertinencia.

Calidad de la Educación Superior: el artículo 93 subraya que la calidad de la educación superior debe estar orientada por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso, y la equidad. Esto implica un enfoque continuo y autorreflexivo en el mejoramiento de la educación superior con la participación de todos los actores involucrados.

Políticas de cuotas y participación: las instituciones de educación superior deben implementar políticas de cuotas para asegurar el ingreso de grupos históricamente excluidos o discriminados, y garantizar una participación equitativa en todos los niveles e instancias de las instituciones educativas.

Reglamento a la LOES

- Artículo 19. Este artículo menciona que la regulación de aranceles tomará en cuenta valores promedio que aseguren el acceso, inclusión e igualdad de oportunidades.
- Artículo 20. Se establece que el Sistema de Nivelación y Admisión considerará políticas de acción afirmativa para personas en condición de vulnerabilidad y grupos históricamente excluidos, promoviendo la igualdad de oportunidades.
- Artículo 24. Habla sobre la vinculación con la sociedad, destacando la responsabilidad social de las instituciones de educación superior y su participación efectiva en la sociedad para contribuir a la solución de las necesidades y problemáticas del entorno.

· Artículo 26. Describe el carácter comunitario de las instituciones de educación superior interculturales, que incluye principios de inclusión y diálogo de saberes entre diferentes comunidades.

La "Ley Orgánica de Discapacidades" de Ecuador establece varias disposiciones relacionadas con la educación superior para personas con discapacidad. Aquí se destacan los artículos más relevantes.

1. Derecho a la Educación (Art. 27)

- El Estado debe garantizar que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar sus estudios dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Superior, ya sea en establecimientos educativos especializados o en establecimientos de educación regular.

2. Accesibilidad a la Educación (Art. 33)

- Las instituciones de educación superior deben contar con infraestructura accesible, adaptaciones físicas, ayudas técnicas y tecnológicas, así como otras medidas de apoyo personalizadas para fomentar el desarrollo académico y social de las personas con discapacidad.

3. Becas (Art. 38)

- La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación debe asegurar la concesión de becas de tercer y cuarto nivel, en modalidades presencial, semipresencial y a distancia, para personas con discapacidad, aplicando criterios de equidad de género.

4. Difusión en el Ámbito de Educación Superior (Art. 40)

- La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación debe asegurarse de que en todas las instituciones de educación superior se incluya el conocimiento

sobre discapacidad dentro de las mallas curriculares de las diversas carreras y programas académicos, dirigidos a la inclusión de personas con discapacidad y a la formación humana de los futuros profesionales.

Estos artículos destacan la importancia de la inclusión y el apoyo a las personas con discapacidad en el ámbito de la educación superior, asegurando que tengan acceso a recursos adecuados y oportunidades equitativas para su desarrollo académico y profesional.

Estándar: la institución, en el marco de su autonomía responsable, implementa procesos para garantizar la igualdad de oportunidades e interculturalidad; realiza seguimiento y evaluación para la mejora continua de estos procesos.

Elementos fundamentales

1. Normativa interna y plan institucional de igualdad: la institución aplica normativa interna y un plan institucional de igualdad que responde a las necesidades de la comunidad universitaria.
2. Estrategias de acción afirmativa: la institución desarrolla estrategias de acción afirmativa que promueven la igualdad de oportunidades e interculturalidad en la comunidad universitaria.
3. Inclusión de grupos vulnerables: la institución desarrolla estrategias para fomentar la inclusión de grupos vulnerables e históricamente excluidos, así como para la prevención de la violencia de género.
4. Diálogo de saberes ancestrales: la institución desarrolla estrategias y actividades para fomentar el conocimiento y diálogo de saberes ancestrales de pueblos y nacionalidades en el marco del principio de interculturalidad.
5. Evaluación de políticas de igualdad: la institución analiza el aporte de los resultados, producto del seguimiento y evaluación de la aplicación de las políticas de igualdad de oportunidades y del plan de igualdad institucional, en el aseguramiento de la calidad y mejora continua.

Para Ocampo (2019) la educación inclusiva opera en el movimiento, el pensamiento y la relación para crear un campo de estudio epistemológico único e importante en la ciencia y la pedagogía de la educación. Se compone de elementos de diversos campos e influencias, como anticolonialismo, poscolonialismo, interseccionalidad, feminismo, filosofía política, estudios de diferencia, estudios visuales, teoría crítica, estudios queer, género, estudios de la mujer, interculturalidad crítica, física, estudios de la subalternidad y pragmatismo.

Es una práctica analítica y metodológica abierta que busca crear un nuevo objeto que no pertenezca a una sola disciplina, sino que fomenta una comprensión situada de elementos superpuestos y complementarios. La educación inclusiva es un aparato conceptual y analítico complejo y denso que forja nuevas formas de pensar la educación (Ocampo, 2019.)

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) han diseñado políticas que fomentan la inclusión en todos los centros educativos de niños y adolescentes con necesidades educativas especiales (NEE) (Azorín, 2017). En este sentido, el Estado y Gobierno de Ecuador han realizado esfuerzos en las últimas décadas para garantizar los derechos de todos los ciudadanos, sin discriminación por género, lengua, cultura, necesidades especiales u otras razones.

Las políticas públicas desarrolladas buscan garantizar la inclusión e integración de personas con NEE en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de aprendizaje. Para mejorar la calidad de la educación de la población discapacitada se implementan políticas educativas amparadas en un marco legal.

Los constructos socioculturales, el temor a lo desconocido y a no saber manejar las diferencias son las principales barreras que enfrentan las personas con NEE para su plena inserción en la vida social. La educación inclusiva se ve obstaculizada por la dificultad de cambiar las representaciones o concepciones sociales, que en muchos casos son compartidas por los docentes. Estos cambios se producen cuando los profesores se sienten capaces de enseñar a alumnos con mayores dificultades.

Para lograr una educación inclusiva de calidad, es necesario que los docentes asuman el reto y compromiso de formarse en conocimientos y didácticas específicas. Esto incluye adaptaciones curriculares, flexibilización curricular, certificación por competencias y la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras. Las instituciones educativas deben garantizar las condiciones materiales y didáctico-metodológicas necesarias para el cumplimiento del currículo.

La exclusión educativa se refiere al aislamiento a los servicios educativos de las personas por razones de origen, situación socioeconómica, características étnicas o capacidades de adquirir conocimientos. La discriminación social y la falta de formación adecuada en las instituciones educativas afectan directamente a la educación de las personas con NEE.

Se debe abogar por la unificación educativa de todos los alumnos en un ambiente menos discriminatorio y reconocer el potencial de todos los seres humanos. Para ello, es crucial la adecuación de contenidos y metodologías en los currículos. Los docentes deben contar con una formación más especializada para propiciar un trabajo articulado y colaborativo entre los profesionales especialistas. Asimismo, es fundamental una sólida formación docente y capacidad ética y moral para enfrentar las diversas necesidades que se presentan en el ámbito educativo.

En muchos casos, los educadores no poseen la debida capacidad para instrumentar la educación inclusiva, lo que fractura su adecuado desarrollo al no disponer de métodos y procedimientos apropiados para la atención de estos estudiantes con NEE. Si el docente está preparado correctamente, podrá enseñar de la manera correcta a estos alumnos, evitando el fracaso escolar.

La formación de los docentes para la educación especial debe alejarse de un enfoque que priorice únicamente los diagnósticos de las dificultades y la derivación hacia programas diferenciados o escuelas especiales. En cambio, es esencial adoptar un enfoque inclusivo que busque la formación de docentes que respondan a las diversidades de los educandos en contextos lo más regulares posibles, fomentando la vinculación y mezcla con educandos sin NEE.

Este enfoque basado en la atención a la diversidad resalta la importancia de la empatía entre estudiante y educando como un constructo trascendente en la educación inclusiva. La capacidad de los docentes para atender los desafíos de estos estudiantes se ve potenciada por la empatía,

orientando al personal docente en los procesos pedagógicos y convirtiéndolos en modelos formativos.

El proceso de comunicación basado en la empatía del educador hacia el educando debe ser objeto de reflexión en la sociedad e instituciones para propiciar nuevas formas de educación inclusiva con la revisión permanente de las prácticas educativas. La autorregulación y tolerancia son piezas claves para fomentar conductas comprensivas y solidarias en la inclusión educativa.

El derecho a oportunidades de aprendizaje iguales y permanentes para todos es fundamental, y aún existen tendencias de discriminación a superar. La educación inclusiva requiere de un mayor conocimiento acerca del currículo inclusivo y la superación de la falsa idea de homogeneidad en el aula. Para lograr una educación inclusiva exitosa, es necesario contar con profesionales con formación específica y modernizar las estructuras educativas en función de las necesidades de la sociedad y del sistema productivo, superar formas de segregación y convertir a la escuela en un instrumento para lograr un mayor grado de igualdad social.

En conclusión, la educación inclusiva es un enfoque que busca garantizar el derecho a la educación de todos los individuos, independientemente de sus necesidades especiales. Para lograrlo, es fundamental contar con docentes capacitados, currículos adaptados y un compromiso ético y moral por parte de la sociedad e instituciones educativas para abordar y superar los desafíos que enfrentan las personas con NEE.

La educación inclusiva en la educación superior se refiere a la creación de entornos educativos que sean accesibles, participativos y acogedores para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades u otras necesidades especiales. En este sentido, se pueden identificar algunas características de la educación inclusiva en la educación superior, tales como:

Diversidad valorada y respetada: se reconoce y valora la diversidad de los estudiantes en términos de sus capacidades, habilidades, intereses, culturas y experiencias, y se respeta su derecho a la igualdad de oportunidades en el acceso, participación y éxito en la educación superior.

Accesibilidad física y digital: se garantiza que los entornos educativos, tanto físicos como digitales, sean accesibles y estén adecuadamente adaptados para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades, mediante la eliminación de barreras arquitectónicas, tecnológicas y de comunicación.

Diseño curricular flexible: se promueve el diseño curricular flexible que permita ajustar los contenidos, metodologías y evaluaciones para responder a las necesidades individuales de los estudiantes, teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje, ritmos y niveles de desarrollo.

Participación y significativa: se fomenta la participación activa y significativa de todos los estudiantes en las actividades académicas, sociales y culturales de la educación superior, promoviendo un ambiente inclusivo y respetuoso que propicie la interacción y colaboración entre estudiantes de diferentes capacidades y características.

Apoyo individualizado: se brinda apoyo individualizado a los estudiantes que lo requieran, a través de estrategias de apoyo pedagógico, tecnológico, emocional y social, con el fin de asegurar su plena participación y éxito en la educación superior.

Los beneficios de la educación inclusiva en la educación superior son numerosos, tanto para los estudiantes con discapacidades como para el conjunto de la comunidad educativa. Algunos de los beneficios más destacados son los siguientes.

Mejora del aprendizaje y rendimiento académico: la educación inclusiva propicia un ambiente propicio para el aprendizaje y la participación de los estudiantes, lo cual puede resultar en un mejor rendimiento académico y en la adquisición de habilidades sociales y emocionales.

Desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo: la educación inclusiva promueve el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de trabajo en equipo, que son fundamentales para la vida cotidiana y para la inserción laboral exitosa.

Mayor diversidad y enriquecimiento del entorno educativo: la presencia de estudiantes con discapacidades en el entorno educativo enriquece la diversidad de este, promoviendo el respeto, la tolerancia y la valoración de las diferencias.

Promoción de una sociedad inclusiva y justa: la educación inclusiva en la educación superior contribuye a la construcción de una sociedad más inclusiva y justa, donde se reconozcan y respeten los derechos y capacidades de todas las personas, independientemente de sus características y capacidades.

Beneficios de la educación inclusiva en la educación superior

Revisando la literatura sobre educación inclusiva en la educación superior, se pueden encontrar diferentes aportes de autores que podrían ser aplicados en este contexto. Clavijo Castillo y Bautista Cerro (2019) sostienen que lograr una educación inclusiva es una responsabilidad compartida que no solo recae en las instituciones educativas, sino que requiere el compromiso de todos los actores involucrados. El gobierno tiene la responsabilidad de proporcionar los recursos necesarios para hacer posible una educación verdaderamente inclusiva.

Por otro lado, Moya (2019) sugiere que, para fomentar la inclusión en el aula, es necesario desarrollar prácticas que reflejen la cultura y las decisiones colectivas adoptadas para sustentar a todas las personas. Esto implica asegurarse de que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta las características de cada estudiante, desde una visión multidimensional de la inteligencia y el conocimiento y la experiencia de cada uno de ellos fuera del entorno escolar. Además, los profesores pueden implementar buenas prácticas para atender a la diversidad en las aulas, como adaptar los materiales didácticos y utilizar metodologías activas e inclusivas.

La inclusión en las Instituciones de Educación Superior requiere un cambio de actitud de las personas, para reconocer y aceptar la diversidad con el fin de crear un ambiente educativo equitativo y respetuoso. Este estudio examinó las actitudes de 1905 estudiantes de educación superior hacia la discapacidad y su influencia en la percepción de inclusión. Los resultados de las pruebas t, el análisis de varianza y el análisis de conglomerados demostraron que el género, la disciplina académica y el contacto con la discapacidad fueron las variables más importantes para explicar las actitudes. En última instancia, estos hallazgos sugieren que, para lograr una verdadera inclusión, debe haber un cambio en las actitudes hacia la discapacidad y una mayor aceptación de la diversidad. con discapacidad a la educación superior (Vera y Burruel, 2021).

La educación inclusiva es esencial para promover la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. La exclusión en la educación puede ser de hecho o de derecho y a veces se produce favoreciendo la educación de ciertas élites de la sociedad. La educación inclusiva se basa en valores que promueven la diversidad y requiere un cambio de enfoque para adoptar la flexibilidad que determina la diferencia. Diferentes documentos y convenciones internacionales que garantizan el derecho a la educación y identifican cuatro características clave para una educación inclusiva: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Las escuelas deben ser un reflejo positivo de la diversidad de la sociedad. Aunque la exclusión educativa ha disminuido con el tiempo gracias a las reformas implementadas, aún queda mucho por hacer para lograr una educación verdaderamente inclusiva.

Todos los seres humanos son diferentes y esta diferencia debe ser reconocida en el proceso educativo. La diversidad en la educación debería incluir a grupos humanos como mujeres, personas con discapacidades, personas de diferentes culturas, niñas y niños, hijos de refugiados o migrantes, entre otros. De ahí que para Clavijo & Bautista-Cerro (2019) La educación inclusiva se entiende como un proceso dinámico, abierto y flexible que reconoce y respeta la diversidad en niños y adultos sin hacer diferencias en ninguna forma. Los estudiantes forman parte de una aglomeración que consiste en diferencias y las instituciones educativas son responsables de utilizar el máximo potencial de cada persona.

1.6. Barreras para la educación inclusiva en la educación superior

Para Castillo-Acobo et al. (2022), existen diferentes barreras que influyen en el cambio y evolución hacia la educación inclusiva. A lo largo del tiempo se han estudiado distintas barreras, tales como financieras, estructurales y pedagógicas. Sin embargo, las principales barreras para la inclusión educativa son la falta de formación docente en atención a la diversidad y metodologías inclusivas, así como la escasez de recursos.

Para superar estas barreras, es necesario proporcionar una formación adecuada a los docentes y garantizar que los recursos necesarios estén disponibles. Además, fomentar el trabajo en equipo y la colaboración entre los profesionales del centro puede ayudar a impulsar la inclusión educativa (Moya, 2019).

La calidad de la interacción y la cantidad de contacto interpersonal pueden influir en la generación de actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad, aunque la discapacidad en sí misma puede generar actitudes desfavorables. A pesar de que las instituciones de educación superior se han enfocado en la accesibilidad física, no todos los espacios tienen la misma apertura hacia la discapacidad.

Los resultados de un estudio de Mueller et al. (2017) sugieren que la calidad de la interacción y la cantidad de contacto interpersonal pueden influir en la generación de actitudes más positivas hacia la discapacidad. Además, la investigación ha demostrado que las actitudes hacia la discapacidad varían según la disciplina de estudio en la educación superior. Los estudiantes de Ciencias Sociales tienden a tener actitudes más positivas hacia la discapacidad que los estudiantes de ingeniería y otros cursos (Kreindler et al., 2015).

El género también juega un papel importante en las actitudes hacia la discapacidad. Según un estudio de Verkuyten y Yildiz (2006), las mujeres tienden a tener actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad que los hombres. Sin embargo, aún existe un estigma hacia ciertos tipos de discapacidad, como la discapacidad intelectual, lo que puede afectar negativamente las actitudes hacia las personas con dicha discapacidad (Agran et al., 2002).

Existen diferentes barreras para la educación inclusiva, pero la formación docente adecuada y la disponibilidad de recursos son fundamentales para superarlas. La calidad de la interacción y la cantidad de contacto interpersonal pueden influir en la generación de actitudes más positivas hacia la discapacidad, y estas actitudes varían según la disciplina de estudio y el género. A pesar de los avances en accesibilidad física, aún existe un estigma hacia ciertos tipos de discapacidad que deben ser abordados.

1.7. Estrategias para abordar la inclusión educativa

Este capítulo presenta una visión integral de estrategias pedagógicas destinadas a promover la inclusión y la personalización del aprendizaje en la educación superior. Partiendo de la premisa de prácticas educativas socialmente justas, se proponen herramientas y enfoques que fomentan la igualdad y la equidad en entornos académicos diversos.



En primer lugar, se explora el potencial del cine como recurso didáctico para educar sobre la discapacidad. Esta herramienta promueve la empatía, el respeto hacia las diferencias y una comprensión más profunda de las experiencias de las personas con discapacidad. A continuación, se analizan los artefactos identitarios como una estrategia innovadora para personalizar el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes construir conocimiento de manera activa y significativa, al tiempo que desarrollan su identidad y autonomía en el proceso educativo.

El capítulo también examina la estigmatización de estudiantes universitarios con enfermedades mentales, analizando el papel de los docentes en la reproducción de estereotipos y proponiendo intervenciones que promuevan un enfoque más inclusivo y comprensivo. Además, se presentan estrategias preventivas para abordar dificultades específicas de aprendizaje, como la disortografía, destacando la importancia de una detección temprana y la aplicación de métodos pedagógicos diferenciados que se ajusten a las necesidades particulares de cada estudiante.

En conjunto, estas estrategias buscan fortalecer el compromiso con una educación inclusiva, promoviendo la eliminación de barreras y la creación de un entorno de aprendizaje participativo y respetuoso. Se enfatiza la valoración de la diversidad y se aspira a que todos los estudiantes puedan desarrollar plenamente su potencial.

Capítulo 2. El cine para educar en discapacidad

Mariela Tapia-Leon

Gerardo Benavides Montenegro

Verónica Basilotta Gómez-Pablos

Ana García-Valcárcel

El cine es un medio de expresión artística y cultural que utiliza imágenes en movimiento y sonido para contar historias y transmitir emociones. Ofrece una experiencia visual y auditiva única capaz de trasladar a los espectadores a vivir realidades insospechadas. Inventado a finales del siglo XIX sigue en total vigencia, llegando a penetrar en casi todos los hogares. El cine tiene la capacidad de representar la realidad o la ficción a través de todas las artes. Es así como el cine combina el arte de la música con elementos fotográficos (semejantes a pinturas en movimiento). El cine pone en escena actores que dialogan, cantan o bailan; igual como se hace en las expresiones artísticas del teatro o la danza. El cine cuenta una historia, así como lo hace la literatura en la que se comparten conocimientos y transmiten actitudes y valores (Martínez-Salanova, 2003; Pereira & Marín, 2009).

Para Abadia (2014), la conjunción de las artes en el cine constituye una forma eficaz de transmitir cualquier conocimiento. Esta idea se complementa con la afirmación de García (2010), quien sostiene que los medios audiovisuales activan en nosotros un mecanismo integral de comprensión porque asocian, simultáneamente, sensaciones visuales y auditivas a un contenido imaginativo y a unas reacciones afectivas concretas. Además de mejorar la comprensión, según Martínez-Salanova (2003), el cine aumenta las capacidades cognitivas de los espectadores al permitirles reflexionar sobre diversos temas, personas, situaciones, argumentos, dramas, contenidos, filosofías, tendencias, ideas, datos históricos, etc. Finalmente, de acuerdo con Monjas y Arranz (2010), el cine es uno de los métodos más eficaces para la promoción y la modificación de creencias, actitudes y valores. De esta manera, se evidencia el potencial educativo intrínseco del



séptimo arte como un vehículo para la transmisión de conocimientos, el fomento de determinadas actitudes y valores y el desarrollo cognitivo a través de la retención y comprensión de contenidos.

El cine permite acceder a una inmensa cantidad de experiencias cautivadoras. Para García y Landeros (2011), el cine emplea imágenes y sonidos para relatar historias con un impacto extraordinario. Estas imágenes en movimiento despiertan la capacidad de imaginar las experiencias y emociones de aquellos cuyas historias, valores y creencias difieren de las del espectador. Como plantea Pulido (2016), las personas adquirimos conocimientos a través de experiencias ajenas o propias. Por esta última, el cine cobra relevancia desde un enfoque pedagógico, ya que permite que aprendamos de las experiencias vividas por los personajes de las películas. El aprender de otros, mediante el cine, nos ayuda a construir una sociedad más empática y también a construir una identidad personal y grupal (Arcoba, 2018; Núñez Domínguez, 2011). Según García (2010), las películas poseen el poder de estimular una actitud de autoevaluación en los espectadores, ya que lo que ocurre en la pantalla propicia que surjan interrogantes y reflexionen acerca del carácter, las motivaciones y las acciones de los personajes, lo que los preparará para afrontar situaciones semejantes.

Otro aspecto relevante de las películas es que se presenta como una herramienta didáctica que favorece el aprendizaje significativo. Las narrativas cinematográficas logran arraigarse de manera más persistente en nuestra memoria, perdurando en la conciencia mucho más tiempo que las explicaciones teóricas convencionales sobre temas similares, tal como señala García (2010). Este aprendizaje significativo se atribuye a la capacidad del cine para enseñar mediante la proyección de realidades distintas y su conexión con el conocimiento y las emociones previas del espectador. Para Bisquerra (2023), las emociones forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que influyen en la capacidad de razonamiento, la memoria, la toma de decisiones y el interés por aprender; prácticamente la emoción y la cognición son inseparables. Agrega que la emoción dirige nuestra atención que, a su vez, permite una mejor focalización para adquirir y consolidar los aprendizajes en la memoria, por lo que concluye que emoción y motivación son anverso y reverso de la misma moneda.



El uso de películas en el entorno educativo posibilita que los estudiantes reciban los contenidos temáticos a través de un medio que despierte su interés, fomentando así la participación, el debate para la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. El visionado de películas y su posterior discusión no solo sirve para incorporar nuevos conocimientos, sino también para el desarrollo cognitivo al propiciar el pensamiento reflexivo y crítico y para enriquecer las habilidades sociales. Esto se logra mediante el discernimiento y análisis de los problemas sociales, morales, políticos y de desarrollo que las películas representan (Farhang, 2020; Morantes Cepeda & Gordillo, 2017). Por consiguiente, las películas cuidadosamente seleccionadas, según los objetivos y temas a tratar en una determinada asignatura, constituyen una potente herramienta pedagógica que no solo contribuye al aprendizaje significativo, sino también al desarrollo social, emocional e intelectual de los estudiantes.

Martínez-Salanova (2003) afirma que «utilizar el cine no es un juego solamente ni un mero entretenimiento, ya que el cine se ha infiltrado, sobre todo a través de la televisión, en nuestra forma de vivir, y no nos podemos permitir el lujo de dejar de utilizarlo en las aulas» (p. 47). El cine proporciona a los profesores la oportunidad de introducir contenidos académicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin mayor esfuerzo. El desarrollo de la tecnología audiovisual ha permitido que el modo de comunicación y divulgación de preferencia del estudiantado sea mediante imágenes (Arcoba, 2018), por lo que están acostumbrados a su uso. A través de la secuencia de imágenes (ficticias o inspiradas en eventos reales) los estudiantes pueden comprender de mejor manera las problemáticas sociales. La visualización de películas llama la atención de los estudiantes porque los entretiene, les ofrecen otras visiones del mundo; los conmueven e influyen en sus creencias y percepciones de la realidad. Todos estos elementos convierten al cine en una herramienta indispensable para agilizar los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, el cine emerge como una herramienta educativa valiosa para crear experiencias que fomentan el desarrollo de habilidades que pueden ser difíciles de adquirir mediante métodos tradicionales.

Según García (2010), el uso del cine es efectivo cuando se ha logrado despertar en los estudiantes una actitud activa y crítica que les permita leer el mensaje de la película, comprender su significado, interiorizar los contenidos, evaluarlos y ponerlos en relación con su propia vida. La



estrategia pedagógica más comúnmente utilizada para aplicar el cine como recurso didáctico es el cinefórum. El cinefórum se presenta como una actividad grupal en que, mediante la aplicación del cine y de dinámicas interactivas o de comunicación entre los participantes, se pretende llegar al descubrimiento, la interiorización, y la vivencia de experiencias proyectadas en las películas (González, 1996). El cinefórum se puede realizar después de la visualización completa de una o varias películas, o de los fragmentos de estas, ya que cualquier escena puede ser útil para transmitir una enseñanza. Estas piezas o cuerpos cinematográficos son discutidos en el foro desde diferentes puntos de vista tales como: histórico, geográfico, social, cultural, político, estético, ético, filosófico o profesional (Ambrós & Breu, 2007; Calopiña, 2007). La elección de las películas (o fragmentos) debe seguir las siguientes pautas (Guichot-Reina & Merino, 2016).

- Que aborden los valores que se desean potenciar.
- Que se adecúen a la edad de los estudiantes.
- Que se considere la duración en función del número y tiempo de las sesiones de clases.
- Que se realicen tanto actividades previas como posteriores al visionado de la película.

Diversas investigaciones han respaldado la eficacia del cine como una herramienta pedagógica efectiva (Arcoba, 2018; Harper & Rogers, 1999; Pulido, 2016). En el ámbito educativo, el cine ha sido aplicado en diferentes áreas de conocimiento, por ejemplo: Inglés como Lengua Extranjera (Kalra, 2017), Bioética (Ogando, 2010), Economía (Matarán Martínez, 2014), Salud (Tuesca et al., 2021), Derecho (Gil Barrera, 2022), Matemáticas (Beltrán Pellicer & Asti, 2014), Física (Cuervo Mongui, 2017), Administración Pública (Bharath, 2021), Relaciones Públicas (Hutton & Mak, 2014), etc.

En el ámbito de la educación, en específico de la educación inclusiva, el cine es en una herramienta pedagógica capaz de cambiar actitudes, fomentar la empatía, derribar estereotipos y transmitir información valiosa sobre la discapacidad. El cine, con su «magia» y atractivo, permite acercar la realidad que viven las personas con discapacidad, contando historias que lleven al espectador a la reflexión y creando con los personajes conexiones emocionales que fomenten su empatía hacia ese colectivo. De esta forma, el aprendizaje sobre temas de discapacidad se vuelve



más significativo. Casado-Muñoz (2002) sostiene que visibilizar (a través del cine u otros medios de comunicación) la discapacidad es un tema relevante por distintos motivos: 1) por la influencia que los medios tienen en la configuración de imágenes sociales en la población; 2) por su papel sensibilizador ante los problemas de colectivos desfavorecidos; y 3) como recurso didáctico para formar a los futuros maestros desde un planteamiento reflexivo y crítico.

En este texto, el término "discapacidad" se emplea el concepto de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) que, de forma amplia, se refiere a personas que puedan tener deficiencias, limitaciones en sus actividades o restricciones en su participación social. Los tipos de discapacidad son: la discapacidad física, la discapacidad sensorial, discapacidad intelectual, discapacidad mental (o psicosocial) y la presencia en la misma persona de varias de esas discapacidades. Se usa el término discapacidad por estar estipulado en el Convenio sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades y en la Ley Orgánica de Discapacidades. Sin embargo, puede ser reemplazada por diversidad funcional que hace referencia a la diversidad de funcionamiento de cada persona.

2.1. El cine para configurar una imagen sobre la discapacidad

Los medios de comunicación tienen el poder de colocar imágenes en la retina del espectador que, a su vez, configuran imágenes mentales con las que se desarrollan conceptos y creencias según lo que se ha normalizado o estandarizado en los medios. Los medios de comunicación crean y refuerzan estereotipos al divulgar imágenes que influyen decisivamente en la manera en que la sociedad percibe a sus miembros. Estereotipar es generalizar creencias sobre grupos que pueden ser ciertas, equivocadas o exageradas (Grande-López & Pérez, 2016). Los estereotipos se basan en colocar etiquetas a las personas según sus características físicas, mentales, emocionales o sociales, en lugar de reconocer la valía personal de cada individuo (Vega & Martín, 1999).

En un mundo donde la perfección se asocia generalmente con la belleza y la juventud, la discapacidad se ha visto relegada de las pantallas. En un peor escenario, la discapacidad ha sido representada de manera negativa, ya sea mostrando a las personas con discapacidad como villanos, personas ingenuas o torpes o como desechos humanos, así lo señalan Monjas y Arranz (2010). Coincidimos con Mena (2018) cuando expresa que «esta imagen les ha dejado en una



situación de invisibilidad o les ha impuesto una imagen negativa que los ha llevado a la discriminación social impidiendo que puedan ser sujetos activos dentro de la sociedad» (p. 13).

Así como los medios pueden crear estereotipos negativos, también pueden deshacerlos o debilitarlos. De ahí la relevancia de abordar la representación de la discapacidad o su imagen de manera consciente y positiva en los medios de comunicación.

Se han realizado estudios para determinar la imagen que se proyecta sobre las personas con discapacidad en las pantallas, así tenemos las siguientes.

Monjas y Arranz (2010) realizaron un estudio con el fin de estimular y facilitar la utilización del cine para favorecer la «visibilidad», la normalización y el acercamiento a la realidad y situación de las personas con discapacidad. Seleccionaron veinticinco películas de la última década con protagonistas con discapacidad intelectual, física, visual y auditiva. En su estudio concluyen que la imagen de las personas con discapacidad es mucho más ajustada a la realidad y más positiva que lo que habitualmente ocurría en la filmografía de décadas anteriores. Mediante esta imagen se presenta la persona con discapacidad con limitaciones, pero también con capacidades, posibilidades y puntos fuertes.

Grande-López y Pérez (2016) realizaron un estudio con el fin de trabajar la diversidad funcional por medio de algunos de los personajes más representativos del cine de animación. El propósito fue conseguir en los estudiantes de primaria una actitud positiva hacia la discapacidad. A los estudiantes se les proyectaron fragmentos de películas para observar la diversidad de los personajes y luego extraer ideas, percepciones y sentimientos que les produjeron. Pretenden con el visionado de estos audiovisuales educar en la aceptación de la discapacidad, utilizando películas como recurso didáctico. Utilizaron personajes animados con discapacidad física, auditiva, visual y mental. Entre las preguntas planteadas a los estudiantes tras el visionado de las películas, una indaga sobre las imágenes positivas que más les ha gustado de los personajes animados y que pueden aplicarlas en el día a día. Tras analizar los personajes con discapacidad concluyeron que no es la condición física ni la clase social de los personajes lo que nos debe importar sino su belleza interior la que llega a conquistarnos por medio de la pantalla. Rescatan en los personajes animados con discapacidad valores éticos, morales, educativos y sociales que



pueden orientar el comportamiento de los estudiantes. Finalmente, llegan a la conclusión de que el cine de animación no solo llega a la inteligencia de los estudiantes sino también conecta con sus emociones, genera motivaciones y facilita el compromiso con el cambio de actitudes.

El estudio de Monjas et al. (2005) estudia justamente la imagen que se presenta de las personas con discapacidad en el cine. Los autores afirman que «las personas con discapacidad están inadecuadamente representadas en el cine y la imagen que aparece, en bastantes casos, responde a una conceptualización tradicional de la discapacidad, es decir está cargada de ideas, creencias y prejuicios negativos y estereotipados» (p. 20). También exponen que hay una representación muy polarizada. Por un lado, un estereotipo muy negativo (muy inválidos, con demasiada pasividad y dependencia). Por el otro lado, un estereotipo muy positivo pero irreal (bondad extrema, posesión de capacidades extraordinarias). Finalmente explican que se apreció la llegada de películas con imágenes más positivas y realistas de las personas con discapacidad. Estas películas muestran sus capacidades y no solo sus limitaciones, utilizan un lenguaje no discriminatorio, y aportan conocimientos sobre soluciones sin emplear el dramatismo.

Monleón (2020) hace una revisión de las películas clásicas de Disney entre 1937 al 2016 con una aproximación crítica a la realeza femenina. Varias generaciones de niñas han crecido influenciadas con la belleza estereotipada de las princesitas de Disney, siendo un anhelo parecerse físicamente a ellas. Lastimosamente la diversidad, y menos aún la discapacidad, se ve representada en estas figuras que, según el estudio, la mayoría posee una belleza que pertenece al mundo occidental europeo. Hay dos princesas que provienen de Arabia Saudí (Jasmine de la película Aladdin) y de África (Tiana de la película Tiana y el sapo) que, a pesar de haber un cambio de tonalidad de piel clara o piel oscura, se mantienen los rasgos faciales que corresponden a la belleza de la mujer occidental. El autor concluye que esta prevalencia de belleza occidental genera sentimiento de odio y desprecio hacia otras culturas contribuyendo a conductas racistas y problemas de autoestima en las niñas cuyo físico no encaja con el canon de belleza impuesto por la productora.



2.2. El cine para sensibilizar en discapacidad

El Real Patronato sobre Discapacidad, una institución pública dedicada a proteger los derechos de las personas con discapacidad en España, resalta el papel del cine y la tecnología como herramientas clave para promover la inclusión de las personas con discapacidad (Real Patronato, 2019). Esta inclusión responde a un trabajo de sensibilización que se puede facilitar gracias al cine. Como manifiesta Martínez-Salanova (2003):

El cine aporta elementos sensibles. Su carácter eminentemente visual y sonoro, su disposición para relatar de manera diferente al relato oral, la mezcla de situaciones y los procedimientos para contarlas lo convierten en un componente de importancia necesario para percibir y agilizar los mecanismos de la percepción. La sensibilización es el primer eslabón del aprendizaje, y sin ella, es imposible llegar a niveles más altos del mismo (p. 49)

El poder que tiene el cine para emocionar y despertar empatía, lo convierte en una herramienta ideal para sensibilizar a la sociedad y concientizarla respecto a la discapacidad. En los estudios que se detallan a continuación, se explica sobre el uso del cine para este propósito.

En una tesis doctoral, se estudió la representación de la ceguera a lo largo de la historia en el cine iraní (Razi, 2019). En el estudio, el autor concluye que los directores del cine iraní buscan la aceptación social del mundo de las personas ciegas a través de historias que conmuevan y motiven a la audiencia. Explica que, para la mayoría de los directores de películas, lo importante es sensibilizar a la sociedad, en el sentido de aceptar a las personas ciegas, reconociendo sus propias habilidades como destrezas que permiten su independencia. En las películas se observa que la discapacidad no es un impedimento para trabajar, desarrollar una carrera profesional y llevar una vida normal. Más bien se tiende a destacar habilidades, advirtiendo de la especial sensibilidad de las personas ciegas. El autor indica que la cinematografía iraní ha contribuido a sensibilizar a la sociedad y en promover una mentalidad más inclusiva. Sin embargo, critica que la representación de las personas ciegas difiere con la realidad, ya que en las películas estudiadas no se habla de los problemas de empleo, ni de la falta de recursos educativos adaptados, ni de las barreras que impiden la inclusión social de las personas ciegas.

En la misma línea de sensibilización respecto a la discapacidad visual, investigadores de la Universidad del País Vasco (Mujika & Gaintza, 2019) realizaron una investigación cuyo objetivo fue informar y sensibilizar al alumnado sin discapacidad sobre la realidad y las necesidades que presenta el alumnado con discapacidad visual y, de esta forma, desarrollar actitudes positivas hacia dicho colectivo. Participaron en el estudio un total de 31 estudiantes entre 13 y 18 años. En la intervención utilizaron una escena cinematográfica de menos de cuatro minutos de la película *The Village* (La Aldea), donde la protagonista es una persona con discapacidad visual. Los investigadores privaron a los espectadores (a los estudiantes) del sentido de la vista. Para medir la actitud, aplicaron un cuestionario de otra autoría, antes y después de la intervención. Los autores mencionan que con el «visionado» de la escena cinematográfica sin el sentido de la vista, no solo provocó la reflexión sobre la protagonista en la escena, sino que también permitió que los participantes «vivan», «perciban» y/o «sientan» en su propia piel las sensaciones que tendría un posible compañero ciego durante la proyección de la escena. Concluyeron que el uso del cine con privación visual aumenta el conocimiento y la sensibilidad hacia el alumnado con discapacidad visual, generando cambios de actitud hacia este grupo.

2.3. El cine como recurso didáctico para trabajar la discapacidad

Alegre (2002) declara que el cine supone una poderosa herramienta educativa puesto que proyectan y perpetúan conceptos y actitudes que la sociedad tiene hacia las personas con discapacidad. Asimismo, Monjas & Arranz (2010) manifiestan que «el cine reúne unas características que lo convierten en una herramienta educativa de gran utilidad para el acercamiento y conocimiento de las personas con discapacidad» (p. 55). Subrayan que el fin último del cine, como recurso didáctico, es lograr que la atención y el trato hacia las personas con discapacidad se enmarquen en principios de normalización e inclusión. En definitiva, el cine no solo refleja la realidad de las personas con discapacidad a través de la historia, sino que también desempeña un papel fundamental en la construcción de conceptos y actitudes hacia las personas con discapacidad. Es sustancial destacar que la incorporación del cine en el ámbito educativo debe partir de un conocimiento básico que permita al espectador abordar el tema de manera crítica y selectiva (Monjas et al., 2005).



Monjas y Arranz (2010) proponen la utilización de las películas sobre personas con discapacidad de estas tres maneras.

- Como recurso pedagógico en la enseñanza de los distintos profesionales involucrados en las diversas facetas de la discapacidad (profesores, médicos, psicólogos, educadores, trabajadores sociales, terapeutas, etc.).
- Como herramienta en el trabajo con distintos colectivos cercanos a las personas con discapacidad como familia, educadores, estudiantado, etc.
- Como divulgación de campañas educativas para la concienciación de la población en general y del público no vinculado directamente a la temática de la discapacidad.

Por otra parte, Monjas et al. (2005) sugieren las siguientes dos opciones para trabajar con películas sobre personas con discapacidad.

- Elección de la película: elegir con cautela la película, ver cuidadosamente cada detalle, y hacer una valoración crítica de la forma en que se aborda al personaje con discapacidad. La elección dependerá también de los aspectos siguientes.

✓ La edad de la audiencia (niños, adolescentes, adultos).

✓ El rol de la audiencia (estudiantes, familias, educadores, cuidadores, profesionales relacionados a la discapacidad).

✓ El objetivo (sensibilizar, conocer características de las discapacidades, informar, generar actitudes positivas, reflexionar, intercambiar experiencias).

✓ Discapacidad o temática de interés a tratar.

- Cinefórum

✓ Presentación o introducción: realizar una síntesis de la película, plantear preguntas iniciales para motivar, estimular la curiosidad y despertar el interés, y dar indicaciones antes del visionado.



- ✓ Visionado de la película.
- ✓ Coloquio o debate: remarcar o enfatizar aquellos aspectos que se consideren oportunos, profundizar los temas planteados en la película, intercambiar ideas u opiniones.
- ✓ Actividades complementarias: dar explicaciones complementarias, buscar otro final a las películas, hacer simulaciones o juegos de rol con los personajes de las películas sobre alguna escena en particular, participación de personas con discapacidad y sus familias.

En los estudios que se detallan a continuación, se explica sobre el uso del cine como recurso didáctico para enseñar sobre temas de discapacidad.

En el estudio realizado por Lledó et al. (2019), se utilizó el cine como recurso didáctico para formar a 230 estudiantes de grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria en las asignaturas de «Dificultades de aprendizaje y Trastornos en el desarrollo: respuestas educativas inclusivas» y «Atención a las necesidades Educativas Específicas». Trabajaron en un cinefórum con diez películas sobre discapacidad física, auditiva, visual, intelectual, además de películas sobre altas capacidades, trastorno del espectro autista (TEA), síndrome de Down, historia de la discapacidad y valores de la diversidad. Se aplicó un cuestionario *ad hoc* para conocer el grado de satisfacción con los aprendizajes adquiridos mediante el uso del cine como recurso de aprendizaje en contenidos sobre discapacidad. Los resultados obtenidos constatan que el 70.9 % del estudiantado está motivado con el uso de las películas como recurso didáctico y 73.9 % del estudiantado afirma que las películas tienen el potencial para generar cambios en los conocimientos y actitudes que tenían sobre la discapacidad. Concluyen respaldando la apuesta por las múltiples posibilidades que el cine ofrece como recurso para abordar el conocimiento de la discapacidad en la educación, en sus diversas dimensiones y etapas.

En una investigación realizada por Mena (2018) se utilizó el cortometraje «Silencio, por favor». El cortometraje fue seleccionado porque uno de los personajes tiene discapacidad, muestra una injusticia social y también evidencia la discriminación que sufren las personas con discapacidad. El cortometraje fue utilizado para realizar una intervención socioeducativa con 33 personas con discapacidad de la Asociación Comarcal Medinense en Defensa de las Personas con

Discapacidad Psíquica. Una de las interrogantes a resolver fue conocer si el cine es una herramienta útil para trabajar emociones, valores, etc. Los resultados muestran que el 95 % de los usuarios opina que el cine es una herramienta útil para trabajar contenidos educativos y de otras índoles. El autor llega a la conclusión de que el cine es un agente que permite trabajar con multitud de contenidos que hacen que la sociedad se transforme, por lo que se debe utilizar el cine como herramienta educativa.

2.4. Sugerencias de películas sobre discapacidad

Tapia-Leon et al. (2021) realizaron un estudio para hallar películas de la vida real que narren las historias de los logros alcanzados por personas con discapacidad para emplearlas como recurso didáctico y trabajar el valor de la inclusión. Tras realizar una búsqueda sistemática, los autores comparten la sugerencia de las siguientes películas que pueden ser abordadas en la educación superior, según los intereses educativos de cada profesor.

2.5. Logros académicos y/o científicos

Black

La película “Black” del cine indio se inspira en la vida de Helen Keller representada por Michelle McNally, una joven que pierde la audición y la vista a temprana edad. A pesar de su discapacidad, su inteligencia brilla en la oscuridad y el silencio. La llegada de Debraj Sahai (que representa a Anne Sullivan), un profesor con sus propios desafíos marca un cambio en su vida, enseñándole a comunicarse. Con el tiempo, Michelle supera obstáculos académicos y sociales, y gracias a su tenacidad, se convierte en la primera persona sordociega en graduarse de la universidad, rompiendo barreras y estableciendo un precedente inspirador. Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=PHGc10aUOJM>.

La teoría del todo

“La Teoría del Todo” es una película que destaca la vida del astrofísico Stephen Hawking, enfocándose en su búsqueda de una teoría unificadora del universo. Basada en el libro de su esposa Jane, la historia sigue a Stephen desde sus días de estudiante en Cambridge, donde conoce a Jane Wilde, hasta el desafío de vivir con una enfermedad degenerativa. A pesar de su



pronóstico, la pareja enfrenta juntos los retos, con Jane apoyando a Stephen en su carrera académica y contribuciones científicas. La película es un tributo a la resiliencia y genialidad de Hawking, quien superó grandes adversidades para dejar un legado perdurable en la física. Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=pOsMMutM8C0>.

Me llaman Radio

La película “Me llaman Radio” se inspira en la vida de James Robert “Radio” Kennedy, un joven con discapacidad intelectual, y Harold Jones, su entrenador de fútbol americano. Ambientada en Carolina del Sur, muestra cómo Jones se esfuerza por incluir a Radio en el equipo y en la comunidad, a pesar de su reticencia inicial y la resistencia de otros. La relación entre ambos se desarrolla con afecto y genuinidad, y Radio, a pesar de las adversidades, se convierte en una influencia positiva para quienes lo rodean, llegando incluso a concedérsele su graduación honoris causa. La historia destaca el poder del cariño y la empatía para vencer prejuicios y cambiar vidas. Ver tráiler en <https://www.dailymotion.com/video/x45ug07>.

Una mente maravillosa

“Una Mente Maravillosa” es una película que cuenta la historia de John Forbes Nash Jr., un distinguido matemático cuya búsqueda de una idea original lo lleva a Princeton. Nash formula una teoría innovadora y se convierte en profesor en el MIT. Su talento para el análisis lo lleva a trabajar con el Departamento de Defensa durante la Guerra Fría. Sin embargo, su gran avance hacia niveles intelectuales elevados experimentó un cambio radical cuando la mente brillante de Nash fue afectada por la esquizofrenia. Nash se esforzó por recuperarse con el apoyo incondicional de su esposa Alicia. Después de enfrentar numerosos desafíos logra obtener el Premio Nobel de Economía por su trabajo revolucionario en la teoría de juegos. Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=uee5U1ehb6E>.

2.6. Logros artísticos y/o literarios

¿Qué tienes bajo el sombrero?

El documental “¿Qué hay bajo el sombrero?” presenta la emotiva vida de Judith Scott, una artista que, a pesar de vivir con Síndrome de Down y sordera, pasó gran parte de su vida en una



institución psiquiátrica perfeccionando su arte escultórico. Narrada por su hermana gemela Joyce, la película sigue a Judith mientras encuentra su medio de expresión en el *Creative Growth Art Center* en California, y se convierte en una escultora reconocida internacionalmente. La cinta también explora las vidas de otros artistas con discapacidades, destacando cómo el arte puede ser un puente para la comunicación y superación del aislamiento. La trayectoria de Judith Scott es una fuente de inspiración y su legado artístico ha marcado un impacto profundo en el arte contemporáneo. Ver tráiler en https://www.youtube.com/watch?v=KN_xFqn1q0Q&t=7s.

El loco del pelo rojo

“El loco del pelo rojo” es una película sobre Vincent Van Gogh, un renombrado artista impresionista. La película se sumerge en su vida a través de su arte, que manifiesta su angustia, desilusiones y aislamiento, emociones que lo llevaron al borde de la locura. También se muestra su lucha por hallar un propósito como pastor y evangelista en Bélgica. La narrativa recorre su trayectoria en ciudades como La Haya, Amberes y París, y su estancia en Provenza, donde su arte alcanza su plenitud a la par que su salud mental y física se deterioran. La obra destaca la intensidad y la obsesión que definieron a Van Gogh, brindando una representación vívida de su conflictiva vida. En esencia, la película captura tanto la brillantez como el tormento de uno de los más grandes maestros de la pintura. Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=6aszTplgeag>.

Gabor

La película “Gabor” explora la vida de Gabor Bene, un director de fotografía húngaro ciego. A pesar de perder la vista, su amor por el cine permanece intacto. La película retrata su mundo sin visión, pero lleno de imaginación. Gabor, quien ya era un cineasta antes de su ceguera, ahora enfrenta el desafío de capturar imágenes sin poder verlas. Sebas, un joven productor que tiene el proyecto de filmar un documental sobre la ceguera en Bolivia, es quien mira en Gabor su potencial y lo contrata como director de fotografía. La historia de Gabor es una inspiración de perseverancia y creatividad, y nos invita a considerar cómo la percepción y la belleza pueden ir más allá de la vista. Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=8IBIZ0p0yys>.

Gaby, una historia verdadera

La emotiva película “Gaby, una historia verdadera” presenta la vida de Gabriela Brimmer, una mujer con parálisis cerebral nacida en México. Su enfermedad la dejó completamente inmóvil. La única parte del cuerpo que responde las órdenes de su cerebro es su pie izquierdo. Con la ayuda de su madre y de Florencia, su cuidadora, Gabriela empieza a transmitir sus ideas y emociones mediante un tablero con el abecedario y una máquina de escribir. Gaby enfrenta el desafío de buscar un colegio donde la acepten, ya que para esa época no estaba normado que estudiantes con discapacidad estudien en centros educativos regulares. A pesar de su condición, Gaby destaca como estudiante, artista y poeta, convirtiéndose en una figura clave en la lucha por la igualdad y la inclusión. Gaby fundó la Asociación por los Derechos de las Personas con Alteraciones Motoras (ADEPAM). Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=J1yVBBPB07Q>.

La escafandra y la mariposa

“La escafandra y la mariposa” es una película que retrata la vida de Jean-Dominique Bauby, editor de la revista Elle, cuya vida cambia drásticamente tras sufrir un derrame cerebral a los 43 años. Quedando en estado de “síndrome de cautiverio”, Bauby se encuentra inmovilizado, pero mentalmente lúcido. Su comunicación se limita al parpadeo de un ojo, con el cual, y gracias a un sistema basado en el alfabeto, logra expresar sus pensamientos. En el hospital de Berk-Sur-Mer, Bauby compone una obra literaria usando su imaginación y recuerdos, las dos libertades que conserva. Así, escribe “La escafandra y la mariposa”, donde la escafandra simboliza su cuerpo confinado y la mariposa, su espíritu indomable. Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=k-9MeE5ZqWY>.

Mi pie izquierdo

La película “Mi pie izquierdo” es una producción británica e irlandesa que se basa en la autobiografía de Christy Brown. La trama gira en torno a la vida de este artista irlandés, quien, a pesar de vivir con parálisis cerebral, no deja de luchar por alcanzar sus sueños. La película destaca la relación entre Christy y su madre Bridget, quien lo apoya sin condiciones. Con determinación, Christy aprende a escribir y pintar usando su pie izquierdo, superando así las expectativas y limitaciones de su discapacidad. La cinta ilustra cómo Brown se convierte en un

miembro valioso de la sociedad y cómo su autobiografía le brinda fama internacional. “Mi pie izquierdo” es una historia de tenacidad, ingenio y la habilidad de superar obstáculos. Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=DLv6nHX88UU>.

No te preocupes, no iré lejos

La película “No te preocupes, no iré lejos” retrata la vida de John Callahan, un pintor de casas y alcohólico que queda paralizado tras un accidente. Tras esta tragedia, John empieza a dibujar y encuentra en crear caricaturas una terapia. La historia sumerge al espectador en su compleja personalidad y el contexto en el que se desarrolló, mientras sus dibujos desafían las convenciones del humor. Sus obras, publicadas en periódicos de renombre, son un ejemplo de resiliencia y creatividad. Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=lhJ0gKEKzUY>.

Ray

La película “Ray” es un homenaje a la vida y obra de Ray Charles Robinson, un músico ciego que dejó una huella indeleble en la música al mezclar géneros como jazz, rhythm & blues, rock & roll, gospel y country. La cinta profundiza en su vida, desde sus batallas personales hasta su creatividad musical, mostrando cómo superó obstáculos y adicciones para alcanzar la fama mundial. Con éxitos como “I Got A Woman”, Ray Charles escaló las listas de Billboard y se ganó el corazón de millones, consolidando su estatus de leyenda musical. Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=jVHCQfcugdW>.

Rojo como el cielo

La película “Rojo como el cielo” se inspira en hechos reales de la Toscana en los años 70. La película retrata a Mirco, un niño que pierde la vista debido a un accidente ocasionado por sí mismo al dispararse con el rifle de su padre. Aunque es enviado a una escuela para ciegos, su amor por el cine no se desvanece. Allí, conoce a Felice, otro niño ciego, y juntos exploran el mundo a través de sonidos, creando una obra que celebra la naturaleza y la vida. La historia destaca cómo Mirco, guiado por su pasión y su amistad con un profesor inclusivo, supera su discapacidad y se convierte en un renombrado editor de sonido, demostrando que las limitaciones pueden ser el comienzo de algo grandioso. Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=SQKPU7D6gog>.



Shine

“Shine” es una película que presenta la historia de David Helfgott, un niño prodigio y pianista talentoso, y su agitado viaje de vida. A pesar de la intensa presión de un padre autoritario, David consigue un lugar en el afamado *Royal College of Music* en Londres, que se convierte en su santuario musical. No obstante, el estrés de su carrera y la falta de apoyo paterno precipitan su psicosis subyacente. La estabilidad llega a través del amor de una mujer que entiende su mundo, permitiéndole finalmente compartir su don musical. La película critica las injusticias dentro de la familia y en el ámbito laboral, ilustrando el conflicto interno de un genio luchando contra las consecuencias de su habilidad excepcional. Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=vTt4Ar6pzO4>.

2.7. Logros deportivos

100 metros

La película “100 metros” cuenta la asombrosa vida de Ramón Arroyo, un hombre dedicado a su familia y trabajo, que se enfrenta a un diagnóstico de esclerosis múltiple que amenaza su movilidad. Desafiando las expectativas, Ramón, con el apoyo de su esposa y suegro, decide competir en uno de los eventos deportivos más duros del mundo. A través de un entrenamiento inusual, demuestra que la resiliencia es clave para superar los desafíos. Ramón, gracias a su persistencia y apoyo familiar, logra terminar competiciones como el Ironman, maratones y triatlones. Ramón se convierte en un símbolo de inspiración, mostrando que la fuerza de voluntad puede convertir los retos en logros notables. Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=kXPFvFJAsTA>.

Triunfo en la adversidad

“Triunfo en la Adversidad” es una película que cuenta la historia de Travis Freeman, un talentoso jugador de fútbol americano del *Corbin High School* en Kentucky en los años 90. Después de perder la vista por una infección, Travis se ve ante una encrucijada vital: resignarse a una vida de aislamiento o volver a su equipo y jugar de nuevo. Su coraje y resolución inspiran a su entorno y son clave para llevar a su equipo a las finales estatales. La película es un testimonio de que, con

determinación y el apoyo de maestros, familia y amigos, se pueden superar grandes desafíos. Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=6jaZf7HvW8Y>.

Campeones

“Campeones” es una película que cuenta la historia de Marco, un entrenador de baloncesto que termina liderando un equipo único llamado “Los Amigos”, integrado por personas con discapacidad intelectual. Marco, quien enfrenta retos en su carrera y vida personal, debe elegir entre la cárcel o entrenar a “Los Amigos” como servicio comunitario tras un accidente de tráfico y un despido. Inspirada en el equipo real Aderes Burjassot y en la experiencia de Ron Jones, la película muestra cómo Marco aprende de sus jugadores y cómo sus experiencias refuerzan la importancia de la inclusión y la superación personal. La emotiva trama de “Campeones” resalta cómo la dedicación y el espíritu humano pueden inspirar y transformar vidas. Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=AwVOa8RRNQg&t=38s>.

Marathon

La obra cinematográfica “Marathon” narra la inspiradora historia verídica de Bae Hyeong-jin, un maratonista con autismo. La narrativa se centra en Cho Won, diagnosticado con autismo a temprana edad, quien se dedica a entrenar para competiciones locales con la aspiración de correr en una maratón de verdad. La película resalta su valiente enfrentamiento a los retos y su firme resolución para vencer las adversidades. Bae Hyeong-jin, a pesar de su autismo, logró finalizar una maratón en menos de tres horas, estableciéndose como el triatleta más joven de Corea. Su logro se convirtió en una fuente de inspiración para muchos y un emblema de tenacidad y superación personal. Aunque Bae dejó de competir en maratones, continúa apoyando a otros con autismo. Su bondad y generosidad subrayan la necesidad de una sociedad inclusiva y empática que acoge a cada individuo por quien es. Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=EJv7JtUYq0>.

Soul Surfer

“Soul Surfer” es una película basada en la vida de Bethany Hamilton, una joven surfista que perdió un brazo tras ser atacada por un tiburón mientras practicaba su deporte. La película explora los desafíos que enfrentó y su camino hacia la recuperación. Gracias al apoyo y la

creatividad de su padre, quien logró adaptar la tabla de surfear, Bethany pudo volver al agua y maniobrarla su tabla con un solo brazo. Bethany nunca se dio por vencida y volvió a entrenar hasta lograr nuevamente el dominio de las olas bajo esta condición. Su persistencia fue de inspiración para otros quienes vieron en Bethany un símbolo de superación, demostrando que las barreras físicas no limitan los sueños ni el espíritu humano. Ver tráiler en https://www.youtube.com/watch?v=481_N_UmGlk.

2.8. Logro político

Campamento extraordinario

“Campamento Extraordinario” es un documental que cuenta la evolución del Campo Jened, un campamento de verano pionero para jóvenes con discapacidades. Este lugar se destacó como un ejemplo poderoso y motivador de una revolución social que redefinió la percepción de la discapacidad a nivel global. El centro del documental es Judy Heumann, una activista fundamental en este cambio. Judy y sus amigos de Campo Jened transformaron el enfoque gubernamental y social hacia la discapacidad, enfatizando la dignidad humana y los derechos esenciales. Durante dos décadas, estos jóvenes vivieron una metamorfosis en un entorno que les permitió compartir y sentirse comprendidos. El campamento les ofreció la oportunidad de vivir libremente, expresarse, encontrar amigos y ser independientes. La labor de Judy Heumann y su grupo impulsó una revolución que continúa influyendo en leyes internacionales, persiguiendo un fin común: la inclusión total. Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=fFVRbeHevbQ>.

2.9. Logro industrial

Temple Grandin

La cinta “Temple Grandin” es un relato biográfico emotivo sobre una mujer autista cuyos avances revolucionaron el trato ético del ganado en la industria agropecuaria. La historia narra la vida de Temple, una niña autista que, contra las creencias médicas de su tiempo y las sugerencias de institucionalización, fue apoyada por su madre y terapeutas para superar barreras sociales. En su juventud, en la granja familiar, Temple descubre un dispositivo que la ayuda a gestionar su ansiedad, lo que la inspira a estudiar ciencias y desarrollar una versión propia de la máquina de



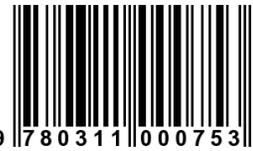
abrazos para su uso personal. A pesar de enfrentar discriminación de género en un campo dominado por hombres, Temple no se rinde y crea innovaciones en las estructuras de manejo del ganado, promoviendo un trato más humano y voluntario. Su tenacidad y singularidad contribuyen a cambios significativos y mejoras en la industria, evidenciando el impacto que pueden tener las diferencias individuales en la sociedad. Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=2ywUeDqD0jM>.

Conclusiones

Los logros alcanzados por personas con discapacidad o diversidad funcional demuestran que la voluntad humana no tiene límites. El visionado de estas películas, permitirá ser testigos de la primera persona sordociega en terminar su carrera universitaria, ver vencer a una mujer con autismo los prejuicios de un terreno dominado por hombres, ver a una persona ciega jugar fútbol y a otra siendo director de fotografía de una película, entre otras maravillosas historias de personas inspiradoras de la vida real. Por consiguiente, estas películas promueven una imagen positiva de la discapacidad al resaltar el deseo de superación, la resiliencia y los logros obtenidos por las personas con discapacidad.

De acuerdo con la perspectiva de las capacidades (Fraile, 2023; Sen, 2014) el progreso de una nación no se limita solo a su producción económica. También se debe considerar las capacidades reales de las personas, es decir, lo que realmente pueden hacer o ser para sentirse productivos, valiosos y útiles. Por lo tanto, es fundamental visibilizar y valorar a las personas con discapacidad desde la óptica de sus capacidades y logros.

Analizar y reflexionar sobre este tipo de películas en clases puede contribuir a dejar atrás estereotipos y prejuicios discriminatorios sobre la discapacidad que perpetúan la idea de que las personas con discapacidad son inútiles o incapaces. La transición de la visión de minusvalía al modelo de diversidad funcional (Ferreira, 2010) puede ser mejor comprendida mediante el registro en películas de los logros alcanzados por personas con discapacidad en donde la diversidad del funcionamiento humano se pone en manifiesto.



Referencias

- Abadia, A. (2014). *El cine como herramienta de enseñanza*. Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Alegre, O. (2002). La discapacidad en el cine: propuestas para la acción educativa. *Comunicar*, 18, 130–136. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/232480.pdf>
- Ambrós, A., & Breu, R. (2007). *Cine y Educación, el cine en el aula primaria y secundaria*. Graó.
- Arcoba, M. D. (2018). El cine como herramienta pedagógica para fomentar la reflexión crítica en el aula. *EARI - Educación Artística Revista de Investigación*, 9, 248–252. <https://www.redalyc.org/pdf/6719/671971508017.pdf>
- Beltrán, P., & Asti, A. (2014). Utilización didáctica del cine en matemáticas. *Enseñanza & Teaching*, 32(2), 123. <https://doi.org/10.14201/et2014321123145>
- Bharath, D. (2021). Film in Public Administration Classrooms: Developing Responsible Administrators in the Information Age. *Teaching Public Administration*, 39(2), 133–155. <https://doi.org/10.1177/0144739420929384>
- Bisquerra, R. (2023). Cómo influyen las emociones en el aprendizaje. Educaweb. <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/tecnicas-estudio/como-influyen-emociones-aprendizaje/>
- Calopiña, M. (2007). Cine Forum y Crítica: encuentro necesario. *Revista de Comunicación*, 6, 81–88. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3871633.pdf>
- Casado-Muñoz, R. (2002). La discapacidad en el cine como recurso didáctico-reflexivo para la formación inicial de maestros. *Comunicar*, 18, 163–168. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/232495.pdf>
- Cuervo, A. (2017). El cine como herramienta pedagógica para la enseñanza de la Física. *Revista Científica*, 156–166.



link.gale.com/apps/doc/A500224011/IFME?u=anon~22f4783&sid=googleScholar&xid=1a228729

Farhang, M. (2020). El efecto de las películas y del cine en los niños y los adolescentes. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 2, 23–30.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7582307.pdf>

Ferreira, M. (2010). De la minusvalía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y Sociedad*, 47(1), 45–65.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344607>

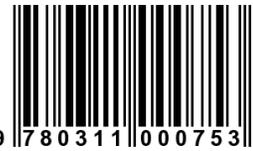
Fraile, C. (2023). Más allá de la economía del bienestar. El enfoque de las capacidades de Amartya Sen y Martha C. Nussbaum. *DILEMATA, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 40, 121–141.
<https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000536>

García, M. (2010). Cine y educación: la integridad del docente en “Emperor’s Club.” *Edetania*, 38, 27–40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3619796>

García, M., & Landeros, B. (2011). *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine. Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED*.
https://www.researchgate.net/publication/284663805_Teoria_y_practica_del_analisis_pedagogico_del_cine

Gil, M. (2022). *El cine como herramienta pedagógica en los estudios de derecho* [Universidad de Antioquia].
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/27640/1/GilMateo_2022_CinePedagogiaDerecho.pdf

González, J. (1996). *El cine en el universo de la ética*. Grupo Anaya.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=164528>



- Grande-López, V., & Pérez, Á. (2016). Personajes de animación con discapacidad a través de una perspectiva educativa. *Creatividad y Sociedad: Revista de La Asociación Para La Creatividad*, 25, 259–283. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5959452>
- Guichot-Reina, V., & Merino, M. A. (2016). Los cortometrajes de animación como herramienta didáctica para trabajar la educación en valores en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 119–132. <https://doi.org/10.12795/CP.2016.i25.09>
- Harper, R., & Rogers, L. (1999). Using Feature Films to Teach Human Development Concepts. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 38(2), 89–97. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.1999.tb00067.x>
- Hutton, J., & Mak, A. (2014). Is a picture worth a thousand words? Using films and television shows to teach public relations. *Public Relations Review*, 40(3), 585–594. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2014.03.003>
- Kalra, R. (2017). The Effectiveness of Using Films in the EFL Classroom: A Case Study Conducted at an International University in Thailand. *Arab World English Journal*, 8(3), 289–301. <https://doi.org/10.24093/awej/vol8no3.19>
- Lledó, A., Lorenzo, A., Pérez, E., Gilabert, A., & Lorenzo, G. (2019). El uso del cine en el conocimiento de la discapacidad: propuesta didáctica en el grado de maestro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1(2), 461–468. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1716>
- Martínez-Salanova, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar*, 20, 45–52. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802007.pdf>
- Matarán, C. (2014). El cine como herramienta pedagógica: una aproximación práctica para la enseñanza de la economía. *Aula de Encuentro*, 16(2). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2115>
- Mena Smolkay, T. (2018). *Cine y discapacidad* [Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/32505>

- Monjas, M., & Arranz, F. (2010). El cine como recurso para el conocimiento de las personas con discapacidad. *Revista de Medicina y Cine*, 6(2).
https://revistas.usal.es/cinco/index.php/medicina_y_cine/article/download/13795/14220
- Monjas, M., Arranz, F., & Rueda, E. (2005). Las personas con Discapacidad en el Cine. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 36(1), 13–29.
<http://riberdis.cedid.es/handle/11181/3108>
- Monleón, V. (2020). "Princesitas" con Diversidad Funcional una Aproximación Crítica a la Opresión de Realeza Femenina en la Colección Cinematográfica “Los Clásicos” Walt Disney (1937-2016) y el Contra-Discurso Creado por la Obra Artística de Alessandro Palombo. *ARTSEDUCA. Revista Electrónica de Educación En Las Artes*, 26, 46–59.
<https://doi.org/10.6035/artseduca.2020.26.4>
- Morantes, S. L., & Gordillo, A. Y. (2017). El cine, una estrategia para desarrollar habilidades del pensamiento crítico en sociales. *Educación y Ciencia*, 20, 113–126.
<https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2463>
- Mujika, J., & Gaintza, Z. (2019). El cine como herramienta didáctica en la escuela inclusiva. *Didacticae: Revista de Investigación En Didácticas Específicas*, 0(7–10), 130–144.
<https://doi.org/10.1344/did.0.7-10>.
- Núñez, T. (2011). Algunas reflexiones sobre el cine como recurso didáctico. In *Cine y violencia contra las mujeres: reflexiones y materiales para la intervención social* (pp. 55–60). Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/30336>
- Ogando, B. (2010). *El cine como herramienta docente en bioética y tanatología* [Universidad Complutense de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=93460>
- OMS. (2018). *Más de 1000 millones de personas con discapacidades deben superar a diario obstáculos importantes*.
http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2011/disabilities_20110609/es/



- Pereira, M. del C., & Marín, M. V. (2009). Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en Educación Secundaria. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 13(1), 233–255. <https://doi.org/10.14201/2939>
- Pulido, M. (2016). El cine en el aula: Una herramienta pedagógica eficaz. *Opción*, 32(8), 519–538. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048481031.pdf>
- Razi, Z. (2019). *La discapacidad visual en el cine iraní* [Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/56e05a8f-8671-46a2-a719-b4904a16eddd>
- Real Patronato. (2019). *El Real Patronato destaca el papel protagonista del cine para favorecer la inclusión*. <https://www.cedd.net/en/actualidad/noticias/el-real-patronato-destaca-el-papel-protagonista-del-cine-para-favorecer-la-inclusin/0-423/>
- Sen, A. (2014). On the Foundations of Welfare Economics: Utility, Capability, and Practical Reason. *Ethics, Rationality, and Economic Behaviour*, 50–65. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198289814.003.0005>
- Tapia-Leon, M., García-Valcárcel, A., Basilotta, V., & Rivetta, M. S. (2021). Películas sobre discapacidad para educar el valor de la inclusión. Congreso Internacional *En Interculturalidad, Inclusión Y Equidad En Educación*, 1–14. <https://eusal.es/eusal/catalog/download/978-84-1311-688-4/6268/8786-1?inline=1>
- Tuesca, R., Rodríguez, N., & Moreno-Castro, C. (2021). Uso del cine como herramienta de aprendizaje en salud pública. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 35(3), 1–17. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000300003
- Vega, A., & Martín, R. (1999). Los medios de comunicación ante la discapacidad: más allá de los estereotipos. *Comunicar*, 12, 111–116. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801217.pdf>

Capítulo 3. Prácticas educativas socialmente justas en educación superior: artefactos identitarios para la personalización del aprendizaje

David Subero Tomás

El presente capítulo de libro se enmarca en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior desde una mirada sensible a la justicia social educativa, avanzando en la personalización del aprendizaje y mediante el uso de herramientas multimedia. A continuación, se presentan dos diseños pedagógicos en el contexto universitario que a través del uso de tecnologías educativas tienen como propósito conectar las experiencias de aprendizaje de los aprendices dándoles un mayor sentido y significado al proceso educativo. Para ello, se reivindica el marco teórico-metodológico de los fondos de identidad y los artefactos identitarios. En la primera de las experiencias, a partir de los artefactos identitarios producidos por los estudiantes, se elabora un canal de YouTube para agrupar los diferentes productos audiovisuales relacionados con la asignatura. En la segunda de las propuestas, a partir del uso de la herramienta fotovoz se narran y analizan las identidades de los alumnos y su relación con los contenidos de la asignatura desde una mirada de género. Los resultados sugieren que la propuesta pedagógica se enriquece a partir de los artefactos identitarios elaborados por los estudiantes y su idoneidad con las temáticas y los aprendizajes solicitados por el equipo docente.

Las prácticas educativas han experimentado unos cambios notables en las últimas décadas que han legitimado y dado relevancia a tres reforzadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en sentido amplio. Nos estamos refiriendo a la justicia social educativa, la personalización de los aprendizajes y el uso de las herramientas multimedia como estrategia para amplificar lo aprendido. Hacemos un breve inciso a continuación.

La justicia social educativa, según Zhang-Yu et al. (2023); Subero (2021), está teniendo cada vez más incidencia e impacto en los contextos educativos como forma de abordar la multiculturalidad y la diversidad en las aulas. En estos espacios se están llevando a cabo medidas y recursos de enseñanza que buscan poder satisfacer las necesidades de todo el alumnado. Tradicionalmente, las prácticas educativas han tenido un sesgo que limitaba el acceso a una tipología de alumnado que compartía el discurso, los rituales de enseñanza y aprendizaje, así como una serie de códigos,

usos y actos comunicativos específicos. Sin embargo, este hecho hacía que solo una pequeña parte del alumnado pudiera seguir los procesos de enseñanza y aprendizaje con normalidad, mientras que el resto se iba quedando al margen dejando de participar progresivamente en la actividad. La necesidad de atender la diversidad en la población estudiantil, así como el hecho de hacer frente a situaciones de desigualdad y de opresión justifica el desarrollo de nuevas prácticas y políticas educativas que ofrezcan nuevas formas de pensar, aprender y enseñar.

La personalización del aprendizaje, según Coll et al. (2020), es una parte de una mirada socio-constructivista sobre la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa y se fundamenta en la necesidad de poder ofrecer aprendizajes ajustados a las necesidades e intereses del alumnado. En un contexto de multiplicidad de escenarios (físicos y virtuales) y opciones para el aprender, los docentes tienen que favorecer experiencias educativas que generen sentido y valor personal en el alumnado. Para ello, es necesario no solo considerar las características personales, culturales y sociales sino que se tienen que alinear las propuestas educativas con los objetivos y el valor personal que le atribuye el estudiante con la finalidad que éste pueda tomar decisiones y construir de forma conjunta su proceso de aprendizaje. La parte más relevante de la propuesta radica en la participación activa del global de los alumnos a la hora de decidir los contenidos (qué aprender), la propuesta de actividad, materiales y recursos relacionados (cómo y con quién aprender) y el momento más adecuado para aprender (cuándo aprender).

El uso de herramientas multimedia (Gee & Esteban-Guitart, 2019) como estrategia educativa tiene como finalidad poder acercarnos a las prácticas educativas que son conocidas habitualmente por los estudiantes, pero que han sido silenciadas o desconocidas por el contexto educativo institucional. Algunos ejemplos de ellas son el establecimiento de comunidades virtuales por temas o intereses afines, la creación de vídeos, el uso multimodal y transmedia de formatos textuales, la resolución de tareas a partir de trabajo colaborativo en ambientes virtuales, así como el desarrollo de nuevo contenido a partir de conocimiento compartido, entre otros. En cualquier caso, este tipo de herramientas se han convertido en una estrategia metodológica que gracias a su uso pone al estudiante en un rol activo dentro del proceso de aprendizaje favoreciendo la interacción con los compañeros a través de la tecnología. De esta forma, a partir del dominio de



estas herramientas, es posible crear un espacio educativo genuino para socializar, interaccionar, crear y difundir experiencias culturales e identitarias a través de la participación y el aprendizaje.

Llegados a este punto, es necesario preguntarnos como docentes el modo en que podemos llevar a cabo propuestas educativas que sean sensibles con la justicia social educativa, faciliten aprendizajes con sentido y al mismo tiempo usen herramientas multimedia para el desarrollo de las mismas. Como marco teórico y metodológico coherente con las tres premisas anteriores, se propone el enfoque educativo de los fondos de identidad que, según Esteban-Guitart (2021), posibilita hacer del currículum una propuesta cercana a las experiencias de los estudiantes reconociendo, a su vez, las experiencias e identidades de los aprendices. Los fondos de identidad son un conjunto de recursos pedagógicos que, a partir de diferentes producciones, prácticas y relaciones con un significado especial para el estudiante ayudan a este a autodefinirse y autoexpresarse en situaciones de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, y centrándonos en las producciones, reivindicamos el uso de recursos gráficos, visuales, narrativas o bien materiales que combinen diferentes formatos. Es decir, estamos hablando de creaciones en dónde se expresan aspectos relevantes y especialmente significativos del aprendiz y que, a partir de un andamiaje pedagógico se conectan con competencias y conocimientos académicos-curriculares, lo que se han venido a llamar artefactos identitarios (Subero et al., 2018).

El valor añadido de este tipo de artefactos es el hecho que permiten reconocer y afirmar las experiencias e identidades de los estudiantes como parte del acto educativo. Por ejemplo, son útiles para impulsar mejoras en las competencias comunicativas, el razonamiento crítico o la competencia lógico-matemática. De este modo, en situaciones de enseñanza y aprendizaje los artefactos identitarios permiten un mayor desarrollo en la comunicación, la creación y la reflexión considerando las identidades de los estudiantes dentro de sus producciones.

Además, los artefactos identitarios son relevantes en cuanto a dispositivos que relacionan el currículum, la práctica educativa y la identidad de los aprendices. Es decir, son artefactos mediadores. En un primer momento, el artefacto identitario se convierte en una prótesis que extiende la concepción que la persona tiene sobre sí misma y sobre aquello que le es significativo más allá de su propia mente. En este sentido, la identidad del aprendiz se distribuye entre la persona y la obra creada (un video o un recurso multimedia, por ejemplo). En segundo lugar, el

producto elaborado es un dispositivo de mediación educativa. Es decir, es un recurso educativo para amplificar procesos de enseñanza y aprendizaje y generar sentido y valor personal en el aprendiz. De este modo, el artefacto identitario sirve como recurso educativo para ser utilizado por los docentes para mediar en la enseñanza, crear conexiones entre el currículum y las identidades de los estudiantes y flexibilizar el plan de estudio de la asignatura.

El uso de los artefactos identitarios dentro del marco de los fondos de identidad es coherente con una sensibilidad específica sobre los escenarios digitales. En este sentido, los fondos de identidad pueden impulsar el uso pedagógico de las identidades de los aprendices en entornos y espacios virtuales, a partir de herramientas multimedia tales como wikis, blogs o espacios de intercambio multimedia (como las plataformas You Tube y Vimeo, entre otros). Es lo que se ha venido a llamar el desarrollo de los fondos de identidad 2.0 (Poole, 2017).

Es en este contexto dónde proponemos el diseño de prácticas educativas que fomenten la participación y estén mediadas por tecnologías digitales y artefactos identitarios virtuales. Entendemos por artefactos identitarios 2.0 dispositivos multimodales, físicos y/o digitales, que se crean, suponiendo una producción del ámbito del sentido personal, y comparten en medios sociales y digitales de información y comunicación. Es decir, el uso de dispositivos y tecnologías de la información y la comunicación en situaciones educativas permiten la creación y el intercambio de artefactos identitarios en contextos virtuales en dónde los participantes son capaces crear y compartir contenidos con un sentido educativo.

Desde los fondos de identidad, con la premisa de poder analizar los artefactos identitarios se han establecido diferentes categorías para facilitar la selección y recogida de datos a partir de los productos elaborados por los aprendices (Esteban-Guitart, 2016). Los detallamos a continuación.

- Fondos sociales de identidad: en esta tipología de fondos identificamos a personas significativas tales como nuestra pareja, la familia o bien nuestro grupo de iguales.
- Fondos geográficos: en esta tipología de fondos identificamos espacios físicos y simbólicos que tienen un significado especial para uno mismo y lo representan. Esto puede ser un río, un valle, un pueblo o una región.

- Fondos culturales: hacen referencia a artefactos o productos relacionados con el lenguaje (libros), la música (una partitura, un instrumento), el arte (pintura, escultura, fotografía, película o documental).
- Fondos institucionales: hacen referencia a estructuras u organizaciones como la religión católica, la institución familiar o la institución matrimonial.
- Prácticas identitarias: hacen referencia a fondos relacionados con las actividades, rutinas y aficiones significativas del aprendiz. Ejemplos pueden ser actividades deportivas o el trabajo.
- Fondos existenciales: hacen referencia a fondos relacionados con experiencias de vida que impactan en el desarrollo de la persona. Estas pueden ser experiencias positivas o bien negativas. Ejemplos de ello pueden ser una ruptura sentimental o el logro de un trabajo.

Decíamos anteriormente que una de las finalidades de este capítulo era impulsar aprendizajes fundamentados en una mirada inclusiva a partir de un marco teórico-metodológico coherente con dichos propósitos. Además, entendemos que otro de los objetivos del capítulo es poder identificar los beneficios que tiene el uso de los artefactos identitarios multimodales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunas experiencias educativas precedentes (Hogg y Volman, 2020; Volman y Gilde, 2021) han evidenciado mejoras en el desarrollo de dichos programas.

En este sentido, se destacan diferentes logros en el alumnado que se pueden resumir en un mayor impacto en el rendimiento escolar, la autoconfianza y las actitudes positivas en relación con el aprendizaje y la institución educativa. Además, hay un incremento significativo de actitudes colaborativas, un aumento del bienestar en el contexto educativo, así como mejoras en las relaciones entre el alumnado y los docentes. Sin embargo, las experiencias y los logros educativos anteriormente expuestos se han llevado a cabo en contextos escolares de educación infantil, educación básica y educación secundaria.

La novedad de las propuestas que se desarrollarán a continuación es el hecho de fundamentarse en un marco teórico-metodológico basado en los fondos de identidad 2.0, usar artefactos identitarios 2.0, partir de los principios de justicia social educativa, personalización del aprendizaje y usos de herramientas multimedia en un contexto de educación superior como la

universidad. A continuación, ejemplificamos las dos experiencias que pueden ayudarnos a comprender mejor su impacto en el ámbito de la educación superior.

3.1. El uso del You Tube como artefacto identitario-educativo.

En la Universidad de Girona (España) se llevó a cabo el primero de los diseños pedagógicos fundamentados en una situación de enseñanza y aprendizaje en educación superior (Baig et al., 2023). Los aprendizajes a promover son de carácter académico-conceptual y participa alumnado de tercer curso de la carrera de psicología en la asignatura Psicología de la Educación. Son un total de 64 estudiantes universitarios. La actividad de personalización educativa tiene como finalidad la comprensión de los principales autores, teorías, temáticas y principios trabajados en la asignatura por parte del alumnado. El desarrollo de la actividad se divide en cuatro etapas que presentamos a continuación.

La primera etapa consiste en presentar la actividad y elaborar un primer producto que recoja las características identitarias más relevantes del estudiante; es decir, el artefacto identitario. Lo destacado de esta primera etapa es el hecho de poder elaborar este artefacto como recurso imprescindible para la actividad académica propuesta. Para ello la consigna compartida fue la siguiente: elabora un producto que sea lo más significativo e importante y pueda definirte de la mejor manera posible. Puedes usar una variedad de recursos para la elaboración de dicho producto. Algunos de ellos pueden ser una gráfica, un mapa, un dibujo, un “collage”, una fotografía, un texto o cualquier combinación de ellos. En este producto, para ayudar a definirte mejor, puedes incorporar a personas, instituciones, objetos, actividades, aficiones, aprendizajes o conocimientos, intereses, espacios o lugares significativos.

La segunda etapa consiste en identificar aspectos clave del contenido, de los ámbitos temáticos, de las ideas de los autores, así como de las competencias de la asignatura por parte del estudiante. Esta selección tiene la pretensión de vincular el ámbito académico con algún componente personal y significativo a partir del artefacto identitario elaborado por el aprendiz. Durante dos semanas los alumnos consultan diferentes recursos de la asignatura para la elección de la temática.



En relación con el tipo de contenidos de los artefactos identitarios, y en referencia a las diferentes categorías distribuidas, se elaboró un análisis de contenido temático en el que se recogieron la frecuencia y el porcentaje de aparición de cada una de las categorías. A continuación, se expone, de mayor a menor, el grado de relevancia de las categorías en los productos de los estudiantes.

- La práctica identitaria es la categoría que tiene una presencia mayor dentro de los productos elaborados por el estudiantado con un 25% de porcentaje. Un ejemplo ilustrativo es la mención a la danza y la música y el papel que tiene en la vida de los estudiantes.
- Los fondos sociales de identidad es la segunda categoría con mayor presencia con un 24% de porcentaje. Un ejemplo ilustrativo es la mención de los amigos y su influencia en la vida de la persona.
- Los fondos institucionales de identidad son la tercera categoría con mayor presencia con un 20% de porcentaje. Un ejemplo ilustrativo hace referencia al apoyo y al valor de la familia y los valores aportados al estudiante.
- Los fondos geográficos de identidad tienen un 14% de porcentaje. Un ejemplo ilustrativo es la relevancia de espacios geográficos como el mar y la relación con los orígenes, los antepasados o la infancia del estudiante que lo evoca a partir del uso del color azul y su inmensidad dentro del artefacto identitario.
- Los fondos existenciales de identidad tienen un 10% de porcentaje. Un ejemplo ilustrativo es la pérdida de un ser querido y el impacto que ello provoca en el estudiante.
- Los fondos culturales de identidad tienen un 7% de porcentaje. Un ejemplo ilustrativo es la evocación de frases y citas de canciones, películas y series que el estudiante entiende como valiosas a nivel personal y el impacto que han tenido en su vida.

En resumen, los contenidos más destacados dentro de las categorías hacen referencia a prácticas significativas como la lectura, la música (practicarla o escucharla) o bien la actividad deportiva. Además, la referencia a personas significativas tales como la pareja, la familia y las amistades se replican de forma constante en el conjunto de los artefactos identitarios analizados.

Otro elemento importante que también aparece en los resultados son las diferentes temáticas académicas escogidas por los estudiantes. A lo largo de la actividad se identificaron un total de 47 temas distintos. La educación emocional con un total de cuatro estudiantes; efectos de las relaciones familiares en el rendimiento escolar, la psicología de la educación y la danza, beneficios de la música en educación, y el deporte como práctica educativa con tres estudiantes. Con dos estudiantes destacan los temas de formación y exploración de la identidad en el entorno educativo” y “la importancia de la creatividad y el arte en la educación.

Lo relevante de esta selección de temáticas es el grado de vinculación personal y académica que logran establecer los estudiantes en el desarrollo de la actividad. Es decir, la creación del artefacto identitario y su uso como recurso para el aprender. Por ello, todos los temas seleccionados para la elaboración del vídeo emergieron de una vinculación con algún elemento reflejado y producido en los artefactos identitarios tales como el “collage”. A continuación, exponemos tres ejemplos que estrechan estas relaciones. Un primer alumno, definido por las iniciales FPV, identificó a partir de los artefactos identitarios su afición por los castellers. Los castellers son torres o castillos humanos que son tradicionales de Cataluña (España) y que, para su elaboración, es necesario un gran entrenamiento, constancia, trabajo en equipo, cooperación y coordinación. A partir de lo anterior, el alumno elaboró un trabajo relacionado sobre el aprendizaje cooperativo poniendo como modelo la realización de castillos humanos.

Un segundo alumno, con las iniciales BVP, propuso una lista de canciones de la plataforma Spotify como artefacto identitario e hizo un trabajo sobre los beneficios de la música en la educación. Una tercera alumna, con las iniciales AGD, elaboró como artefacto identitario un crucigrama con un sentido lúdico. De este modo, a partir de las diferentes consignas que hacen referencia a personas relevantes de su vida, aficiones o gustos, se tenía que completar los diferentes huecos con letras. A partir de esta propuesta, la estudiante elaboró el vídeo sobre la temática “el aprendizaje y el juego”.

3.2. El uso del fotovoz con perspectiva de género

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se llevó a cabo el segundo de los diseños pedagógicos fundamentados en una situación de enseñanza y aprendizaje en educación

superior (Díaz-Barriga et al., 2024). La propuesta se implementó con alumnos de tercer año de psicología en la asignatura Programas de intervención psicoeducativa. Participaron 32 estudiantes. Esta asignatura tiene una fuerte vocación comunitaria y el uso de herramientas fundamentadas en la investigación-acción-participativa. Los alumnos conforman equipos de trabajo para desarrollar un proyecto diagnóstico y de intervención. Los alumnos escogen dentro de la propuesta curricular de la asignatura el tema de “condición del género femenino” para impulsar el proyecto. Las fases del proyecto se describen a continuación.

La primera fase consiste en presentar la actividad y explicar el uso de la fotovoz como herramienta de producción de artefactos identitarios por parte de los aprendices. En este sentido, entendemos el uso de la fotovoz como un formato híbrido que incorpora una imagen a partir de una fotografía realizada o seleccionada por el aprendiz, acompañada de narrativas sobre vivencias propias. En esta primera fase se constituyen los equipos de trabajo.

En una segunda fase se profundiza sobre el ámbito temático de la desigualdad de género en el mundo, en general, y en México en particular. Se abordan diferentes recursos académicos y datos referentes a la violencia contra las mujeres. Se avanza sobre el concepto de violencia de género. Se incide en la situación de vulnerabilidad de la mujer, así como su mayor probabilidad de desarrollar problemas de salud mental a partir de situaciones de alta incidencia de estrés y ansiedad. Además del uso de recursos académicos, se cuenta con la presencia de testimonios en espacios de debate y encuentro en donde mujeres mexicanas de distintas edades y generaciones son invitadas para visibilizar sus historias y narrativas. Por último, se hace hincapié en las situaciones de opresión, dominación y discriminación estructurales en la sociedad y su repercusión directa dentro del contexto educativo.

En una tercera fase se impulsa la planeación y el desarrollo de los proyectos basados en la fotovoz. Se elabora un sitio web en donde alojar los diferentes proyectos. Los diferentes equipos conformaron los artefactos a partir de la vinculación entre las experiencias personales y el rigor académico. A partir de diferentes formatos y herramientas multimedia (Canva, Power Point o YouTube) los participantes incorporan fotografías, narraciones y audiovisuales resaltando los actos de violencia física y simbólica contra la mujer.

En la cuarta fase se comparten los diferentes artefactos elaborados por los equipos y se realizan comentarios y observaciones. Estos análisis buscan relacionar la experiencia identitaria de los estudiantes con los contenidos de la asignatura a través de categorías tales como el género, la justicia social, el patriarcado o la violencia estructural. A través de la identificación de las relaciones sociales que han contribuido u obstaculizado las posibilidades de desarrollo, bienestar o aprendizaje de los participantes se pretende avanzar en espacios de concienciación y transformación en la temática de la asignatura.

Los resultados muestran que los estudiantes elaboran, en su mayoría, una combinación de formatos (texto, imagen, música y audio) para crear su artefacto identitario. A continuación, exponemos un ejemplo prototípico de artefacto identitario a partir de la fotovoz haciendo referencia a la categoría de los fondos geográficos de identidad. En este caso, se vincula la habitabilidad con el género en zonas de periferia. El hecho de vivir en la periferia de las ciudades, en concreto en Ciudad de México, implica una situación de mayor vulnerabilidad social por lo que respecta no solo el estatus socio económico sino a los riesgos que implica ser mujer (mayor inseguridad y situaciones de violencia).

Figura 2. Artefacto Identitario a partir de Fotovoz



*Soy mujer de periferia por Té de manzanilla
"Siempre pensé que por vivir
cerca del centro estaba
en una posición económica
o clase social -mejor-
Cuando tenía que trasladarme
entre dos horas y media
a veces hasta tres para llegar
a la universidad, me di cuenta que no
Cuando tenía que irme
tres horas antes de las reuniones con amigas
porque si no el camino de regreso
sería más peligroso
No somos conscientes*

Fuente: Díaz-Barriga et al. (2024)

En relación con los diferentes artefactos identitarios se elabora un análisis de contenido de las narrativas en las que se recogen los discursos y se adaptan a cada una de las categorías. A continuación, se exponen ejemplificaciones de las categorías con mayor relevancia en los productos de los estudiantes

- Las prácticas identitarias se concretan en prácticas cotidianas que implican desigualdad de género y en prácticas que sirven para el sustento propio y familiar en relación a la mujer. Un ejemplo de ello son las mujeres jóvenes, emprendedoras, que impulsan ventas informales en redes sociales y en espacios públicos y que son conocidas como las “nenis”.
- Los fondos sociales de identidad se relacionan con personas referentes que han modelado la construcción de ser mujer, bien imponiendo el patriarcado o resistiéndose a éste. Un ejemplo de ello pueden ser modelos de resistencia como madres solteras con hijas que se organizan para pedir mejores oportunidades revelándose contra el sistema patriarcal.
- Los fondos institucionales de identidad se manifiestan a través de estructuras e ideologías tales como ciertos sectores de la sociedad mexicana que amparan el patriarcado y la desigualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, existen contra-narrativas que cada vez tienen más voz y presencia. Un ejemplo ilustrativo hace referencia a nuevas voces de mujeres jóvenes organizadas en colectivos y asociaciones que demandan una nueva forma de entender el género y una resistencia manifiesta a lo establecido.
- Los fondos geográficos de identidad hacen referencia a los espacios que habitan las mujeres y tienen un impacto en la construcción de la identidad de género. Un ejemplo de ello, como hemos destacado anteriormente, es vivir y transitar por las zonas de periferia de las grandes ciudades y la forma en cómo se perciben en estos espacios. El hogar, la universidad, el trabajo, la calle, el transporte público son zonas de riesgos y oportunidades que construyen la identidad de la mujer y su feminidad.
- Los fondos existenciales de identidad implican episodios que marcan un antes y un después en la vida de las personas, también en la identidad de género. Ejemplos de ello son el paso de la pandemia de Covid-19, la pérdida de un ser querido, dejar los estudios, perder el sustento económico familiar, entre otros.

- Los fondos culturales de identidad corresponden a artefactos físicos o simbólicos que facilitan la identidad de género en el estudiante. Ejemplos de ello son objetos simbólicos como las flores o ciertas prendas de ropa que van asociadas a la feminidad.

En resumen, aunque la construcción del género implica evitar la generalización, ya que no existe una feminidad que representa a todas las mujeres, los contenidos más destacados dentro de las categorías hacen referencia a prácticas significativas que se entrelazan con la edad y la generación a la que pertenecen, su posición económica, su condición familiar y el lugar que habitan, entre otros. Estos contenidos se manifiestan a través de distintas expresiones ajustadas a la condición de género y a la apropiación o resistencia a los discursos hegemónicos que tienen su origen en el contexto social y comunitario y emergen con un sentido reivindicativo en las situaciones educativas de la actividad analizada.

Conclusiones

El uso de artefactos identitarios 2.0 creados por el aprendiz y compartidos a través del canal de You Tube pretenden avanzar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje encaminadas a conectar los intereses personales de los alumnos a través del reconocimiento y participación activa en el proceso. Los estudiantes se convierten en protagonistas de su proceso de aprendizaje a través de la creación de productos multimedia que otros compañeros pueden visualizar y comentar a través de espacios de intercambio y discusión. Ello implica una mayor personalización de los aprendizajes que tienen, a su vez, un mayor sentido y valor personal por parte de los estudiantes. La creación del vídeo de You Tube se convierte en el producto final que sirve para evaluar el grado de competencia y habilidad del alumnado en relación con el vínculo entre las teorías, nociones y conceptos de la asignatura. De este modo, el uso de artefactos educativos creados y compartidos en la red han servido para atribuir sentido en los aprendizajes académico-curriculares de los estudiantes.

El uso de artefactos identitarios 2.0 creados por el aprendiz a través del uso de la fotovoz y compartidos a través de la página web tienen como objeto el desarrollo de estrategias de aprendizaje que relacionen las voces y narraciones personales de los estudiantes con los contenidos académicos de la asignatura. De este modo, en los diferentes proyectos elaborados se

cuestionan las condiciones, reglas y la presión en torno a la imposición de estereotipos de género y la situación de violencia respecto a las mujeres. A través del uso de los diferentes productos elaborados se permite acercar a los estudiantes al sentido histórico, el análisis crítico de las narrativas y a procesos de reflexión de lo que significa ser mujer. En este sentido, se entiende el uso de los fondos de identidad y de los artefactos identitarios tales como la fotovoz como un recurso educativo que facilita situaciones pedagógicas, dialógicas, críticas y de concienciación en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior.

Para concluir, las dos experiencias anteriormente descritas ponen en valor el carácter mediador de los artefactos identitarios entre los intereses e identidades de los alumnos y las propuestas académicas vinculadas a los contenidos, recursos y elementos teóricos de las asignaturas universitarias. En este sentido, el artefacto identitario se convierte en un recurso educativo que facilita conexiones entre los intereses, motivaciones y experiencias de aprendizaje del alumnado. Su uso como “objeto para el aprendizaje” se manifiesta en las continuidades que establece entre lo que aporta el estudiante y los contenidos académico-curriculares facilitando una comprensión activa de los contenidos y competencias de la asignatura. El aprendizaje, de este modo, adquiere una nueva forma de situarse en la educación superior implicando al estudiante, impulsando el cuestionamiento y fomentando valores y prácticas alternativas fundamentadas en la justicia social, la inclusión y la equidad.

Referencias

- Baig, M., Boned, P., González-Ceballos, I., y Esteban-Guitart, M. (2023). Artefactos identitarios multimodales 2.0 como mecanismo de personalización del aprendizaje en educación superior. Un estudio cualitativo. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), pp. 27-44. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36227>
- Coll, C., Esteban-Guitart, M., y Iglesias, E. (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal. Estrategias, recursos y experiencias de personalización educativa*. Editorial Graó.
- Díaz, F., Morales, M. L., Polo, F. J., & Esteban-Guitart, M. (2024). Mujeres mexicanas en pandemia: análisis de sus fondos de identidad con perspectiva de género mediante proyectos de fotovoz. *DIDAC*, (83), 24–38. https://doi.org/10.48102/didac.2024.83_JUL-

DIC.149

Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of Identity. Connecting Meaningful Learning Experiences in and Out of School*. Cambridge University Press.

Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: a critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 169-179.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>

Gee, J. P., y Esteban-Guitart, M. (2019). Designing for deep learning in the context of digital and social media. *Comunicar*, 58, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-01>

Hogg, L., y Volman, M. (2020). A synthesis of funds of identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches, and outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862-895.
<https://doi.org/10.3102/0034654320964205>

Poole, A. (2017). Funds of knowledge 2.0: Towards digital funds of identity. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 50–59. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.02.002>

Subero, D. (2021). Desarrollando fondos de conocimiento: Prácticas educativas socialmente justas en el contexto español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 13-25. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.001>

Subero, D., Llopart, M., Siqués, C., y Esteban-Guitart, M. (2018): *The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts*. Oxford Review of Education.

Volman, M., y Gilde, J. (2021). The effects of using students' funds of knowledge on educational outcomes in the social and personal domain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100472>

Capítulo 4. Revisión sobre estigmatización de profesores a estudiantes universitarios con enfermedad mental y propuestas de intervención

Gustavo Alfonso Villamizar Acevedo

A pesar de que diversas investigaciones evidencian el incremento de las personas con discapacidad, no se tienen datos claros sobre la cantidad de estudiantes universitarios con este tipo de problemas, datos que se dificultan más cuando la discapacidad es por enfermedad mental, debido a la tendencia, de las personas que las sufre a invisibilizarla, y no buscar ayuda, para no ser objeto de estigmatización y lo que ella acarrea: discriminación y exclusión. El presente capítulo, producto de una revisión de múltiples textos que abordan el tema, tiene como objetivo visualizar creencias estigmatizantes construidas por los profesores, que afectan el transitar de los estudiantes con algún tipo de trastorno mental, en la universidad y de las diversas estrategias que se han estructurado, para enfrentar este problema, resaltado la que más logros ha alcanzado, la resultante de la combinación de contacto con educación.

Cuando se habla sobre cifras de personas con discapacidad, los datos no son claros. Todavía se apela al último informe, realizado hace 23 años, según el cual cerca del 15% de la población mundial tenía algún tipo de discapacidad (Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial, 2011). Esta información se hace más oscura, cuando se trata de estudiantes universitarios con esta condición, tal y como lo afirma Parra (2021), al catalogar como incompletos los registros, que se llevan en las universidades latinoamericanas, sobre ellos, que no dan cuenta de su historial académico y tipo de discapacidad.

Lo que se sabe con certeza es que hacen parte de los grupos que presentan mayores dificultades para adaptarse a la vida universitaria, como lo confirma la revisión teórica realizada por Alrusaiyes (2024), al encontrar que, los estudiantes universitarios con trastornos mentales, son más proclives a desertar, su promedio académico es más bajos y tienden a requerir más tiempo para graduarse. Estos hechos, pueden estar asociados, al enfrentamiento que se ven abocados, ante una serie de barreras que dificultan su transitar por las aulas, así como a variadas formas de estigmatización y discriminación y estigmatización.

A la palabra estigma, de origen griego, se le atribuyen diferentes significados, uno de ellos, denota una señal, que permite identificar a quien la porta, como una persona no recomendable (Setián, 2020). Este atributo, según Goffman (2006), convierte a quien lo posee, en un ser diferente a los demás. Los cuales, de acuerdo a la valoración que hagan, se pueden considerar virtuoso o defectuoso, e independientemente de la razón asociada a ello, puede conducir a la discriminación, desprecio, aislamiento o actos de violencia, contra el estigmatizado.

Goffman (2006) identificó tres tipos de estigmas, los cuales relacionó con el cuerpo, el carácter y las costumbres culturales. Del primero hacen parte las deformidades físicas, del segundo, los trastornos mentales, la homosexualidad, la drogadicción y del tercero, las creencias religiosas, la pigmentación de la piel, la identidad nacional.

La interiorización de estos estigmas, genera una serie de conductas discriminativas, las cuales se manifiestan en el lenguaje, a través de uso de términos, como inválido, lisiado; en el caso de deformaciones físicas; torpe, ante problemas de motricidad y bobo, si la señal es de tipo cognitivo. Expresiones, que posteriormente Hunt (como se citó en Ferrante, 2020), reunió en cinco categorías: desafortunados, inútiles, diferentes, oprimidos y enfermos, las cuales identificó como percepciones que las personas “normales”, asocian a los “discapacitados”.

La teoría de Goffman, es valorada, no solo por su visión innovadora, sino porque reabrió la discusión sobre una situación que prácticamente se había dejado de lado, viniendo a hacer catalizadora del desarrollo teórico posterior e investigaciones, sobre este fenómeno, en diversas ciencias sociales.

Entre estas investigaciones, según Andersen et al. (2022), se destacan las de Link, Phelan, Yang y Collins, realizados en el primer lustro del siglo XX, en las cuales plantean un conjunto de condiciones para considerar la presencia de estigma: 1. La sociedad aprueba y acepta etiquetas diferenciadoras para las personas. 2. La sociedad clasifica a las personas etiquetadas, de acuerdo a características consideradas como indeseables. 3. Las categorías creadas, lleva a la separación de las personas en dos grupos, “nosotros” y “ellos”. 4. Esta categorización genera en “ellos”, discriminación y pérdida de estatus. 5. Existencia de una relación de poder, entre estigmatizador y estigmatizado, y 6. Reacción emocional de las víctimas.

A partir de los aspectos anteriores, el estigma se puede definir como un conjunto de actitudes negativas y comportamientos discriminatorios hacia personas con características socialmente devaluadas, asociadas a su aspecto físico, comportamiento, creencias, estilos de vida, pigmentación de piel, salud física y mental, producto de la falta de conocimiento de esas características, que llevan, a quien las asume a establecer distancia con el “otro” y evitar su contacto.

El desarrollo teórico del constructo estigma, llevó a que los investigadores, tal y como lo reportan Subu et al. (2021), identificaran múltiples dimensiones, entre las cuales se encuentran el autoestigma (actitudes negativas de una persona hacia su enfermedad), estigma público (actitudes negativas de la gente hacia quienes padecen trastornos mentales), estigma profesional (actitud negativa, de los profesionales de la salud, hacia sus pacientes con enfermedades mentales) y estigma institucional (políticas de una organización de rechazo a las personas con trastornos mentales).

Sobre la estigmatización, de personas con trastornos mentales, se han desarrollado multiplicidad de investigaciones, en diversos escenarios. En los ambientes escolares, un buen número de ellas están centradas, en aspectos relacionados con los prejuicios creados, alrededor de la salud mental, de estudiantes universitarios, que crean barreras que dificultan su vida académica. A partir de una revisión, de algunos de ellos, se pretende visualizar creencias estigmatizantes construidas por los profesores, que afectan el transitar de estos estudiantes en la universidad.

A pesar de la inexistencia de cifras claras, a nivel mundial, sobre la cantidad de estudiantes con discapacidad que han ingresado a la universidad, no se puede negar que el número de ellos se han venido incrementando, pero la consecución de una educación inclusiva plena, sigue chocándose con barreras que las dificultan, una de las más sobresalientes, tiene que ver con las creencias, actitudes y prejuicios de los docentes, como se evidencia en múltiples investigaciones, algunas de las cuales muestran, que la valoración dada a los estudiantes, se relaciona con el tipo de discapacidad, teniendo una percepción más negativa las que tienen que ver con la salud mental, como lo muestran Vidourek y Burbage (2019).

Este hallazgo llama la atención, debido a que los datos presentes sobre la salud mental de los estudiantes universitarios son preocupantes, como lo evidencian investigaciones realizadas con estudiantes latinos por Parra (2021), así como en europeos y norteamericanos por Campbell (2022), en las cuales se muestra su incremento, debido a factores de tipo económico y social, que los hacen más vulnerables al estrés, depresión y ansiedad, problemáticas que se encuentran asociadas al bajo rendimiento, ausentismo y abandono de las aulas.

A pesar de este hecho, la mayoría de los estudiantes con trastornos mentales, pasan desapercibidos en los campus universitarios, Las razones por lo que esto sucede, son múltiples, según Wynaden et al. (2014), los estudiantes invisibilizan sus problemas, por temor a la estigmatización y discriminación, lo que reduce la búsqueda intencionada de ayuda profesional, y el incremento de citas médicas, motivadas por sintomatologías como malestar general, dolores de cabeza o dificultades para dormir. En otras ocasiones, afrontan el problema, acudiendo a estrategias que le van a generar problemas mayores, como consumo de alcohol o drogas.

Gulliver et al. (2019) también creen que el riesgo a la estigmatización, puede jugar un papel importante en la no detección de los trastornos y en la poca búsqueda de ayuda profesional, ya que los estudiantes temen, no solo ser etiquetados, sino que suspendan sus estudios.

Vidourek y Burbage (2019) consideran que la percepción social negativa sobre la enfermedad mental, puede generar en los universitarios, que las viven, sentimientos de vergüenza que los desanima en la búsqueda de ayuda.

Noorwali et al. (2022), en una investigación realizada en Arabia, con una muestra de jóvenes, en su mayoría estudiantes universitarios, detectaron el estigma público, como la barrera más señalada, en la búsqueda de apoyo, para enfrentar los trastornos mentales. Algunos entrevistados reportaron que sus compañeros, o los catalogan de psicópatas, o les decían, “no hay problema, olvídale”. Lo que denota ignorancia sobre el tema. Estos investigadores, también encontraron que, a los hombres, la comunidad les exigía enfrentar sus problemas, siendo, ante ellos, fuertes y duros.

Por su parte, Spear et al. (2021), detectaron en profesores universitarios, dos condiciones, que dificultan la identificación y atención de los estudiantes con trastornos mentales: el nivel de conocimientos sobre los trastornos mentales es limitado, por ello rara vez notan síntomas de esta naturaleza en sus estudiantes; y creen que sus estudiantes no se encuentran afectados por este tipo de trastornos.

El que los profesores no creen en la existencia de trastornos mentales de sus alumnos evidencia una de las barreras más fuertes que deben superar, los estudiantes con discapacidad mental, y se inscriben en las llamadas actitudes negativas. Al respecto, Moriña (2017) reveló que los estudiantes notaban que, algunos de sus profesores, no solo dudaban que tuvieran algún tipo de trastorno, sino que cuestionaban su capacidad cognitiva, manifestando que la universidad no era el escenario adecuado para ellos, profetizando su fracaso.

Ante la situación descrita, que muestra las actitudes y acciones de los estudiantes universitarios con trastornos mentales y de quienes los acompañan en su proceso formativo, surge la pregunta sobre las estrategias a desarrollar, con estos dos grupos de personas, para que unos tomen conciencia de su situación y busquen ayuda, para afrontar sus problemas y los otros comprendan las razones del comportamiento de sus alumnos, que tienen trastornos mentales, y les brinde apoyo, para que no se sientan rechazados y excluidos.

Al respecto, los investigadores han desarrollado diversas estrategias para enfrentar los estigmas sociales, entre ellas sobresalen la protesta, la educación y el contacto. Por medio de la protesta, se busca modificar informes y anuncios estigmatizantes, presentados en diversos medios de comunicación. En la educación se apela a la difusión de información sobre las enfermedades mentales, que contradiga, la transmitida y aceptada socialmente, así como a la estructuración de cursos que faciliten la comprensión de dicha información. En la denominada contacto, se pretende que por medio de la interacción con personas que sufren alguna enfermedad mental, tener un conocimiento más claro sobre estas personas, de forma tal, que redunde en la disminución de conductas estigmatizantes. De estas estrategias, la combinación de educación y contacto, es la que ha tenido mejores resultados, como lo evidencia una investigación, desarrollada, por la Comisión de Lancet, comunicada por Thornicroft et al. (2022, p. 1458), al

afirmar: “las intervenciones combinadas, especialmente aquellas que incluían componentes de contacto educativo y social, redujeron significativamente las actitudes estigmatizantes y la distancia social”.

Los anteriores hallazgos llevan a proponer a las autoridades universitarias, el desarrollo de cursos educativos combinados por contacto, con personas enfermas mentales, a todo el personal que hacen parte de ella, para disminuir la estigmatización hacia los enfermos mentales, y así incrementar la búsqueda de ayuda, de quienes viven con algún tipo de trastorno mental.

Conclusiones

Los estudiantes universitarios, con trastornos mentales, tienden a invisibilizar sus problemas, y no buscar apoyo, para afrontarlos, por sentimientos de vergüenza y miedo a ser etiquetados y excluidos. Los profesores, en gran medida, desconocen lo relacionado con los trastornos mentales, por consiguiente, no leen adecuadamente, los signos y síntomas, o les restan valor a estas problemáticas. Se han estructurado diversas estrategias, buscando la modificación de las creencias y conductas estigmatizantes, de todos ellos, el que ha reportado mayores logros, resulta de la combinación de educación y contacto con personas con enfermedades mentales.

Todo lo anterior, lleva a sugerir, a las autoridades universitarias, el desarrollo de cursos, acompañado de contacto con personas que tengan algún tipo de enfermedad mental, como estrategia, para que los estudiantes que vivan con ellas, busquen apoyo, reduciendo de esta manera, situaciones que pueden llevar al abandono y otras acciones de mayor gravedad, para su salud y bienestar.

Referencias

Alrusaiyes, R- (2024). Faculty attitudes toward students with disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia: A mixed-methods. *Study. Sage Open*, 14(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1177/21582440231225583>

Andersen, M., Varga, S. y Folker, A. (2022). On the definition of stigma. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 28(5), 847-853. <https://doi.org/10.1111/jep.13684>

- Ferrante, C. (2020). La “discapacidad” como estigma: una mirada social deshumanizante. una lectura de su incorporación temprana en los disability studies y su vigencia actual para América Latina. *Revista Pasajes*, 10, 1-26. <https://revistapasajes.site/2020/02/numero-10-enero-junio-2020/>
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gulliver, A., Farrer, L., Bennett, K. y Griffisths, K. (2019). University staff mental health literacy, stigma and their experience with students with mental health problems. *Journal of Further and Higher Education*, 43(3), 434-442. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1367370>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Noorwali, R., Almotairy, S., Akhder, R., Mahmoud, G., Sharif, L., Alasmee, N., Mahsoon, A. y Hafez, D. (2022). Barriers and Facilitators to Mental Health Help-Seeking among Young Adults in Saudi Arabia: A Qualitative Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (5), 1-10. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052848>
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial (2011). *Resumen. Informe mundial sobre la discapacidad*. <https://www.oas.org/es/sedi/ddse/paginas/documentos/discapacidad/DESTACADOS/ResumenInformeMundial.pdf>
- Parra, M. (2021). Perfil del estudiante universitario latinoamericano. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378123>
- Setién, C. (2020). El uso del término στίγμα (stigma) y su tradición latina en la literatura cristiana primitiva. *Revista de Estudios Latinos (RELat)* 20, 71-90. <https://recyt.fecyt.es/index.php/rel/article/view/87198>

- Spear, S., Morey, y Van Steen, T. (2021). Academics' perceptions and experiences of working with students with mental health problems: insights from across the UK higher education sector. *Higher Education Research & Development*, 40(5), 1117–1130. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1798887>
- Subu, M., Wati, F, Netrida, N., Priscilla, V., Dias, J., Abraham, M., Slewa-Younan, S. y Al-Yateem, N. (2021). Types of stigma experienced by patients with mental illness and mental health nurses in Indonesia: a qualitative content analysis. *International Journal of Mental Health Systems*, 7, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s13033-021-00502-x>
- Thornycroft, G., Sunkel, C., Aliev, A., Baker, S., Brohan, E., Chammay, R., Winkler, P. (2022). *La Comisión de Lancet sobre el fin del estigma y la discriminación en la salud mental*. <https://www.thelancet.com/pb-assets/Lancet/stories/commissions/stigma-and-discrimination-in-mental-health/translation7-1673863321137.pdf>
- Vidourek, R. y Burbage, M. (2019). Positive mental health and mental health stigma: A qualitative study assessing student attitudes. *Mental Health & Prevention*, 13, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2018.11.006>
- Wynaden, D., McAllister, M., Tohotoa, J., Al Omari, O., Heslop, K., Duggan, R., Murray, S., Happell, B. y Byrne, L. (2014). The silence of mental health issues within university environments: a quantitative study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 28(5), 339-44. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2014.08.003>

Capítulo 5. La prevención de la disortografía como premisa para asegurar el rendimiento académico y el desarrollo emocional del niño

Rudy García Cobas

Patricia Lorena Robalino Salazar

Para Ávila et al. (2021), “aprender ortografía es un proceso a largo plazo el cual comienza en la etapa de la niñez de una persona a través de una combinación de técnicas pedagógicas para su correcto aprendizaje” (p. 19). Por ello, al aplicar actividades apropiadas y didácticas se logra cubrir las necesidades de cada estudiante a través de la práctica para reforzar los conocimientos de la ortografía y mejorar su comprensión lectora de modo que los alumnos puedan expresar sus ideas escritas de forma correcta y entender cómo se pronuncia y cómo se debe escribir una palabra.

Los estudiantes que poseen dificultades en la ortografía presentan problemas al momento de reconocer de los distintos símbolos escritos afectando de manera directa el desarrollo de un proceso de escritura eficiente, que implica que los estudiantes utilicen de forma correcta las palabras. Por ello, al no tener una estrategia didáctica adecuada y organizada, gran parte de los estudiantes tienen dificultades para recordar la ortografía correcta de las palabras causando un bloqueo en el progreso del proceso del aprendizaje. La teoría de la psicogénesis de la lengua escrita de Teberosky considera que el desarrollo del infante permite el desarrollo del lenguaje escrito que se va construyendo a partir del lenguaje hablado y la memorización, por lo que, el uso de estrategias metodológicas favorece el desarrollo de la escritura mediante la ejecución de actividades para que los estudiantes practiquen y mejoren sus habilidades.

5.1. Características de la disortografía

La disortografía es considerada como un trastorno de la escritura, ya que, esta afectación puede aparecer a cualquier edad la cual es causada por una dificultad para recordar y escribir sonidos de las letras y tener en cuenta los patrones de ortografía exactos, la cual se puede conocer como dislexia ortográfica. Esto puede provocar problemas en la lectura escritura y ortografía Al no

saber distinguir entre sonidos similares o simplemente para recordar cómo se escriben debido a que, estos errores suelen ser conscientes e involuntarios a lo largo del tiempo.

Según Otondo y Bascur (2020), “en la disortografía uno de los errores más comunes son el uso de letras inadecuadas o la adición de letras o sílabas no requeridas, la cual dificulta la comprensión de la información escrita” (p. 15). La disortografía es uno de los problemas más comunes en los estudiantes, puesto que, es fundamental tratar ese trastorno a tiempo a través de un programa que incluya la enseñanza explícita sobre temas esenciales para el uso correcto de los distintos signos gráficos que se utilizan en la escritura.

Para González y otros (2020), “la disortografía es una anomalía del lenguaje escrito que afecta en la ortografía de las palabras, las cuales se clasifican en ligera la cual tiene poca dificultad al escribir y severa que tiene mayor dificultad produciendo una escritura ilegible” (p. 18821). Los niños y adultos con disortografía a menudo tienen problemas para recordar los sonidos de las letras y de cómo combinarlas para poder expresar sus ideas escritas de manera adecuada. Lo anterior se conoce como falta de memoria de los caracteres fonológicos puesto que puede provocar errores en la escritura y estos pueden ir desde errores leves hasta errores mayores.

La disortografía se caracteriza por diversas deficiencias en el uso de la ortografía, la cual depende de la edad y el nivel de educación de cada persona, puesto que este trastorno se debe tratar de forma inmediata al ser identificado para prevenir problemas a largo plazo con el lenguaje escrito. Por ello, para identificar el grado de disortografía es fundamental aplicar evaluaciones académicas con el fin de aplicar estrategias adecuadas para minimizar el nivel de este trastorno que afecta a la aplicación de las reglas gramaticales. Un primer paso es detectar las dificultades ortográficas que poseen los estudiantes desde los primeros grados escolares y establecer sus posibles causas.

5.2. Causas de la disortografía

Las causas de la disortografía pueden deberse a diferentes factores académicos, neurobiológicos y cognitivos. Sin embargo, el nivel de alfabetización lingüística, el entorno educativo y la falta de motivación lúdica contribuye a la gran incidencia de esta particularidad. Además, hay problemas

en el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito, debido a la falta de conocimientos gramaticales y dificultades para comprender las estructuras sintácticas.

Chávez et al. (2021) mencionan que “muchas veces la disortografía se puede atribuir a factores biológicos o hereditarios lo cual incide en el entorno académico de manera negativa provocando déficit en el nivel de aprendizaje académico” (p. 342). Este trastorno afecta a las destrezas que los estudiantes pudieran tener con relación a la escritura, conlleva a cometer errores ortográficos, gramaticales y de estructura léxica, sin embargo, esta condición es más común en la etapa escolar, pero si no se corrige a tiempo puede afectar largo plazo en el entorno académico.

Para Vargas (2022), “existen diversos motivos por los que una persona puede llegar a desarrollar la disortografía como trastorno, ya que, la causa exacta no se comprende completamente, pero existen diversas herramientas didácticas para minimizarla a tiempo” (p. 20). Por ello, la disortografía se puede tratar con diversas estrategias lúdicas y didácticas ámbito escolar. También estas acciones pueden combinarse con terapias de lenguaje, todo lo cual sirve como motivación para el desarrollo de habilidades motrices y cognitivas en los estudiantes a través de la retroalimentación y la práctica constante.

La disortografía es un trastorno que involucra dificultades para la comprensión lectora y el correcto uso de la escritura, ya que, es de origen multifacético como los trastornos de aprendizaje o problemas auditivos, aunque también se asocia al entorno sociocultural. Por ello, la disortografía puede ser la consecuencia de diversas causas como los problemas de percepción de reglas ortográficas o la falta de motivación para mejorar las habilidades de escritura en los estudiantes, que causan grave afectación en el proceso de aprendizaje del niño o niña.

5.3. Estrategias metodológicas

Una estrategia metodológica, según Medina (2021), “es un proceso que se orienta al logro de los objetivos de la clase en un menor tiempo, y con menor esfuerzo y que traerá como consecuencia mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes” (p. 55). Para el éxito docente se tiene que considerar el uso de una o varias estrategias metodológicas que viabilice la obtención de mejores

resultados, puesto que hay actividades educativas que tienen mayor complejidad, que al ser aplicadas de forma correcta favorecen el cumplimiento de los objetivos establecidos.

Las estrategias deben ser aplicadas por los docentes, según Tacilla et al. (2020), “el logro académico es la adquisición de conocimientos en la materia, la consistencia se mide a lo largo del tiempo permanece y mejora a medida que el estudiante mejore sus conocimientos y habilidades, la competencia incluye la resolución de problemas” (p. 60). Los docentes deben implementar estrategias para abordar las dificultades en la escritura en estudiantes de sexto de básica, identificando errores ortográficos y brindarles ayuda y apoyo.

Tacilla et al. (2020) argumenta que “el estudiante tiene sus propias fortalezas y debilidades se deben de evaluar objetivamente el rendimiento académico utilizando criterios claros y definidos, pues aquí se refleja la capacidad de aprender y aplicar conocimientos para medir el éxito” (p. 63). Se enseñan habilidades de escritura y ortografía para corregir las dificultades en la escritura en estudiantes de sexto grado y de este modo adquieren herramientas para mejorar su rendimiento académico, logrando mayores niveles de comprensión de las temáticas cuando existe la interacción con diferentes métodos y estrategias para que desarrollen mayores aprendizajes durante el proceso educativo.

Soza (2021) menciona que “para mejorar y alcanzar el rendimiento esperado el estudiante debe de leer regularmente los textos, trabajar en conjunto los padres con los docentes para prevenir la disortografía mejorando su desempeño académico, creando ambiente de apoyo y comprensión para los alumnos” (p. 40). Es importante que los docentes utilicen herramientas y técnicas necesarias para evitar la disortografía y que los estudiantes desarrollen habilidades efectivas de escritura y ortografía aprendiendo técnicas tempranas para corregir errores de ortografía que minimicen su impacto en el rendimiento académico.

5.3.1. Estrategias metodológicas activas

Zambrano (2019) citando a Labrador y Andreu (2008) señalan que las estrategias metodológicas activas son “métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomente la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje” (p. 6). El docente dentro de su planificación de clases debe considerar el uso de las

estrategias metodológicas activas, puesto que conllevan a que el estudiante obtenga aprendizajes significativos según la teoría de Ausubel, donde se requiere que el individuo sea el constructor de sus conocimientos.

Carranza (2019) señala que “las estrategias metodológicas activas buscan que el educando adquiera mayor protagonismo y autonomía frente a su proceso de adquisición de conocimiento, puesto que es capaz de analizar y reflexionar sobre los acontecimientos a su alrededor” (p. 10). Es fundamental que el docente considere que el niño y la niña tienen la capacidad de analizar y reflexionar, puesto que, a partir de allí, se aplican estrategias metodológicas que son dinámicas y posibilitan la participación en la clase, donde se pueden aplicar actividades lúdicas para que el estudiante tenga un papel protagónico en su aprendizaje.

En el proceso educativo es importante que se apliquen estrategias activas que conlleven a la participación directa del niño durante las clases, estos procedimientos son aplicados de forma consciente por parte del docente y estudiante, para que interactúen entre sí, implicando la utilización de recursos didácticos, espacios para análisis, que ayudan al desarrollo de habilidades cognitivas del individuo (Castillo et al., 2018).

5.4. Características de la propuesta

Las estrategias metodológicas para prevenir la disortografía en estudiantes de sexto grado posibilitan que se den cambios tangibles dentro del proceso de escritura, al abordarse la prevención de la disortografía con estas actividades se logran mejores niveles de concentración de los estudiantes que tienen esta dificultad. Se trata de que todos los estudiantes se encuentren e incluidos y no discriminados, puesto que verá que sus compañeros de aula también cometen errores ortográficos, y que es parte del proceso de aprendizaje ir mejorando sus dificultades.

La propuesta que se plantea es novedosa, puesto que dentro de la institución educativa no se ha abordado esta particularidad, debido a lo cual los estudiantes presentan dificultades en la escritura, siendo necesario construir este proceso de aprendizaje activo con la participación de todos los estudiantes. Se trata de tener en cuenta actividades dinámicas y juegos para que ellos no sientan la presión de aprender, sino que aprendan mientras se divierten, haciendo un proceso

educativo más dinámico y motivador, donde los estudiantes participen de forma libre y voluntaria para adquirir nuevos conocimientos.

La factibilidad de la propuesta ha sido valorada debido a que las autoridades, docentes, padres de familia y estudiantes han mostrado predisposición para participar en todas las etapas de la investigación, con lo que se tiene la posibilidad de aplicar todas las acciones que sean consideradas para la construcción del conocimiento mediante la utilización de las estrategias metodológicas planteadas en el presente documento.

La pertinencia se basa ha sido señalada desde el criterio de varios profesionales, puesto que atiende una necesidad dentro del alumnado, siendo un problema que afecta al rendimiento escolar, donde el estudiante requiere de mayor atención y esfuerzo para ayudarlo, más no para señalarlo por su deficiencia. En este sentido, se hace necesario que los docentes comprendan que con el trabajo colaborativo y con la participación activa de todos se puede prevenir la disortografía.

La validez de las estrategias metodológicas ha sido demostrada porque se utilizan herramientas científicas, que aplican una metodología que facilitan el proceso investigativo que arroja los datos previos sobre las dificultades en la escritura en los estudiantes de sexto grado, lo cual es la base para presentar la propuesta y que permita solucionar la problemática encontrada. De ese modo, las estrategias fueron validadas a través del criterio de especialistas, quienes han considerado que la propuesta tiene validez científica para su aplicación.

Propósito u objetivo: Prevenir la disortografía desde la utilización de estrategias metodológicas para los estudiantes de sexto grado.

Estructura y dinámica de sus componentes

La estructura de las estrategias metodológicas para prevenir la disortografía en los estudiantes de sexto grado, se ha diseñado agrupando las actividades que permiten ir desarrollando actividades lúdicas para practicar la escritura con el objeto de aprender jugando y de modo que se mejoren las habilidades ortográficas al ir aprendiendo sobre la ortografía.

Estrategias metodológicas

Descripción: los estudiantes que presentan dificultades para la escritura tienen problemas para el aprendizaje en todas las asignaturas, puesto que no logran escribir de forma correcta, lo que implica deficiencias en la comunicación, con el tratamiento adecuado y con actividades específicas se logra mejorar las habilidades ortográficas y lograr que la escritura sea fluida en los estudiantes de sexto grado.

Explicación para los docentes: las estrategias metodológicas son una herramienta para el desarrollo de diversas actividades que permiten prevenir la disortografía. Estas son variadas y ayudan a que los estudiantes se mantengan activos e interesados en el proceso educativo. Es importante resaltar que el desarrollo de estas actividades sea de forma permanente. Para ello deben ejecutarse las actividades de forma regular y promover la participación de todos los estudiantes, según sus necesidades de aprendizaje de la ortografía y la escritura.

Actividades: para el desarrollo de las actividades de prevención de la disortografía se consideran 10 actividades que permiten el mejoramiento de las habilidades ortográficas en los estudiantes, las actividades son prácticas, que ayudan al desarrollo de competencias ortográficas.

- Juego de palabras
- Dictado interactivo
- Corrección colaborativa
- Uso de mnemotecnia
- Escritura creativa
- Rally ortográfico
- Diario de palabras difíciles
- Edición de textos
- Ortografía visual
- Estudio de raíces y prefijos

Para el desarrollo se ha considerado la dinámica de las actividades que implica introducir con actividades de tipo lúdicas, relacionadas con el análisis de las palabras y la consolidación de la escritura.

Actividad 1. Juego de palabras

Objetivo: Realizar actividades que permitan el mejoramiento de las habilidades ortográficas de los estudiantes de sexto grado, a través de diferentes juegos y actividades lúdicas.

Método: explicación, demostración, ilustración

Técnicas: utilización de medios tecnológicos, preguntas y repuestas

Beneficios: los beneficios que brinda la aplicación de esta actividad son importantes para los estudiantes que mediante el juego puedan llevar a la práctica la escritura de forma atractiva, en donde pueden motivarse para el mejoramiento de las habilidades ortográficas. De ese modo, logran una experiencia de aprendizaje divertida, con participación activa y un reforzamiento oportuno de la relación entre las letras y las palabras.

Materiales necesarios

- Sopas de letras con palabras fáciles y difíciles.
- Crucigramas con términos fáciles.
- Adivinanzas.
- Trabalenguas.
- Juegos de palabras en medios digitales (KAHOOT).
- Esferográficos, hojas, tablets o celular.

Procedimiento

Se hace la presentación de la actividad a los estudiantes, dejando claro que van a participar en un juego muy divertido, donde van a utilizar palabras que les permitirán aprender y mejorar su ortografía. Si hay algún premio para incentivar la participación se les hace saber para qué interactúen y aprendan.

Se explica el primer juego que será siempre el más fácil, para luego ir con los más complejos (sopa de letras, crucigramas, adivinanzas, trabalenguas). En esta parte se entregan los materiales para que se puedan iniciar las actividades. Luego se plantean las reglas del juego para que reciban la puntuación que será sumativa y el que obtenga la más alta obtendrá el premio. Es importante que escriban de forma correcta las palabras para que sumen puntos.

Según la complejidad del juego se puede dar la oportunidad para que realicen la actividad de forma individual o en parejas y se les debe otorgar un tiempo límite para el desarrollo de la actividad lo cual permitirá contar con unos minutos para la realización y unos minutos para la valoración y asignación de puntos.

Los estudiantes pueden realizar preguntas que no sean relacionadas con los fonemas o grafemas que se deben utilizar como parte del desarrollo del juego. La revisión de la actividad se realiza de forma general pudiendo ejecutar el cambio de la ficha entre compañeros para que las vayan calificando y exponiendo si hay algún error ortográfico, con lo que se puede hacer la corrección y asignación del puntaje por estudiante. Esta actividad debe ser realizada en varias sesiones de clases, con diferentes palabras o utilizando las palabras que presenten mayor complejidad para que las puedan ir corrigiendo y de a poco ir asimilando la escritura correcta, teniendo un registro de las palabras que han cometido errores en cada participación.

Para la actividad de juego de palabras en medios digitales se puede complicar porque los niños no cuentan con dispositivos móviles, y la institución no tiene los equipos de cómputo necesarios para la actividad, sin embargo, el o la docente puede realizar las preguntas en la plataforma Kahoot desde su dispositivo (tablets o celular), a los niños se les entrega en una hoja para que vayan seleccionando la respuesta correcta entre dos opciones. Los aciertos tendrán un puntaje que será anotado manualmente, luego de 7 participaciones se suma el puntaje y el estudiante que obtiene mayor puntaje será el ganador.

Actividad 2. Dictado interactivo

Objetivo: Ejecutar actividades que permitan el mejoramiento de las capacidades ortográficas de los estudiantes de sexto grado, los dictados interactivos favorecen la escritura correcta escritura.

Método: explicación, demostración, ilustración.

Técnicas: utilización de medios tecnológicos, preguntas y repuestas.

Beneficios: la actividad de los dictados interactivos favorece a los estudiantes para que practiquen la escritura de forma permanente, con lo que se tiene la participación activa en el proceso educativo, pero sobre todo en la prevención de la disortografía, porque se identifican los errores que se comenten en la escritura, y con la retroalimentación adecuada se puede corregir dichos errores y puedan adquirir conciencia ortográfica, así como el reforzamiento del conocimiento de las reglas ortográficas.

Materiales necesarios

- Tablets o celular.
- Textos apropiados para estudiantes del sexto grado.
- Esferográficos y hojas.

Procedimiento

Se inicia señalando que van a participar en un juego muy divertido que les permitirá practicar la ortografía y la escritura, en el caso que los estudiantes no cuenten con los dispositivos móviles o una sala de computación que cuente con los equipos para que cada niño lo utilice, en caso de tenerlo se debe asegurar que la plataforma digital para el procesamiento de texto que se vaya a utilizar esté instalada en los dispositivos.

El docente debe elegir un texto que sea apropiado para la edad, considerando la extensión y el nivel de complejidad o dificultad, en donde los niños van escuchando las palabras o el texto que puede ser una historia corta, un extracto de un cuento o un párrafo que contenga palabras que, por lo general, suelen confundir los niños y niñas.

El docente tiene que explicar las reglas de la actividad. Para ello, debe dar a conocer las instrucciones del dictado, en donde tiene que incluir el espacio para preguntas y respuestas. Se debe dar la respuesta a todas las inquietudes de los estudiantes para que en el desarrollo de la actividad no sucedan interrupciones.

Se realiza el dictado utilizando los segmentos más cortos que permitan a los estudiantes ir escalando el nivel de dificultad, por lo que el ritmo debe ser el adecuado para que se ejecute la actividad, una vez que se termina el párrafo se muestra la autocorrección para que se tomen en cuenta los errores ortográficos que se hayan cometido, lo cual permitirá anotar una puntuación, misma que permitirá conocer el grado de desempeño que tiene cada niño, luego de lo cual se hará un ejercicio de corrección, donde se analiza las reglas ortográficas que se han incumplido.

El docente debe ayudar a sus estudiantes en la interiorización del conocimiento sobre las reglas ortográficas, para que puedan aplicarlas dentro de sus textos escritos. Se deben considerar las palabras erróneas que escribieron, por lo que las próximas actividades deben considerar ejercicios que permitan corregir y mejorar la escritura.

Actividad 3. Corrección colaborativa para prevenir la disortografía

Objetivo: Realizar actividades que mejoren las habilidades y las capacidades ortográficas por medio del aprendizaje lúdico que favorece la corrección de errores entre los estudiantes.

Método: explicación, demostración, ilustración.

Técnicas: utilización de medios tecnológicos, preguntas y repuestas.

Beneficios: la corrección colaborativa es muy importante para el aprendizaje y el reforzamiento de los conocimientos para el trabajo con la ortografía. Con esta actividad se fomenta la comunicación interna entre los estudiantes, logrando que interactúen para hacer correcciones de los errores ortográficos. Para ello, deben aplicar las reglas ortográficas de tal forma, que tengan la capacidad de autocorregir sus errores.

Materiales necesarios

- Textos diseñados con errores ortográficos.
- Esferográficos y hojas.

Procedimiento

Se inicia la actividad con una explicación sobre el trabajo que deben realizar para la identificación de los errores ortográficos con el fin de que se pueda hacer la corrección. Se debe considerar lo importante que es el trabajo en equipo para el mejoramiento y desarrollo de habilidades para la escritura correcta. Para ello, se deben formar grupos de trabajo de 3 a 4 estudiantes y se los puede elegir de forma aleatoria para que exista una mayor integración entre todos los estudiantes.

Se debe entregar los materiales para que los estudiantes cuenten con los textos que contienen errores ortográficos, que tienen que ser diferentes para cada grupo, es importante que los errores ortográficos no sean los mismos en cada texto, por lo que deben ser representativos sobre la disortografía.

Los estudiantes tienen que ser motivados para que trabajen en equipo, en la identificación y corrección de los errores ortográficos que contiene el texto entregado, teniendo que marcar de otro color las correcciones que consideran necesarias, además que argumenten el por qué consideran que dichos textos tienen errores, para lo cual tienen que delegar a un representante que justifique sus respuestas.

Los estudiantes deben exponer sus respuestas, con la argumentación del por qué consideran estos errores ortográficos que han corregido, luego el docente puede preguntar a los otros niños que no son parte del grupo de trabajo que expongan sus puntos de vista si están a favor o en contra y si tienen alguna argumentación, después de lo cual el docente tiene que hacer la explicación si están correctas las correcciones o si están incorrectas, lo que permitirá que explique las reglas ortográficas.

Una vez que el docente ha explicado se debe anotar los errores que fueron corregidos, y los textos que estuvieron correctos pero que los estudiantes señalaron como incorrectos, además los errores ortográficos que no identificaron por lo que quedaron sin observaciones. En futuras sesiones se debe aplicar esta actividad, para lo cual deben cambiarse los grupos, los estudiantes que participaron exponiendo sus respuestas no podrán hacerlo nuevamente, deben ser cambiados para

que todos tengan la oportunidad de liderar el equipo, lo cual favorecerá para involucrar a todos los estudiantes.

Actividad 4. Uso de mnemotecnia para prevenir la disortografía

Objetivo: Ejecutar actividades con el uso de herramientas mnemotécnicas para la prevención de la disortografía en los estudiantes de sexto grado mejorando el conocimiento sobre la aplicación de las reglas ortográficas.

Método: Explicación, demostración, ilustración.

Técnicas: Utilización de medios tecnológicos, preguntas y repuestas.

Beneficios: El uso de la mnemotecnica favorece para la interacción de los estudiantes, haciendo que el aprendizaje de las reglas ortográficas sea divertido y dinámico, con lo que los estudiantes recuerdan la forma de escribir, que conlleva a fomentar la creatividad en los niños para que apliquen alternativas que les ayuden a la autocorrección, lo que implica que se mejore las habilidades de escritura en los estudiantes.

Materiales necesarios

- Materiales de escritura.
- Pizarra acrílica y marcador.
- Esferográficos y hojas.

Procedimiento

El docente realiza una introducción explicando sobre qué es mnemotecnica, en donde debe establecer la idea que esta técnica es muy importante para recordar la información por medio de asociaciones creativas que permiten al estudiante aprender de forma fácil, a manera de ejemplo el docente puede ir explicando las reglas ortográficas y palabras que benefician a los estudiantes. Es necesario que se cuente con las principales reglas ortográficas dentro de las fichas mnemotécnicas.

En la creación de contenidos de la actividad mnemotécnica debería considerarse la participación de los estudiantes, tomando en cuenta las reglas ortográficas que se les dificulta más durante el proceso educativo, que es lo que provoca que existan más errores que conllevan a la disortografía, es necesario que los estudiantes sean creativos con sus trabajos.

Se debe elegir las palabras más complejas, que presentan mayor dificultad, por lo que se tiene que trabajar en el desarrollo de mnemotécnicas que permitan recordar las reglas ortográficas para una escritura correcta, es importante que los estudiantes presenten sus mnemotécnicas y expliquen sobre la forma en que les ayudan a recordar las reglas ortográficas para prevenir la disortografía.

El docente puede utilizar una revisión periódica para medir los resultados o avances en la prevención de la disortografía, así como en las mejoras de los estudiantes que han comprendido de una mejor manera las reglas ortográficas que se les ha dificultado a los niños y niñas, considerando una valoración específica de esta actividad.

Actividad 5. Escritura creativa para prevenir la disortografía

Objetivo: Realizar actividades que favorezcan el mejoramiento de las habilidades ortográficas de los estudiantes de sexto grado, para el logro de escritura creativa que permita el correcto uso de las palabras.

Método: Explicación, demostración, ilustración.

Técnicas: Utilización de medios tecnológicos, preguntas y repuestas.

Beneficios: La escritura creativa es una actividad que favorece a la aplicación de las reglas ortográficas, puesto que los estudiantes mejoran sus habilidades ortográficas y adquieren mayor confianza en la escritura, con la escritura creativa los alumnos de sexto grado tienen la oportunidad de integrar nuevas palabras, así como un vocabulario más amplio, para que la escritura sea coherente, sin errores ortográficos.

Materiales necesarios

- Textos temáticos como ejemplo.
- Esferográficos y hojas.

Procedimiento

El inicio de la actividad se realiza explicando que permite la escritura creativa de los estudiantes, donde tendrán la oportunidad de mejorar sus conocimientos en ortografía de forma creativa, se debe elaborar un listado de temáticas que se pueden escribir, entre ellas se puede considerar las historias, poemas, diarios, etc. Es necesario que se considere la planificación de los contenidos, en donde se tiene que tomar en cuenta la historia o texto a utilizarse, desde el cual se debe realizar el análisis del relato, así como la identificación de los personajes principales y secundarios, también de los escenarios, paisajes, y elementos claves.

El docente debe motivar a sus estudiantes para que escriban de forma adecuada, teniendo cuidado de aplicar las reglas ortográficas en todo texto que escribe, pudiendo tenerse una mayor calidad de aprendizaje, una vez que termine la escritura se debe revisar los errores ortográficos y gramaticales. Es fundamental que los estudiantes utilicen nuevas palabras dentro de sus escritos, debiendo conocer el significado de estas palabras, debiendo investigar por su cuenta sea e internet, además es importante que los estudiantes compartan sus escritos creativos con sus compañeros, debe hacerse un plan de recompensa para todos los estudiantes que les permita valorar y celebrar la creatividad y el esfuerzo que le han puesto al escrito que han realizado.

Una vez culminado el proceso es fundamental que el docente realice la corrección, en donde va a tener la oportunidad de revisar y encontrar los errores ortográficos que han cometido y por su inexperiencia no los han detectado, esto es la aplicación de las reglas ortográficas aplicadas de forma específica a la elaboración de textos.

Actividad 6. Rally ortográfico para prevenir la disortografía

Objetivo: Ejecutar actividades para el mejoramiento de las habilidades ortográficas de los estudiantes de sexto grado, por medio de la sana competencia que fomente el aprendizaje de la ortografía.

Método: explicación, demostración, ilustración.

Técnicas: utilización de medios tecnológicos, preguntas y repuestas.

Beneficios: el rally ortográfico es importante para que los estudiantes participen activamente en las clases, por medio de la sana competencia los niños reforzarán la comprensión y aplicación de las reglas ortográficas, lo que motivará a los estudiantes a la memorización de las palabras y de las letras con lo que se previene la disortografía, motivando la mejoría de las habilidades ortográficas de los niños.

Materiales necesarios

- Tarjetas con las palabras comunes en los errores ortográficos.
- Pizarra y cintas para adherir las tarjetas.
- Esferográficos y hojas.
- Premios para los ganadores.

Procedimiento

El docente inicia explicando en qué consiste el rally ortográfico, donde se puede aprovechar las diferentes herramientas que favorezcan la obtención de habilidades ortográficas, siendo fundamental que todos los estudiantes participen. Se debe dividir a los estudiantes en grupos de 3, siendo designados de forma aleatoria que permita a todos participar entre niños que tienen mayores habilidades ortográficas ayuden a quienes tienen dificultades, es necesario que se cuente con un listado de palabras que les permita aplicar de forma correcta las reglas ortográficas.

El docente utiliza tarjetas con palabras que comúnmente se tiene errores para que ayuden al estudiante a comprender de una mejor forma la escritura de las palabras, en la actividad los niños y niñas tendrán disponibilidad de las tarjetas que contienen las palabras de mayor dificultad, en donde deberán designarse un representante de cada grupo que deberá deletrear las palabras.

La dinámica de la actividad consiste en que cada representante de grupo participe leyendo las palabras que se encuentran en las tarjetas, además deben deletrearlas, si lo hacen de forma correcta el grupo tiene un punto, si se equivoca el turno pasa al siguiente grupo, que tiene la oportunidad de ganar puntos si lo hace correctamente, caso contrario pasa al siguiente grupo, luego de esta actividad, se permite a los estudiantes integrantes del grupo que puedan hacer análisis sobre la aplicación de las reglas ortográficas. Si los estudiantes en su análisis cometen errores, el docente dejará culminar su intervención, luego hará su explicación haciendo correcciones para evitar la confusión y dejando en claridad las reglas ortográficas que permita expresarse de forma correcta.

El docente debe ir registrando el puntaje en la pizarra, lo que permitirá que cada grupo dispute la mayor cantidad de puntaje, lo que permitirá que el rally ortográfico sea competitivo y emocionante, elevando el nivel de motivación que tienen para el aprendizaje de la ortografía. Al equipo que obtiene mayor puntaje se le otorga un premio, dejando claro los aspectos elementales de la jornada de competencia, donde se tiene que hacer una reflexión de las palabras que tuvieron mayor dificultad, y la forma cómo de forma individual la han podido superar.

Actividad 7. Diario de palabras difíciles para prevenir la disortografía

Objetivo: Fomentar la auto preparación del estudiante, por medio de una herramienta que le permita anotar las palabras difíciles para estudiarlas de forma constante.

Método: explicación, demostración, ilustración.

Técnicas: utilización de medios tecnológicos, preguntas y repuestas.

Beneficios: con esta actividad los estudiantes se involucran activamente en el desarrollo de su aprendizaje, anotando las palabras que se le hacen difíciles pueden hacer una mejor relación entre

los errores ortográficos y las reglas ortográficas, permitiéndoles empoderarse de su aprendizaje, haciendo a conciencia la tarea y asumiendo un compromiso personal para mejorar la ortografía.

Materiales necesarios

- Lista de palabras difíciles.
- Esferográficos y hojas.

Procedimiento

El docente inicia la actividad haciendo un listado diario de las palabras que presentan mayor dificultad en la escritura, o que por su complejidad es propenso a que se cometan errores ortográficos, lo cual implica que todos participen durante las clases, haciendo las observaciones para el registro del diario de palabras difíciles. El diario se constituye en una herramienta de construcción colectiva y colaborativa que permite el mejoramiento de la ortografía, así como la aplicación correcta de la escritura en cada una de estas palabras, para ello el docente debe entregar a los niños una libreta que le permita anotar las palabras difíciles que vayan escuchando a diario.

Los estudiantes hacen una lista de las palabras difíciles que van encontrando a diario, así como aquellas palabras que se les hacen más complejas y que le han hecho cometer errores ortográficos, es importante que los estudiantes anoten la palabra, averigüen el significado y formen una oración con dicha palabra para tener un contexto del uso de dicha palabra. Es importante que se considere si existe una regla ortográfica para la escritura de dicha palabra, misma que la puede incluir en el apartado de dicha palabra, además es necesario que se motive al estudiante a revisar a diario y autocorregir los errores que van encontrando.

Esta actividad es para ejecutarla durante todo el año escolar, de tal forma que cada cierto tiempo se vaya revisando su cumplimiento, haciendo la exposición de forma aleatoria con los estudiantes, donde van a tener un espacio de tiempo para ir exponiendo sus palabras difíciles. Una vez que está cerca la finalización del año lectivo, los estudiantes deben presentar su diario de palabras difíciles, donde deberá compartir su experiencia que ha acumulado en la ejecución de esta actividad, dando su criterio sobre cómo han mejorado su ortografía a partir de esta actividad.

Actividad 8. Edición de textos para prevenir la disortografía

Objetivo: Aplicar una herramienta que permite la edición de los textos que contienen errores ortográficos, para que los estudiantes los vayan corrigiendo y mejorando en su aplicación de las reglas ortográficas.

Método: explicación, demostración, ilustración.

Técnicas: utilización de medios tecnológicos.

Beneficios: los estudiantes al aplicar la edición de textos pueden tener la oportunidad de corregir los errores que comente en un dictado, cumpliendo las reglas ortográficas y gramaticales, con lo que refuerza el pensamiento crítico del niño, fomentando la autocorrección en donde ellos pueden revisar la escritura que han realizado, lo que le permite tener mayor conciencia ortográfica, con lo que reduce los errores ortográficos.

Materiales necesarios

- Pizarra y marcadores.
- Textos apropiados con errores ortográficos.
- Esferográficos y hojas.

Procedimiento

El uso de la actividad de edición de textos permite a los estudiantes mejorar su ortografía y gramática, por lo que el docente debe iniciar el proceso con la selección de palabras complejas, que tienen un alto nivel de equivocación en los estudiantes que presentan disortografía. El material de estudio seleccionado debe contener dichos errores ortográficos, que han sido preparados por el docente de forma previa, sin que los estudiantes los conozcan, una vez que se les entrega el texto se les pide a los estudiantes que busquen los errores ortográficos y de gramática que se han escrito en el texto.

Se debe animar a los estudiantes que marquen los errores que encuentren en el texto, con la finalidad de que sustenten cuál es el error, debiendo argumentar su observación, luego de lo cual

el docente hace una retroalimentación en caso que sea correcto el error ortográfico identificado, y en caso que no sea error ortográfico debe hacerle saber a los estudiantes que la escritura era la correcta. Una vez que se ha terminado la actividad, es necesario hacer una sesión dinámica donde todos participen con una reflexión sobre los errores que identificaron o los supuestos errores que ellos identificaron pero que estaban escritos de forma correcta, deben señalar la estrategia que van a utilizar para evitar cometer esos errores en el futuro. Esta actividad debe realizarse durante varias clases a lo largo del año lectivo, lo que permitirá que adquieran el conocimiento y la práctica necesaria para evitar cometer errores ortográficos y gramaticales.

Actividad 9. Ortografía visual para prevenir la disortografía

Objetivo: Realizar actividades que permitan el mejoramiento de las habilidades ortográficas de los estudiantes de sexto grado, a través de la ortografía visual donde los niños van a visualizar palabras que contienen patrones ortográficos.

Método: explicación, demostración, ilustración.

Técnicas: utilización de medios tecnológicos, preguntas y repuestas.

Beneficios: la ortografía visual otorga beneficios para el desarrollo de la conciencia ortográfica que permite asociar las imágenes mentales que se muestran con la actividad, esto favorece a la capacidad de recordación para la escritura de las palabras, dándole al estudiante una herramienta muy necesaria para comprender la ortografía, favoreciendo a la habilidad de la escritura y sobre todo estimulando para que gane confianza en sí mismo al momento de escribir las palabras.

Materiales necesarios

- Pizarra y marcadores
- Listado de palabras con mayor dificultad.
- Esferográficos y hojas.

Procedimiento

La actividad es importante para los estudiantes, puesto que con la ortografía visual pueden visualizar la escritura de la palabra en su mente, siendo necesario que se realice esta actividad de forma permanente donde se apliquen las diferentes reglas de acentuación, analizando los prefijos, sufijos y las raíces. Se escriben las palabras de mayor dificultad en el pizarrón, y se les pide a los estudiantes que cierren sus ojos y visualicen la escritura correcta de estas palabras, deben identificar marcando con colores los patrones que se establecen en los sufijos y prefijos.

Es necesario que los estudiantes asocien las palabras con las imágenes mentales, lo cual les ayudará a recordar su correcta escritura. Deben elaborar oraciones o párrafos con las palabras que se encuentran en los patrones ortográficos, es necesario que los estudiantes visualicen las palabras antes de escribirlas. Además, tienen que descomponer las palabras de acuerdo con los componentes (prefijos, sufijos y raíces), los estudiantes deben visualizar las palabras antes de escribirlas en el documento, para ello se debe proporcionar ejercicios prácticos para todos los estudiantes, es necesario que se realice un proceso permanente, que permita realizar estas actividades que les ayudan a reflexionar sobre la ortografía visual.

Actividad 10. Estudio de raíces y prefijos para prevenir la disortografía

Objetivo: Ejecutar acciones que favorezcan el fortalecimiento de las estructuras de las palabras a través del estudio de raíces y prefijos para el mejoramiento de las habilidades ortográficas de los estudiantes de sexto grado.

Método: explicación, demostración, ilustración.

Técnicas: utilización de medios tecnológicos, lluvia de ideas.

Beneficios: el estudio de raíces y prefijos permite conocer la estructura de las palabras, con lo que los estudiantes pueden contar con una base sólida para la correcta escritura y un vocabulario adecuado, identificando los patrones ortográficos que conllevan a que se produzca un mejoramiento en la aplicación de las reglas ortográficas.

Materiales necesarios

- Pizarra y marcadores.
- Listas de palabras que tienen las raíces y prefijos.
- Esferográficos y hoja.

Procedimiento

La actividad es importante para que los estudiantes conozcan la composición de las palabras, lo cual les permite comprender de una mejor manera la forma de escribirlas correctamente, comprendiendo que las raíces son la parte principal, y que los prefijos se agregan al principio. Se debe preparar el texto con la explicación de lo que son las raíces y los prefijos, además se tiene que hacer unos ejemplos de las palabras con la división de sus componentes para que exista mayor claridad en la explicación. La exposición del docente debe explicar el significado de las palabras, se debe utilizar un color para identificar las raíces, y un color para identificar los prefijos, de tal forma que los niños tengan mayor claridad en la información recibida.

Para la práctica con los estudiantes es importante que el docente haya creado una lista de palabras que contengan raíces y prefijos, para que los estudiantes vayan haciendo la actividad de identificar y descomponer las palabras, explicando con argumentos el por qué realizan tal acción. Es necesario que dentro de la actividad se genere el debate al interior de la clase, con el fin de que los estudiantes expongan sus criterios sobre los prefijos y las raíces, así como la comprensión de las palabras y la aplicación de las reglas ortográficas. Los estudiantes deben realizar oraciones con las palabras utilizadas para la descomposición.

Como actividad de cierre es importante que los docentes puedan establecer conclusiones que favorezcan la comprensión del estudio de las raíces y prefijos de las palabras, animando a los estudiantes para que apliquen esta acción con las nuevas palabras que vayan conociendo, esto como parte de las actividades preventivas de la disortografía.

Requerimientos metodológicos y/o tecnológicos

La propuesta que se presenta requiere del docente la aplicación de metodología que le ayuden al desarrollo de las actividades de forma adecuada. Asimismo, se requiere que se utilice el laboratorio de computación para que los estudiantes puedan participar de las actividades que requieren el uso de los dispositivos tecnológicos para utilizar las aplicaciones o páginas web.

Conclusiones

Se han determinado los fundamentos teóricos que tienen relación con la prevención de la disortografía y el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, para lo cual se tuvo la revisión teórica considerando diferentes autores, que han conllevado a una profundidad adecuada para la gestión del conocimiento sobre la disortografía, expresando los diferentes criterios teóricos respecto a las definiciones, dificultades de la disortografía, clasificación de la disortografía.

En el proceso de investigación se ha diagnosticado las particularidades relacionadas con la dificultades de la ortografía y el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua en estudiantes de sexto año de educación básica de la Escuela Francisco Martínez del cantón Vinces, con la aplicación de diferentes instrumentos que han dado como resultado que existen ciertos casos de estudiantes que presentan problemas de ortografía que afecta la escritura debiendo ser abordadas para solucionar la problemática que se encontró.

Se ha elaborado una propuesta de estrategias metodológicas para prevención de la disortografía en estudiantes de sexto año de educación básica de la escuela Francisco Martínez del cantón Vinces, que permitirá a los docentes utilizar diferentes herramientas pedagógicas que permiten el abordaje de la disortografía en las clases, con lo que se logra mediante actividades lúdicas abordar las necesidades educativas de los estudiantes, con la finalidad de que se logre un mejoramiento de la escritura y de la ortografía.

Se validaron las actividades de la propuesta a través del criterio de especialistas, logrando una buena puntuación de las estrategias metodológicas, por lo que quedaron aprobadas, por considerarlas estructuradas de forma adecuada para la prevención de la disortografía, teniéndose los criterios de: claridad, pertinencia, relevancia, coherencia y validez, lo cual ha sido

considerado por un equipo multidisciplinario de especialistas que emiten su criterio favorable para su implementación con los estudiantes de sexto grado.

Se realizó la implementación en un estudio piloto con la participación de 5 estudiantes, por lo que se tuvo resultados de forma parcial con la aplicación de las estrategias metodológicas para prevención de la disortografía en estudiantes de sexto año de educación básica de la Escuela Francisco Martínez del cantón Vinces, a partir de las actividades planteadas en la propuesta, como resultado se pudo considerar que hubo una participación activa de los estudiantes, logrando mejorar su nivel cognitivo para superar la disortografía con la participación activa en las clases.

Recomendaciones

Es necesario que la ejecución de la propuesta se la realice durante el periodo lectivo, alternando las actividades para que los estudiantes comiencen con las actividades más fáciles, para mejorar la habilidad y destreza en el uso de la escritura y ortografía de forma correcta para la prevención de la disortografía.

Las estrategias metodológicas que se plantean en la presente propuesta, se encuentran enfocada en actividades para la prevención de la disortografía, las mismas que deberán ser ejecutadas durante las clases, para fomentar la participación activa de los estudiantes, que les permitirán mejorar sus conocimientos de la escritura y ortografía.

El uso de la validación de la propuesta como una herramienta metodológica que permite la valoración por medio de puntaje, siguiendo criterios de evaluación e indicadores que permiten conocer cuando una actividad debe ser aprobada, modificada o rechazada, siendo necesario que los validadores sean expertos en diferentes áreas del conocimiento de la escritura y la ortografía.

Se establece una recomendación para futuras investigaciones experimentales que permitan una medición del antes y después de la aplicación de las estrategias metodológicas activas, con sus actividades, lo cual permitirá una valoración más específica de los resultados de la propuesta.



Referencias

- Almario, Y., Hurtatiz, L., Ramírez, A., & Moscote, J. (2022). Intervención fonoaudiológica en niños con dificultades específicas del aprendizaje de la escritura. *Revista Científica Signos Fónicos*, 8(1), 1-29.
<https://doi.org/https://doi.org/10.24054/24221716.v1.n%25i.2022.1304>
- Alvarado, M. (2022). El proceso de adquisición de la lengua escrita en la perspectiva psicogenética. *Memorias académicas*, 4(2), 1-6.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.12274/pp.12274.pdf>
- Álvarez, L., Fornaris, M., & Huepp, F. (2023). Corrección de la disgrafía óptico espacial en escolares de tercer grado. *Revista ULEAM Bahía Magazine (UBM)*, 4(6), 25-38.
<https://doi.org/e-ISSN: 2600-6006>
- Alvear, L., Navas, C., Rodríguez, A., Ovieso, D., & Verdezoto, M. (2020). Causas de disgrafía en estudiantes de tercer año de educación general básica. *Revista de Investigación TALENTOS*, 7(2), 57-65. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33789/talentos.7.2.135>
- Ávila, B., Salguero, S., & Calva, D. (2021). Estrategias metodológicas activas para el aprendizaje de la ortografía en la Educación General Básica. *Revista Ciencia & Sociedad*, 1(1), 12– 26.
<https://doi.org/https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/5>
- Bombini, G. (2019). Enseñanza de la lengua: una mirada ampliada y transversal. *Enunciación*, 24(2), 289-297. <https://doi.org/https://doi.org/10.14483/22486798.15398>
- Caderón, K. (2022). *Programa para prevenir la disortografía en los estudiantes del tercer grado de primaria, San Juan de Miraflores, 2022*. [Tesis. Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/99758>
- Caizalitin, J., & Gladys, M. (2023). *La disortografía en el proceso de enseñanza aprendizaje*. [Tesis. Universidad Técnica del Cotopaxi]. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/9916>

- Castellanos, E., & Castro, J. (2017). Estrategias Didácticas para mejorar la Lectura y la Escritura. *Revista Cientific*, 2(6), 74-91. <https://doi.org/https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.4.74-91>
- Castillo, M., Villacís, C., & Echeverría, M. (2018). *Estrategias activas para potenciar el aprendizaje en el área de lenguaje, en los niños y niñas de primer grado, de la Unidad Educativa Francisco Flor de la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua*. Universidad Técnica de Ambato.
- Castro, W., Ruano, J., & Castro, A. (2022). Estrategias didácticas para fortalecer la ortografía en el área de Lengua y Literatura en Instituciones Educativas Interculturales. *Revista Domino de las Ciencias*, 8(2), 857-869. <https://doi.org/https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2788>
- Chacchi, L. (2022). Conciencia ortográfica en el aprendizaje en estudiantes del segundo grado de la educación secundaria. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 9(2), 1-19. <https://doi.org/http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- Chávez, L., Atafullas, S., & Ortiz, J. (2021). Estrategias didácticas para disminuir trastornos de dislexia y disortografía. *Revista Conrado*, 17(81), 338-344. <https://doi.org/ISSN 1990-8644>
- Corredor, J., & Romero, C. (2020). Enseñanza de la ortografía: de camino agreste a experiencia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 35(1), 81-94. <https://doi.org/https://doi.org/10.19053/0121053X.n35.2020.10743>
- Díaz, M., & Cabeza, A. (2012). Fases y evolución de la conciencia ortográfica infantil. *Revista Docencia e Investigación*, 37(22), 97-114. <https://doi.org/ISSN: 2340-2725>
- Díaz, Y., Cruz, M., Pérez, M., & Ortíz, T. (2020). El método criterio de expertos en las investigaciones educativas: visión desde una muestra de tesis doctorales. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1), 1-12. <https://doi.org/ISSN 0257-4314>
- González, M., Rabal, J., & González, J. (2020). Aproximación conceptual a la disortografía. Aportaciones docentes. *Brazilian Journal of Development*, 6(4), 18814-18820. <https://doi.org/https://doi.org/10.34117/bjdv6n4-159>

- González, Z. (2020). Estrategia Psicopedagógica para la reducción de la disortografía en estudiantes de secundaria. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 3(5), 5. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/repsi.v3i5.29>
- Guailas, R. (2018). *Estrategias metodológicas para mejorar la disgrafía de los niños de cuarto y quinto año de educación general básica de la Escuela Tres de Noviembre, parroquia de Molleturo, sector Corona de Oro, año lectivo 2017 - 2018*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación. Séptima edición*. Editorial McGraw Hill. <https://doi.org/ISBN: 978-1-4562-6096-5>
- Labeur, P. (2019). *Dar para leer: el problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. UNIPE. <https://doi.org/ISBN 978-987-3805-41-7>
- Loayza, E. (2022). Disortografía y comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Villa El Salvador, 2022. [Tesis Posgrado. Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/101225>
- López, M. (2016). *Disgrafía y disortografía: Diagnóstico y tratamiento en alumnos de segundo de educación primaria*. TFM. Universidad de Cantabria.
- Lucio, G. (2022). *Plan estratégico de enseñanza para atender las NEE en los estudiantes de la Unidad Educativa Jaime Roldos Aguilera, Montalvo*. [Tesis. Universidad Técnica de Babahoyo]. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/11700>
- Medina, O. (2021). *Estrategia metodológica para desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje del área de comunicación de primer grado de primaria de una institución educativa en Ventanilla*. Universidad de San Ignacio de Loyola.
- Morales, I., Correa, M., & Salgado, A. (2020). Saberes pedagógicos en la enseñanza de la lengua castellana: un enfoque biográfico narrativo para la interpretación de la identidad docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 529-538. <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rced.65848>



- Otondo, M., & Bascur, C. (2020). Disortografía y métodos de intervención educativa. *Revista Praxis Pedagógica*, 20(27), 5-28.
<https://doi.org/https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.27.2020.5-28>
- Reyes, L. R. (2021). *La lectoescritura en el aprendizaje de los estudiantes de tercer grado de Educación Básica*. Universidad Técnica de Cotopaxi.
<http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/7729>
- Rivera, A., & Rodrigo, V. (2020). La huella de la Real Academia Española en manuales de enseñanza de la lengua para la Educación Secundaria. *Educação & Formação*, 5(3), 1-22.
<https://doi.org/http://10.25053/redufor.v5i15set/dez.2891>
- Rojas, C., Rojas, D., & Marcé, R. (2019). Estrategia para el desarrollo de habilidades ortográficas en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria. *Revista Mendive*, 17(1), 97-108. https://doi.org/http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000100097&lng=es&tlng=es.
- Salvador, J. (2012). Memoria verbal en niños de 4 a 6 años de edad y su relación con el desarrollo de habilidades escolares. *Revista EduPsykhé*, 11(1), 3-19. <https://doi.org/ISSN1579-0207>
- Sarmiento, J., & Zuleta, H. (2019). *Producción de Textos Inéditos como Estrategia para el Fortalecimiento de la Escritura*. Universidad de la Costa.
- Soto, M., Zabala, W., & Castillo, A. (2023). Diseño de material didáctico para la enseñanza de ortografía: una oportunidad para innovar y emprender. *Revista Polo del Conocimiento*, 8(1), 889-916. <https://doi.org/DOI:10.23857/pc.v8i1>
- Soza, S. (2021). Factores asociados a la calidad del rendimiento académico de estudiantes en la educación superior. *Revista Ciencias De La Salud Y Educación Médica*, 3(3), 36- 43. <https://revistacienciasmedicas.unan.edu.ni/index.php/rcsem/article/view/79>

- Tacilla, I., Vásquez, S., Verde, E., & Colque, E. (2020). Rendimiento académico: universo muy complejo para el quehacer pedagógico. *Revista Muro de la Investigación*, 2(5), 53-65. <https://doi.org/https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1325>
- Tamayo, M., & León, M. (2016). La enseñanza - aprendizaje de la ortografía con enfoque desarrollador. *Revista Conrado*, 12(55), 120-128. <https://doi.org/http://conrado.ucf.edu.cu/>
- Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. *Lectura y vida*, 73-76. <https://www.aacademica.org/000-067/173.pdf>
- Vargas, E. (2022). Detección temprana de la disgrafía desde el ejercicio profesional docente. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 6(12), 13-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.53877/rc.6.12.20220101.02>
- Vega, C., Castro, A., Erazo, J., & García, D. (2020). Retos de docentes en la enseñanza de Lengua y Literatura en tiempos de pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 200-232. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1040>
- Vélez, X., Calle, V., Seade, C., & Peñaherrera, M. (2023). Doble excepcionalidad: altas capacidades y trastornos del neurodesarrollo. prevalencia en escolares ecuatorianos. *Revista Ciencia América*, 12(1), 19-38. <https://doi.org/https://doi.org/10.33210/ca.v12i1.393>
- Zambrano, G. (2019). *Influencia de las estrategias metodológicas activas en el desempeño académico*. Universidad Estatal de Milagro.
- Zuppardo, L. (2020). Evaluación de los efectos del tratamiento de rehabilitación de la autoestima y del comportamiento en un grupo de pacientes diagnosticados con dislexia y disortografía. [Tesis Doctoral. Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/63367/69526.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Capítulo 6. Programa de actividades físicas para la inclusión de estudiantes con distrofia muscular de Duchenne, en la clase de Educación Física

Giceya de la Caridad Maqueira Caraballo

Andres Fernando Herrera Aguilar,

Carlos Armando Jimenez Orellana

La inclusión educativa es un principio fundamental en la educación contemporánea. Esta aspiración busca garantizar el derecho a la educación para todos los niños, independientemente de sus capacidades físicas o cognitivas, se ha convertido en un enfoque esencial en la educación moderna (Unesco, 2020). La distrofia muscular de Duchenne (DMD) es una condición que presenta desafíos específicos en el ámbito de la educación física. La debilidad muscular y la pérdida progresiva de la movilidad que caracterizan a esta enfermedad pueden limitar la participación de los niños en actividades físicas convencionales. Sin embargo, es esencial comprender que los niños con DMD también tienen el derecho y la necesidad de moverse, jugar y participar activamente en su educación física (Bushby et al., 2010).

El programa de actividades físicas adaptadas tiene como propósito principal ofrecer a los niños con DMD, la oportunidad de participar activamente en la clase de Educación Física. Mediante un conjunto de actividades diseñadas y adaptadas específicamente para un caso único. El programa busca mejorar y fortalecer sus funciones musculares y articulares, permitiendo así una mejor calidad de vida y una participación más activa y significativa en su proceso educativo. Los objetivos del programa son los siguientes.

Mejora muscular. Proveer a niños con DMD de un conjunto de ejercicios y actividades que fortalezcan sus músculos, previniendo el deterioro y mejorando su resistencia y capacidad funcional.

Mejora articular. A través de ejercicios de movilidad y flexibilidad, buscar mejorar el rango de movimiento de las articulaciones de los niños con DMD, permitiendo así un mejor desplazamiento y reduciendo posibles molestias o dolores.

Inclusión educativa. Garantizar que los niños con DMD no solo participen en las clases de Educación Física, sino que también se sientan parte integral de ellas. Esto se logrará a través de la adaptación de actividades, la promoción de actividades colaborativas y la educación de sus compañeros sobre su condición y necesidades.

Es esencial destacar que este programa no es una solución única o estática. Se concibe como un proceso dinámico que requerirá adaptaciones y modificaciones según la progresión de la enfermedad y las respuestas del sujeto de estudio a las intervenciones (Aartsma-Rus et al., 2016).

6.1. Justificación del programa de actividades físicas adaptadas

La inclusión efectiva de estudiantes con discapacidades en el currículo escolar general, y en particular en la educación física, no solo es un derecho sino también un imperativo pedagógico. La educación física desempeña un papel crucial en el desarrollo motor, social y emocional de los estudiantes, y su acceso restringido o inadecuado puede afectar significativamente su bienestar general (Block y Obrušnikova, 2007).

La distrofia muscular de Duchenne (DMD) es una enfermedad neuromuscular progresiva que, sin intervenciones adecuadas, puede acelerar la pérdida de habilidades motoras y limitar la participación en actividades físicas regulares. El desafío principal para los niños con DMD es la pérdida gradual de la función muscular que conduce a la incapacidad de realizar actividades que antes eran posibles (Birnkranz et al., 2018). Por lo tanto, es fundamental que las actividades físicas sean adaptadas para ser seguras y efectivas, pero también motivadoras y relevantes para el estudiante.

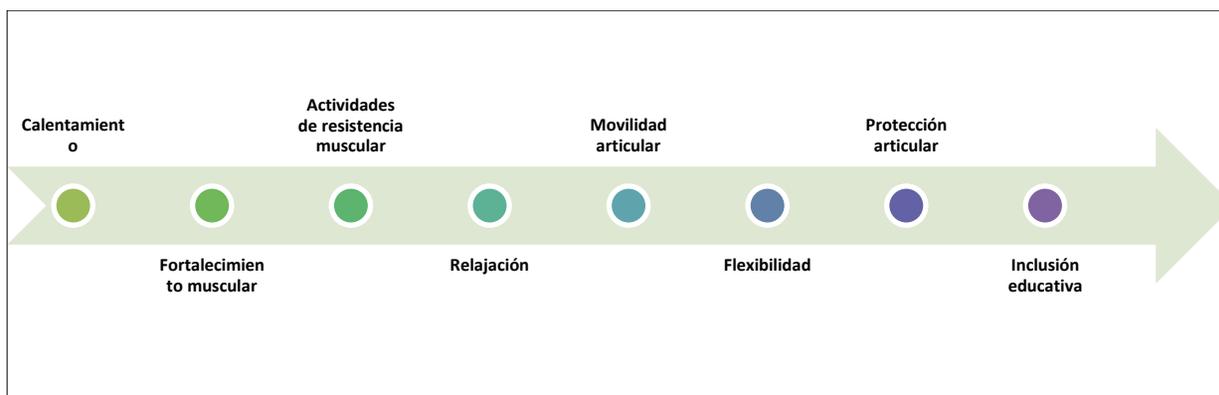
Un programa adaptado para niños con DMD, como el propuesto, no solo abordó sus necesidades físicas únicas, sino que también facilitó su inclusión social, un factor crucial para el desarrollo emocional y social de cualquier niño (Case, 2016). Al estar diseñado específicamente para él, el programa tendrá en cuenta sus capacidades actuales, sus intereses y también sus desafíos, permitiéndole participar en actividades de manera segura y significativa. Además, este programa tiene el potencial de sensibilizar a otros estudiantes y al personal educativo sobre la importancia

de la inclusión y la adaptación, creando un ambiente más acogedor y comprensivo para todos (Sherrill, 2004).

La justificación para desarrollar y aplicar un programa adaptado para niños con DMD radica en la necesidad imperante de garantizar su derecho a una educación integral, en la que la educación física juega un papel vital.

6.2. Componentes del programa de actividades físicas adaptadas

Figura 1. Componentes del programa



Fuente: Herrera y Jiménez (2024)

6.3. Calentamiento: actividades de bajo impacto para preparar los músculos

El calentamiento es una fase crucial de cualquier programa de ejercicio. Su principal propósito es preparar al cuerpo para el ejercicio físico, aumentando la circulación y la temperatura de los músculos, mejorando así la elasticidad muscular y reduciendo el riesgo de lesiones (Fradkin et al., 2010). Para niños con DMD, como el caso de estudio, las actividades de calentamiento deben ser de bajo impacto para evitar la tensión excesiva en sus músculos ya debilitados.

1. Marcha en el lugar: esta actividad simple permite que el niño caso de estudio incremente su ritmo cardíaco lentamente. La marcha en el lugar con elevaciones suaves de las rodillas ayuda a activar los músculos de las piernas de manera controlada.

2. Movimientos articulares: girar suavemente las articulaciones principales, como tobillos, rodillas, caderas, muñecas, codos y hombros, en círculos lentos y controlados puede preparar estas áreas para movimientos más intensos.
3. Estiramientos dinámicos: mover suavemente partes del cuerpo para incrementar su rango de movimiento. Por ejemplo, el niño caso de estudio puede hacer oscilaciones suaves de piernas o brazos (Faigenbaum et al. 2005).
4. Respiración profunda: la respiración consciente y profunda puede ayudar a oxigenar el cuerpo y prepararlo para la actividad física. Además, tiene el beneficio añadido de ser calmante.
5. Imitación de animales: una manera lúdica de hacer que el calentamiento sea atractivo para un niño es imitar movimientos de animales de manera suave, como “caminar como un pingüino” o “estirarse como un gato”.

Tabla 1. Actividades de calentamiento de bajo impacto

Actividades	Tiempo	Materiales
Marcha en el lugar	5 minutos	Ninguno
Movimientos articulares	5 minutos	Ninguno
Estiramientos dinámicos	7 minutos	Ninguno
Respiración profunda	3 minutos	Almohadilla o colchoneta (opcional para sentarse)
Imitación de animales	10 minutos	Carteles o tarjetas con imágenes de animales

Fuente: Herrera y Jiménez (2024)

Es esencial que estas actividades sean realizadas de manera gradual y que se adapten a las capacidades individuales del niño caso de estudio. La observación continua de su respuesta física y su feedback será vital para ajustar las actividades y garantizar su seguridad y bienestar (Behm y Chaouachi, 2011).

6.4. Actividades de fortalecimiento muscular

El fortalecimiento muscular es esencial para cualquier programa de actividad física, más aún para alguien con DMD. Sin embargo, es vital recordar que, debido a la naturaleza de la DMD, el

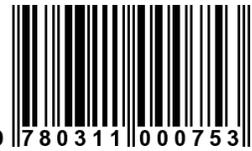


fortalecimiento no se trata de levantar pesas pesadas, sino de mantener la función muscular y prevenir atrofas. Estos ejercicios deben ser de bajo impacto y supervisados para asegurar que se realicen de manera segura y efectiva.

1. Ejercicios isométricos: estos ejercicios involucran contraer el músculo sin mover la articulación. Son beneficiosos para el niño caso de estudio porque permiten fortalecer el músculo sin causar estrés en las articulaciones.
2. Prensas de pared: el niño caso de estudio puede pararse frente a una pared y empujar contra ella como si intentara moverla, manteniendo la presión durante unos segundos y luego descansando.
3. Elevaciones de talón: ayudan a fortalecer los músculos de la pantorrilla. El niño caso de estudio puede sostenerse de una silla o una barra y levantar los talones del suelo, manteniendo la posición durante unos segundos antes de bajar.
4. Ejercicios de resistencia con bandas elásticas: estas bandas ofrecen resistencia sin la necesidad de pesas pesadas. El niño caso de estudio puede realizar movimientos de tirar y empujar con las bandas, adaptando la resistencia según su capacidad.
5. Ejercicios en el agua: si hay acceso a una piscina, el agua puede ofrecer resistencia sin poner demasiado peso en las articulaciones y músculos del niño caso de estudio. La flotación reduce el estrés en las articulaciones, y el agua proporciona resistencia natural a los movimientos.
6. Ejercicios de respiración: fortalecer los músculos respiratorios es crucial para el niño caso de estudio. Puede realizar inhalaciones profundas, manteniendo el aire durante unos segundos antes de exhalar lentamente.

Tabla 2. Actividades de fortalecimiento muscular

Actividades		Tiempo	Materiales
Ejercicios isométricos	Prensas de pared	5 x 10 seg.	Una pared lisa
	Elevaciones de talón	3 x 10 rep.	Silla o barra de soporte
Ejercicios de resistencia	Movimientos con bandas elásticas	3 x 10 rep.	Bandas elásticas de resistencia



Ejercicios en el agua	30 min.	Piscina, chaleco de flotación
Ejercicios de respiración	5 x 1 min.	Ninguno

Fuente: Herrera y Jiménez (2024)

Nota. Se deben considerar descansos entre repeticiones y series para garantizar que el niño caso de estudio no se fatigue. El tiempo asignado para los ejercicios en el agua incluye diferentes movimientos y actividades, no solo un ejercicio específico. La duración y la cantidad de repeticiones son solo sugerencias iniciales. Deben ser adaptadas según la respuesta del niño caso de estudio a las actividades y bajo el consejo de un profesional capacitado.

Es crucial que el sujeto de estudio no realice ejercicios hasta el punto de fatiga, ya que esto podría causar daño en los músculos ya debilitados. Además, es esencial contar con la supervisión de un profesional capacitado para garantizar que los ejercicios se realicen correctamente y con seguridad.

6.6. Actividades de resistencia muscular

La resistencia muscular se refiere a la capacidad de un músculo o grupo de músculos para realizar contracciones repetidas contra una resistencia moderada durante un período prolongado. Esta capacidad es esencial para la realización de tareas diarias sin fatiga. Para niños con distrofia muscular de Duchenne (DMD), el fortalecimiento de la resistencia muscular es crucial, ya que permite mantener una función muscular efectiva durante un tiempo más largo, retrasando la fatiga y potencialmente mejorando la calidad de vida.

1. Ejercicios con bandas elásticas: las bandas de resistencia son herramientas versátiles que se pueden usar para mejorar la resistencia muscular. El nivel de resistencia puede ser ajustado utilizando bandas de diferente tensión. Los movimientos controlados contra la resistencia de la banda ayudan a fortalecer los músculos (Dodd et al., 2017).
2. Circuitos de ejercicios: los circuitos que involucran una serie de ejercicios realizados uno tras otro, con poco o ningún descanso entre ellos, pueden ser una excelente manera de mejorar la

- resistencia muscular. Estos circuitos pueden incluir ejercicios adaptados como sentadillas asistidas, elevaciones de talón y flexiones de brazos en la pared (Verschuren et al., 2013).
3. Ejercicios en el agua: la hidroterapia o las actividades acuáticas pueden ser particularmente beneficiosas para mejorar la resistencia muscular. El agua proporciona resistencia natural, lo que permite a los músculos trabajar de manera efectiva sin imponer estrés adicional en las articulaciones (Fowler et al., 2015).
 4. Ejercicios de respiración: dada la naturaleza progresiva de la DMD, es fundamental garantizar que los músculos respiratorios mantengan su resistencia. Los ejercicios de respiración profunda y controlada pueden ayudar a mejorar la capacidad pulmonar y la resistencia de los músculos respiratorios (Vogiatzis y Zakyntinos, 2013).

Tabla 3. Actividades de resistencia muscular

Actividades	Tiempo	Materiales
Ejercicios con bandas elásticas	10 min	Bandas elásticas de resistencia (diferentes tensiones)
Circuitos de ejercicios	15 min	Esterilla, almohadillas, apoyos (como sillas o paredes)
Ejercicios en el agua	20 min	Piscina, flotadores, tablas de flotación
Ejercicios de respiración	10 min	Esterilla o cojín para recostarse

Fuente: Herrera y Jiménez (2024)

Nota. Es crucial tener en cuenta que los tiempos presentados son solo estimaciones y pueden ser ajustados según la capacidad y respuesta del niño caso de estudio a cada actividad. También es esencial garantizar que haya un descanso adecuado entre las actividades y que el sujeto se sienta cómodo y seguro mientras realiza cada ejercicio. La supervisión de un profesional especializado es esencial en todo momento.

Es esencial que, al introducir ejercicios de resistencia para el niño caso de estudio, se haga con cuidado y siempre bajo la supervisión de un profesional especializado. Las actividades deben ser adaptadas específicamente para él, considerando sus capacidades y limitaciones individuales.

6.7. Relajación: estiramientos suaves y técnicas de relajación muscular para evitar sobrecargas

La relajación y los estiramientos suaves son esenciales después de cualquier actividad física, especialmente para los individuos con condiciones musculares como la distrofia muscular de Duchenne (DMD). Estas técnicas ayudan a reducir la tensión muscular, mejorar la circulación y flexibilidad, y contribuyen a la recuperación muscular después del esfuerzo (Legerlotz et al., 2016).

1. Estiramientos suaves: los estiramientos deben ser pasivos, lentos y controlados, manteniendo la posición de 15 a 30 segundos sin provocar dolor. Estos estiramientos ayudan a mantener la flexibilidad y rango de movimiento de las articulaciones, lo que es crucial para niños con DMD para prevenir contracturas y mantener una función articular óptima (Maher et al., 2009).
2. Técnicas de respiración profunda: la respiración profunda puede ayudar a relajar el sistema nervioso central, promoviendo una sensación de calma y relajación. También ayuda a mejorar la oxigenación y circulación, lo cual es esencial después del ejercicio (Russo et al., 2017).
3. Técnicas de relajación muscular progresiva: esta técnica implica tensar y relajar grupos musculares específicos para promover la relajación. Es especialmente útil para reconocer y aliviar la tensión muscular (Conrad y Roth, 2007).
4. Uso de música relajante: la música puede tener un efecto calmante y puede ser utilizada en conjunto con técnicas de respiración o relajación muscular. La música suave y tranquila puede reducir los niveles de cortisol (una hormona del estrés) y promover una sensación de calma (Chanda y Levitin, 2013).

Tabla 4. Actividades de relajación

Actividades	Tiempo	Materiales
Estiramientos suaves de extremidades	5 minutos	Colchoneta
Estiramientos suaves de cuello y torso	3 minutos	Colchoneta

Técnicas de Respiración Profunda	5 minutos	Ninguno		
Relajación Muscular Progresiva	8 minutos	Ninguno		
Escucha de Música Relajante	10 minutos	Reproductor	de	música, altavoces/audífonos

Fuente: Herrera y Jiménez (2024)

Algunas especificaciones respecto a las actividades

1. Estiramientos suaves: se deben realizar lentamente, manteniendo cada estiramiento por un tiempo de 15 a 30 segundos. Es esencial que no se sienta dolor en ninguno de los estiramientos.
2. Técnicas de respiración profunda: instruir al niño caso de estudio para que respire hondo y exhale lentamente, concentrándose en su respiración. Puede ser útil colocar una mano en el estómago para sentir el movimiento al respirar.
3. Relajación muscular progresiva: se recomienda empezar desde los pies y avanzar hacia arriba, tensando y luego relajando cada grupo muscular.
4. Escucha de música relajante: la música seleccionada debe ser tranquila y calmante. Se puede combinar con las técnicas de respiración o relajación muscular para potenciar el efecto relajante.

El instructor o docente debe estar presente y supervisando cada actividad, asegurándose de que el niño caso de estudio se sienta cómodo y relajado durante todo el proceso. Para el niño caso de estudio, es vital que estas técnicas sean presentadas de una manera lúdica y adaptada a su edad, para que sean percibidas no solo como una parte del entrenamiento sino también como un momento agradable y relajante.

6.8. Mejora articular

6.8.1. Movilidad articular en estudiantes con distrofia muscular de Duchenne

La DMD es una enfermedad neuromuscular que, entre sus múltiples manifestaciones, provoca rigidez y limitación en el rango de movimiento de diversas articulaciones. Las contracturas articulares, es decir, la pérdida de la capacidad para extender completamente una articulación,

son comunes en niños con DMD, especialmente en las articulaciones del tobillo, rodilla, cadera y codo (Bushby et al., 2010).

El trabajo de movilidad articular se orienta a prevenir y tratar estas contracturas, además de conservar el mayor rango de movimiento posible. A través de ejercicios específicos, se busca mejorar la flexibilidad, reducir la rigidez y favorecer la funcionalidad de las articulaciones afectadas, lo que a su vez puede contribuir a un mejor desempeño en las actividades diarias y a una mayor calidad de vida (Eagle et al., 2002).

Recomendamos los siguientes ejercicios

1. Flexo-extensión de tobillo: con el niño sentado y las piernas estiradas, se le anima a flexionar y extender el tobillo, moviendo los dedos de los pies hacia él y alejándolos.
2. Flexión y extensión de rodilla: en una posición sentada, se le pide al niño que flexione y extienda la rodilla, llevando el talón hacia los glúteos y volviéndolo a estirar.
3. Movimientos circulares de cadera: acostado boca arriba, se realiza un movimiento circular con la cadera, primero en un sentido y luego en el opuesto.
4. Flexión y extensión de codo: con el brazo en posición horizontal al frente, se flexiona y extiende el codo, llevando la mano hacia el hombro y alejándola.
5. Rotación de hombros: en una posición erguida, se realizan movimientos circulares con los hombros, primero hacia adelante y luego hacia atrás.

Es importante destacar que estos ejercicios deben realizarse con cuidado, evitando forzar o causar dolor en las articulaciones. La supervisión de un profesional especializado es esencial para garantizar la correcta ejecución y adaptación de los ejercicios según las necesidades específicas del niño (Rahbek et al., 2015).



Tabla 5. Actividades de movilidad articular

Actividades	Tiempo	Materiales
Flexo-extensión de tobillo	5 minutos	Una silla o banco para sentarse
Flexión y extensión de rodilla	5 minutos	Una silla o banco para sentarse
Movimientos circulares de cadera	5 minutos	Colchoneta o tapete suave
Flexión y extensión de codo	5 minutos	Ninguno
Rotación de hombros	5 minutos	Ninguno

Fuente: Herrera y Jiménez (2024)

Nota. Es importante recordar que estos tiempos son sugerencias iniciales y pueden ser ajustados según la tolerancia y capacidad del niño caso de estudio. La presencia y supervisión de un profesional especializado es fundamental para asegurar la correcta ejecución de los ejercicios y garantizar la seguridad del niño.

6.9. Flexibilidad: actividades suaves que permitan estirar las articulaciones y mejorar la capacidad de movimiento

La flexibilidad es una cualidad física que hace referencia a la capacidad de una articulación o grupo de articulaciones para moverse a través de un rango completo de movimiento (ROM). En el contexto de la DMD, mantener y mejorar la flexibilidad es fundamental, ya que la progresiva debilidad muscular y la contractura articular pueden restringir la movilidad (Bushby et al., 2010). Las actividades que fomentan la flexibilidad pueden ayudar a reducir la rigidez articular, mejorar el rango de movimiento y disminuir el riesgo de contracturas, comunes en individuos con DMD (Matthews et al., 2016).

Realizar ejercicios de estiramiento de manera regular y controlada puede ayudar a preservar la longitud del músculo, lo que puede retrasar la aparición de contracturas. Estos estiramientos deben ser realizados de forma suave, evitando movimientos bruscos o forzados, y se debe prestar atención a las señales de dolor o molestia (Rodino et al., 2013). Es fundamental que los



estiramientos sean adaptados para satisfacer las necesidades individuales y que se realicen bajo la guía y supervisión de un profesional capacitado en el área.

Un componente adicional para considerar en el programa de flexibilidad es la inclusión de técnicas de relajación y respiración, que pueden ayudar a mejorar el control del movimiento y a reducir el estrés y la tensión muscular. Estas técnicas pueden ser especialmente útiles para el niño caso de estudio, proporcionando una forma de alivio y autoconciencia que puede ser beneficiosa no solo desde un punto de vista físico, sino también emocional (Connolly et al., 2015).

Tabla 6. Actividades de flexibilidad

Actividades	Tiempo	Materiales
Estiramiento de cuádriceps en supino	3-5 min	Colchoneta
Estiramiento de isquiotibiales en supino	3-5 min	Colchoneta, banda elástica o toalla
Estiramiento de pantorrillas en bipedestación	2-3 min	Pared o barra de soporte
Estiramiento de flexores de cadera en supino	3-5 min	Colchoneta
Estiramiento de abductores en sedestación	2-3 min	Colchoneta, superficie estable
Estiramiento de tríceps y deltoides en bipedestación	2-3 min	Pared o barra de soporte
Respiración profunda y controlada	5 min	Ninguno
Relajación guiada con visualización	5-10 min	Grabación de audio o instructor en vivo

Fuente: Herrera y Jiménez (2024)

Algunas especificaciones respecto a las actividades

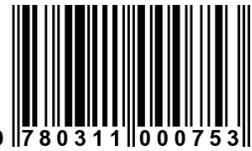
1. Los tiempos son aproximados y deben ser adaptados a las necesidades y respuestas del niño caso de estudio. Es importante que cada estiramiento se realice de forma suave y controlada, manteniendo la posición durante un tiempo que sea cómodo para él, pero sin llegar a sentir dolor.

2. La respiración profunda y controlada, así como la relajación guiada, son técnicas que pueden ayudar a reducir la tensión muscular, mejorar la conciencia corporal y proporcionar un momento de calma y relajación después del esfuerzo físico.
3. Es fundamental que estas actividades sean supervisadas por un profesional capacitado, como un fisioterapeuta o instructor especializado, que pueda proporcionar retroalimentación y garantizar que se realicen de manera segura y efectiva.

6.10. Descripción de las técnicas de protección articular

Las técnicas de protección articular son estrategias que ayudan a minimizar el estrés en las articulaciones, reducir el dolor y prevenir o ralentizar la progresión de deformidades articulares. Estas técnicas son especialmente importantes para individuos con DMD, quienes a menudo experimentan debilidad muscular y riesgo de sobre extensión en sus articulaciones. A continuación, se describen algunas técnicas de protección articular.

- Evitar la fuerza máxima: es fundamental que el niño caso de estudio evite hacer fuerza al máximo con sus articulaciones, especialmente en aquellas donde la musculatura está más debilitada. Por ejemplo, levantar objetos pesados puede poner estrés indebido en sus articulaciones, llevando a un desgaste prematuro o lesión.
- Uso de ayudas y adaptaciones: utilizar herramientas adaptadas, como agarres gruesos o dispositivos de ayuda, puede disminuir la presión sobre las articulaciones al realizar actividades cotidianas (Pöyhönen et al., 2019).
- Ampliar la base de soporte: al sostener o levantar objetos, es útil usar ambas manos o todo el antebrazo, en lugar de simplemente usar los dedos. Esto ayuda a distribuir la carga de manera más uniforme a través de una base de soporte más amplia.
- Evitar posiciones estáticas prolongadas: mantener la misma posición durante largos períodos puede aumentar la rigidez y el dolor. Es importante que el niño caso de estudio cambie de posición regularmente y realice pequeños movimientos o estiramientos para mantener la circulación y flexibilidad.



- Mantener un rango de movimiento activo: aunque es crucial no sobre estirar las articulaciones, moverlas regularmente dentro de un rango cómodo puede ayudar a mantener la flexibilidad y salud articular (Verschuren et al., 2018).
- Evitar la carga en articulaciones inflamadas o doloridas: si el sujeto de estudio experimenta dolor o inflamación en una articulación específica, es esencial evitar cargar peso o hacer movimientos bruscos en esa área hasta que mejore.
- Educación y entrenamiento: una parte esencial de las técnicas de protección articular es la educación continua. Tanto el niño caso de estudio como su familia y educadores deben recibir formación sobre cómo reconocer las señales de sobreesfuerzo y cómo aplicar estas técnicas en la vida diaria.

Estas técnicas, cuando se aplican de manera coherente, pueden ayudar al sujeto de estudio a llevar a cabo sus actividades diarias con menos dolor y con un menor riesgo de daño en sus articulaciones. Es importante que estas técnicas sean revisadas y adaptadas según las necesidades individuales de el niño caso de estudio, y que se consulte regularmente con profesionales de salud para garantizar su aplicación adecuada.

Tabla 7. Actividades de protección articular

Actividades	Tiempo	Materiales
Evitar la fuerza máxima	A lo largo del día	Ninguno
Uso de ayudas y adaptaciones	Según necesidad	Herramientas adaptadas
Ampliar la base de soporte	Durante actividades	Ninguno
Evitar posiciones estáticas prolongadas	Cada 30 min	Almohadilla, cojín ergonómico
Mantener un rango de movimiento activo	10 min / 2 veces al día	Espacio libre para movimiento
Evitar la carga en articulaciones inflamadas	A lo largo del día	Ninguno
Educación sobre protección articular	1 sesión de 30 min/sem	Material educativo, videos

Fuente: Herrera y Jiménez (2024)



Nota. La tabla pretende ser una guía general. Sin embargo, es fundamental adaptar las actividades y tiempos a las necesidades y capacidades específicas del sujeto de estudio, así como a las recomendaciones de los profesionales de salud que lo acompañen. También es crucial asegurarse de que los materiales y herramientas estén siempre en buen estado y sean adecuados para él.

6.11. Inclusión educativa

El programa de inclusión educativa desarrollado para el niño con distrofia muscular de Duchenne (DMD) en el contexto de la Educación Física (EF) integra una serie de actividades estratégicamente diseñadas para fomentar un ambiente inclusivo, accesible y colaborativo. A través de la adaptación cuidadosa del entorno de la clase, se asegura la accesibilidad y la seguridad del niño, permitiendo su participación plena y activa en las actividades. Esto se complementa con actividades colaborativas, que no solo promueven la interacción y el trabajo en equipo, sino que también refuerzan la sensación de pertenencia y valor dentro del grupo de pares. Paralelamente, la educación de los compañeros sobre la DMD y la inclusión, mediante herramientas didácticas y lúdicas, juega un papel esencial en la construcción de un entorno empático y solidario. Además, la implementación de un proceso dinámico de feedback y adaptación garantiza que el programa se mantenga sensible y receptivo a las necesidades cambiantes del niño, asegurando así su desarrollo integral y su bienestar dentro del contexto escolar. Este enfoque multifacético subraya la importancia de un diseño de programa reflexivo y bien planificado para potenciar la inclusión efectiva del niño con DMD en la EF, contribuyendo significativamente a su calidad de vida y experiencia educativa.

6.11.1. Adaptación del entorno en el que se lleva a cabo la inclusión

El espacio de la clase de Educación Física debe ser lo más inclusivo posible para el niño caso de estudio. Esto implica asegurarse de que todos los elementos del entorno, desde el equipo hasta la distribución de los espacios, estén dispuestos de manera que no representen barreras para su participación. La superficie de la cancha o espacio de juego debe ser plana y sin obstáculos, facilitando su movilidad. Además, es esencial contar con espacios de descanso y zonas sombreadas para que el niño caso de estudio pueda recobrar energía cuando lo necesite. Las

herramientas y equipos, como las pelotas o aros, deben ser de tamaños y pesos adecuados para él (Caspersen et al., 1985).

6.11.2. Actividades colaborativas que contribuyan a la inclusión del niño con DMD

Involucrar a el niño caso de estudio con sus compañeros es esencial para fomentar un ambiente inclusivo. Juegos de equipo donde todos tengan un rol y se sientan valorados pueden ser especialmente beneficiosos. Por ejemplo, juegos de pases en círculo donde cada estudiante, incluido el niño caso de estudio, tiene un turno para lanzar o recibir el balón. También se pueden organizar circuitos de habilidades donde cada niño guíe a otro, promoviendo la colaboración y el entendimiento mutuo (Goodwin y Watkinson, 2000).

6.11.3. Educación para los compañeros del niño con DMD

La empatía y el entendimiento son fundamentales para la inclusión. Organizar charlas o sesiones informativas sobre la distrofia muscular de Duchenne puede ayudar a que los compañeros de el niño caso de estudio comprendan mejor su condición. A través de actividades lúdicas, como videos o juegos de roles, se puede educar a los niños sobre la importancia de la inclusión y cómo pueden apoyar al sujeto de estudio en su día a día en la clase de Educación Física (Block y Obrusnikova, 2007).

6.11.4. Feedback y adaptación del proceso de inclusión

El proceso de inclusión es dinámico y requiere una observación continua. Es vital obtener feedback regularmente, tanto de el niño caso de estudio como de sus compañeros y docentes, para entender cómo se siente y qué ajustes pueden ser necesarios. Las adaptaciones pueden ser desde la modificación de ciertas actividades hasta la introducción de nuevas herramientas o equipos que faciliten su participación. La comunicación abierta y el deseo de mejorar garantizarán que el sujeto de estudio obtenga el máximo beneficio de la clase de Educación Física (Sherrill, 2004).



Tabla 8. Actividades de inclusión educativa

Componente	Actividad	Tiempo	Responsable	Materiales/Recursos
Adaptación del entorno	Inspección del área para identificar obstáculos.	15 min	Profesor de EF	Checklist de seguridad
	Adaptación del área: ubicación de espacios de descanso, etc.	30 min	Profesor de EF, asistentes	Conos, sombrillas, bancos,
Actividades colaborativas	Juego de pases en círculo.	20 min	Profesor de EF	Pelota suave y ligera
	Circuito de habilidades colaborativas.	25 min	Profesor de EF, asistentes	Aros, pelotas, conos
Educación para los compañeros	Charla introductoria sobre la DMD.	15 min	Profesor de EF	Diapositivas, proyector
	Video educativo sobre inclusión.	10 min	Profesor de EF	Video, proyector
	Actividad lúdica: juego de roles.	20 min	Profesor de EF	Tarjetas con roles, espacio libre en clase
Feedback y adaptación	Encuesta de feedback para compañeros.	10 min	Profesor de EF	Formularios de feedback
	Conversación individual con el niño caso de estudio.	15 min	Profesor de EF	Espacio tranquilo, hoja de registro



Evaluación y planificación de adaptaciones.	20 min	Profesor de EF	Plan de clases, hoja de adaptaciones
---	--------	----------------	--------------------------------------

Fuente: Herrera y Jiménez (2024)

6.12. Análisis y discusión de los resultados de la implementación de la propuesta

En este apartado, se abordan los resultados obtenidos tras la implementación de un programa de actividades físicas adaptadas para el niño caso de estudio de ocho años diagnosticado con distrofia muscular de Duchenne (DMD), y se procede a discutir dichos resultados en el contexto de la literatura científica actual y el criterio profesional del autor.

El análisis se centra en la evaluación goniométrica y en la valoración de fuerza muscular. Los datos obtenidos revelan una mejora leve pero constante en los rangos de movimiento del sujeto de estudio, lo que se interpreta como un indicativo positivo del efecto beneficioso de las estrategias de intervención.

En la discusión de estos hallazgos, se realiza una triangulación de los datos del estudio con evidencias científicas y el criterio personal del autor. Se reconoce la congruencia entre los progresos de el niño caso de estudio y los beneficios del ejercicio regular y adaptado reportados en la literatura para individuos con DMD (Eagle et al., 2002; Pangalila et al., 2015). Además, se resalta la importancia de la inclusión social y de la satisfacción general con el programa, aspectos que se reflejan en las respuestas obtenidas a través de un cuestionario de satisfacción aplicado a padres, familiares y docentes.

Se establece la base para una comprensión integral de los resultados obtenidos y proporciona un marco para su discusión detallada, la cual se profundizará en los capítulos subsiguientes. La interpretación de los resultados se alinea con la perspectiva profesional que aboga por intervenciones basadas en evidencia y por un compromiso continuo con la mejora de la calidad de vida de pacientes con DMD.



6.13. Análisis de los resultados de la implementación de la propuesta

6.13.1. Evaluación goniométrica

Tabla 9. Resultados pre y postest de la evaluación goniométrica

Segmento	Movimiento	Rango Normal	Pretest	Postest	Mejoría
Quis Cervical	Flexión	35° - 45°	30°	34°	+4°
	Extensión	35° - 45°	15°	20°	+5°
	Inclinación lat. derecha	0° - 45°	20°	25°	+5°
	Inclinación lat. izquierda	0° - 45°	18°	23°	+5°
	Rotación derecha	0° - 60°	35°	40°	+5°
	Rotación izquierda	0° - 60°	30°	35°	+5°
Rauis Dorso Lumbar	Flexión	0° - 80°	50°	55°	+5°
	Extensión	0° - 30°	15°	20°	+5°
	Inclinación lat. derecha	0° - 30°	15°	20°	+5°
	Inclinación lat. izquierda	0° - 30°	25°	30°	+5°
	Rotación derecha	0° - 30°	15°	20°	+5°
	Rotación izquierda	0° - 30°	25°	30°	+5°
Hombro	Flexión	0° - 150°/180°	140°	145°	+5°
	Extensión	0° - 40°	20°	25°	+5°
	Abducción	0° - 170°	135°	140°	+5°
	Aducción	0° - 50°	15°	20°	+5°
	Rotación externa	0° - 70°	50°	55°	+5°
	Rotación interna	0° - 70°	45°	50°	+5°
Codo	Flexión	0° - 150°	130°	135°	+5°
	Extensión	0° - 10°	4°	0°	+4°
	Pronación	0° - 90°	75°	80°	+5°
	Supinación	0° - 90°	70°	75°	+5°
Muñeca	Flexión palmar	0° - 50°/60°	50°	55°	+5°
	Flexión dorsal	0° - 35°/60°	30°	35°	+5°
	Desviación radial	0° - 25°/30°	15°	20°	+5°
	Desviación cubital	0° - 30°/40°	22°	27°	+5°
Cadera	Flexión	0° - 140°	110°	115°	+5°
	Extensión	0° - 20°	10°	15°	+5°
	Abducción	0° - 50°	30°	35°	+5°
	Aducción	0° - 30°	15°	20°	+5°



	Rotación Externa	0° - 50°	12°	17°	+5°
	Rotación Interna	0° - 40°	22°	27°	+5°
Rodilla	Flexión	0° - 150°	112°	117°	+5°
	Extensión	0° - 10°	8°	5°	+3°
Tobillo	Flexión Plantar	0° - 50°	30°	35°	+5°
	Flexión Dorsal	0° - 30°	17°	20°	+3°
	Inversión	0° - 30°	24°	27°	+3°
	Eversión	0° - 20°	18°	20°	+2°

Fuente: Herrera y Jiménez (2024)

La tabla 10 refleja los cambios observados en la evaluación goniométrica del sujeto de estudio, un niño de 8 años con distrofia muscular de Duchenne, antes y después de la implementación de un programa de actividades físicas adaptadas. Los resultados muestran una mejoría leve en todos los aspectos evaluados, lo cual es un indicador prometedor del efecto positivo de las estrategias de intervención.

En el raquis cervical, se observa una mejora de 4° a 5° en los movimientos de flexión, extensión, inclinación lateral y rotación. Estos aumentos, aunque modestos, son significativos en el contexto de la DMD, donde la pérdida de rango de movimiento puede ser progresiva y rápida. La mejora indica que los ejercicios de cuello y las técnicas de estiramiento implementadas han sido efectivos en mantener o aumentar la movilidad cervical de el niño caso de estudio. Para el raquis dorso lumbar, los incrementos en el rango de movimiento son consistentes con los del raquis cervical, lo cual sugiere una tendencia positiva en la movilidad espinal del sujeto de estudio. Estos cambios pueden tener implicaciones importantes en actividades diarias como la postura sentada y la capacidad de alcanzar y doblarse, mejorando así la independencia y la calidad de vida.

En el área de los hombros, hay mejoras en la flexión, extensión, abducción, aducción y rotaciones. El hombro es una articulación clave para muchas actividades de la vida diaria y para la participación activa en juegos y deportes. La mejoría aquí puede traducirse en una mayor capacidad del niño caso de estudio para participar en actividades de grupo y usar sus brazos de manera más efectiva. Por su parte, el codo muestra una recuperación completa en la extensión, lo cual es especialmente notable ya que las limitaciones en este movimiento pueden afectar



significativamente la funcionalidad del brazo. La mejora en la pronación y la supinación también son importantes para tareas que requieren rotación del antebrazo, como abrir puertas o manipular objetos.

La muñeca, siendo una articulación compleja que afecta la destreza manual, también muestra progresos en todos los movimientos evaluados. La mejora en la desviación radial y cubital es crítica para movimientos que requieren ajustes finos de la mano, como escribir o dibujar. Las mejoras en la cadera son particularmente significativas ya que afectan directamente la estabilidad y la marcha. Una mejora en la flexión, extensión y rotaciones indica que el niño caso de estudio puede tener una base de soporte más estable y una marcha más eficiente. En la rodilla, la mejoría en la flexión es prometedora ya que una buena movilidad de rodilla es esencial para la absorción de impactos durante la marcha y para sentarse y levantarse de una silla o el suelo. La mejora en la extensión sugiere que el sujeto de estudio puede ser capaz de alcanzar una postura más erguida al estar de pie. Por último, el tobillo es una articulación fundamental para la locomoción y el equilibrio. Las mejorías en la flexión plantar y dorsal son alentadoras, ya que una mayor movilidad en esta área puede facilitar una mejor base de soporte y equilibrio al estar de pie o al caminar.

Estos resultados son muy alentadores y destacan la importancia de programas de ejercicios bien diseñados y adaptados específicamente para las necesidades de niños con DMD. La consistencia y adecuación de estas actividades parecen haber contribuido al mantenimiento y mejora de la movilidad articular del niño caso de estudio, lo cual es esencial para su participación e inclusión en actividades de la vida diaria y escolar.

6.13.2. Valoración de fuerza muscular

Tabla 10. Resultados pre y postest de valoración fuerza muscular

Área evaluada	Movimiento	Pretest	Postest	Mejoría
Raquis cervical	Flexión	3	3.5	+0.5
	Extensión	3	3.5	+0.5
	Inclinación lat. derecha	3	3	0



	Inclinación lat. izquierda	3	3.5	+0.5
	Rotación derecha	3	3	0
	Rotación izquierda	3	3.5	+0.5
Tronco	Extensión de tronco	3	4	+1
	Flexión de tronco	4	4	0
	Elevación de la pelvis	3	3	0
	Rotación de tronco	3	3.5	+0.5
Extremidad superior				
Izquierda	Flexión de hombro	3	4	+1
	Extensión de hombro	3	3.5	+0.5
	Abducción de hombro	3	3	0
	Aducción de hombro	3	3.5	+0.5
	Flexión de codo	3	3.5	+0.5
	Extensión de codo	3	3	0
	Pronación de antebrazo	3	3	0
	Supinación de antebrazo	3	3.5	+0.5
	Flexión de muñeca	3	3.5	+0.5
	Extensión de muñeca	3	3	0
	Flexión de dedos	4	4	0
	Extensión de dedos	4	4	0
Derecha	Flexión de hombro	4	4	0
	Extensión de hombro	3	3.5	+0.5
	Abducción de hombro	3	3	0
	Aducción de hombro	3	3.5	+0.5
	Flexión de codo	3	3	0
	Extensión de codo	3	3.5	+0.5
	Pronación de antebrazo	3	3.5	+0.5
	Supinación de antebrazo	3	3	0
	Flexión de muñeca	3	3.5	+0.5
	Extensión de muñeca	3	3	0
	Flexión de dedos	4	4	0
	Extensión de dedos	4	4.5	+0.5
Extremidad Inferior				
Izquierda	Flexión de cadera	3	3	0
	Extensión de cadera	3	3.5	+0.5
	Abducción de cadera	3	3	0



	Aducción de cadera	3	3.5	+0.5
	Flexión de rodilla	3	3	0
	Extensión de rodilla	3	3.5	+0.5
	Flexión de tobillo	3	3.5	+0.5
	Extensión de tobillo	3	3	0
	Inversión de pie	2	2.5	+0.5
	Eversión de pie	2	2	0
	Flexión de dedos	3	3.5	+0.5
	Extensión de dedos	3	3	0
Derecha	Flexión de cadera	3	3.5	+0.5
	Extensión de cadera	3	3	0
	Abducción de cadera	3	3	0
	Aducción de cadera	3	3.5	+0.5
	Flexión de rodilla	3	3.5	+0.5
	Extensión de rodilla	3	3	0
	Flexión de tobillo	3	3	0
	Extensión de tobillo	3	3.5	+0.5
	Inversión de pie	2	2	0
	Eversión de pie	2	2.5	+0.5
	Flexión de dedos	3	3	0
	Extensión de dedos	3	3.5	+0.5

Fuente: Test de valoración fuerza muscular de Daniels

La tabla 11 comparativa de resultados pre y posttest del Test de Valoración de Fuerza Muscular de Daniel's para el sujeto de estudio ofrece una visión detallada de su progreso físico tras la implementación de un programa de actividades físicas adaptadas. A continuación, se proporciona un análisis profundo de los resultados obtenidos.

Raquis cervical y tronco

La mejora en la flexión y extensión del raquis cervical, así como en la rotación izquierda, es indicativa de una mejora en la movilidad y rango de movimiento del niño caso de estudio en su cuello y columna superior. Dado que la estabilidad del cuello y la columna vertebral es esencial para movimientos de la cabeza y del tronco, estos resultados sugieren un avance en su capacidad para realizar actividades cotidianas con mayor facilidad y menos restricciones.

Extremidad superior

Las mejoras en la extremidad superior, en particular en la flexión y extensión de hombro en la extremidad izquierda, y la extensión de codo y flexión de muñeca en ambas extremidades, reflejan un progreso notable en la funcionalidad de los brazos del sujeto de estudio. Estas mejoras son especialmente valiosas, ya que incrementan su capacidad para alcanzar, agarrar y manipular objetos, lo cual puede contribuir a una mayor independencia en actividades como vestirse, comer y jugar.

Extremidad inferior

La extremidad inferior muestra mejorías más moderadas. La extensión de cadera y la flexión de tobillo, aunque han mejorado ligeramente, sugieren que la intervención ha tenido un impacto positivo en la estabilidad y movilidad de la parte inferior del cuerpo. Esto podría resultar en una marcha más estable y un riesgo reducido de caídas para el niño caso de estudio.

Evaluación global de la mejoría

Las variaciones en el progreso demuestran que el programa de actividades físicas adaptadas ha tenido un impacto diferenciado en las diversas áreas corporales del sujeto de estudio. Los movimientos con mayor mejora pueden haberse beneficiado de ejercicios más específicos o una mayor adherencia y respuesta al tratamiento, mientras que otros, como la abducción de hombro y la inversión de pie, que no muestran cambios, podrían indicar áreas que requieren una atención más focalizada o la presencia de limitaciones estructurales inherentes a la DMD.



Es crucial señalar que la estabilización en ciertos movimientos, donde no se observa una mejora numérica, también puede considerarse un éxito terapéutico, especialmente en el contexto de una enfermedad progresiva como la DMD. Mantener la fuerza muscular y prevenir el declive funcional es un objetivo central en el manejo de esta condición.

Consideraciones para el futuro

El programa de actividades debe seguir siendo dinámico y responder a las necesidades cambiantes del sujeto de estudio. A medida que crece y su condición evoluciona, será necesario adaptar continuamente los ejercicios y las metas terapéuticas. Además, es fundamental realizar evaluaciones periódicas para monitorear su progreso y ajustar el programa según sea necesario, siempre con el objetivo de maximizar su calidad de vida y su participación activa en actividades escolares y sociales.

6.13.3. Evaluación de la resistencia

Tabla 11. Test de marcha 6MW

Minutos	Metros avanzados (pretest)	Observaciones	Metros avanzados (Postest)	Observaciones
1	2.12 m	fatiga al 1.5 m	2.40 m	presencia de fatiga al 1.75 m
2	2.70 m	muy fatigado	3.00 m	signos de fatiga
3	no lo logra	-	2.85 m	Fatigado, pero continúa
4	no lo logra	-	2.90 m	fatigado, breve pausa
5	no lo logra	-	2.95 m	fatigado, pero completa
6	no lo logra	-	3.00 m	fatigado, requiere motivación

Fuente: Aplicación del Test de Marcha 6W con el estudiante con DMD

El postest muestra una mejoría en la resistencia del niño caso de estudio, logrando completar los 6 minutos del test con mejoras graduales en la distancia recorrida cada minuto. En el pretest, el sujeto de estudio se fatigó rápidamente y no pudo continuar más allá de los 2 minutos. Sin



embargo, en el postest, no solo avanzó distancias más largas en los primeros dos minutos, sino que también logró persistir durante toda la duración de la prueba.

Esta mejora puede atribuirse a una combinación de factores, incluyendo una mayor resistencia cardiovascular y muscular como resultado del entrenamiento consistente, así como una mejor gestión de la fatiga a través de las estrategias de intervención. Además, puede reflejar una mejor motivación y confianza en sus propias capacidades, lo cual es crucial para la persistencia en actividades de resistencia como el Test de Marcha de 6 Minutos.

Es importante notar que, aunque el sujeto de estudio todavía muestra signos de fatiga, su capacidad para continuar y completar el test es una señal positiva de mejora en su condición física general. La presencia de un breve descanso en el minuto cuatro y la necesidad de motivación en el último minuto son indicativos para seguir trabajando en su resistencia y posiblemente ajustar el ritmo al que se realizan las actividades para maximizar la eficiencia.

6.13.4. Evaluación de la inclusión educativa

Tabla 12. Observación de la inclusión educativa del niño con DMD

Criterio de observación	Pretest (1=Nunca, 5=Siempre)	Postest (1=Nunca, 5=Siempre)	Mejoría
Estudiante es invitado a participar en todas las actividades.	3	4	+1
Se adaptan las actividades para que el estudiante pueda participar.	3	4	+1
Los compañeros interactúan positivamente con el estudiante.	3	4	+1
El estudiante tiene la oportunidad de liderar o destacar en alguna actividad.	2	3	+1
El docente brinda asistencia o apoyo adicional cuando es necesario.	4	5	+1
Se utilizan materiales o equipos adaptados para el estudiante.	3	4	+1
El estudiante se muestra entusiasmado y feliz durante la clase.	3	4	+1



Estudiante completa las actividades al mismo tiempo que sus compañeros.	2	3	+1
Se escuchan comentarios inclusivos de parte de los compañeros y docente.	3	4	+1
El estudiante es parte integral de la clase, no un participante aislado.	3	4	+1

Fuente: Herrera y Jiménez (2024)

Los resultados del postest evidencian una mejora general en la inclusión del niño caso de estudio en la clase de educación física. En cada criterio, se observa un incremento de un punto, lo que sugiere que las estrategias de inclusión implementadas están teniendo un efecto positivo. El hecho de que el niño caso de estudio esté siendo invitado más consistentemente a participar en todas las actividades y que las adaptaciones necesarias se estén haciendo con mayor frecuencia contribuye a su inclusión y éxito en la clase.

La interacción con los compañeros y la participación en roles de liderazgo han mejorado, lo que es un indicador de que los compañeros de clase y el ambiente educativo se están volviendo más acogedores y adaptativos a las necesidades del sujeto de estudio. La asistencia y apoyo adicional del docente ahora es un aspecto regular de la clase, lo que permite a “Anthony” participar plenamente y sentirse más seguro y competente.

Los materiales y equipos adaptados están siendo utilizados con mayor frecuencia, lo que ayuda al niño caso de estudio a participar en igualdad de condiciones con sus compañeros. Además, el aumento en los comentarios inclusivos y el hecho de que el sujeto de estudio es visto como una parte integral de la clase reflejan un entorno más inclusivo y respetuoso.

Estos avances son fundamentales para la autoestima del niño caso de estudio, su sentido de pertenencia y su progreso educativo general. Es esencial mantener y fortalecer estas prácticas para continuar fomentando un entorno de aprendizaje positivo y enriquecedor para él y para todos los estudiantes. A partir de todo lo anterior, se proponen las siguientes recomendaciones.

Se recomienda al Ministerio de Educación la implementación de programas de capacitación específicos para docentes de educación física, enfocados en las necesidades y el manejo adecuado

de niños con Distrofia Muscular de Duchenne (DMD). Proporcionar a los educadores las herramientas y conocimientos necesarios para integrar eficazmente a estos estudiantes en las actividades físicas no solo enriquecería el proceso de aprendizaje inclusivo, sino que también garantizaría un entorno seguro y estimulante que promueva el bienestar y la participación activa de todos los alumnos. Tal iniciativa fomentaría una mayor conciencia y comprensión sobre la DMD, asegurando que los niños afectados por esta condición puedan disfrutar de una experiencia educativa plena y adaptada a sus capacidades.

Es esencial implementar programas de capacitación dirigidos a los docentes de EF, que fomenten una mayor comprensión de la DMD y las necesidades específicas de estos estudiantes. Además, se deben diseñar herramientas de evaluación y seguimiento para asegurar la personalización y adaptación continua de las actividades de EF, cerrando las brechas identificadas en la práctica pedagógica actual.

Se insta a los desarrolladores de programas de EF adaptados a mantener una estructura flexible y dinámica que permita ajustes individualizados. Esto implica una evaluación constante del progreso del estudiante y la inclusión de feedback de múltiples stakeholders, incluyendo a los propios estudiantes, para adaptar el programa a la evolución de la enfermedad y a las capacidades cambiantes del individuo.

Se debe priorizar el fortalecimiento de las políticas de inclusión escolar, promoviendo prácticas inclusivas y adaptativas que apoyen no solo la mejora de las funciones físicas sino también el bienestar psicosocial de estudiantes con DMD. La colaboración interdisciplinaria entre educadores, terapeutas y familias es crucial para el desarrollo de programas que ofrezcan un ambiente educativo enriquecedor y apoyen la integración social de los estudiantes con necesidades especiales.

Teniendo en cuenta las limitaciones y los resultados prometedores de este estudio sobre la implementación de un programa de actividades físicas adaptadas para un niño con distrofia muscular de Duchenne (DMD), se recomienda enfáticamente continuar y expandir esta línea de investigación en el futuro cercano. Sería particularmente beneficioso realizar estudios con muestras más grandes y diversas, que incluyan a niños con diferentes etapas de DMD y variadas

capacidades físicas, para generalizar más efectivamente los hallazgos. Además, investigaciones a largo plazo podrían proporcionar una visión más clara de los efectos sostenidos de tales programas en la progresión de la enfermedad y en la calidad de vida de los niños afectados. También sería valioso integrar grupos de control o comparación para fortalecer la validez de los resultados. Esta continuación y expansión no solo contribuirían significativamente al cuerpo de conocimiento existente sobre la DMD y la educación física adaptada, sino que también guiarían el desarrollo de estrategias pedagógicas y terapéuticas más efectivas, apoyando así de manera integral a los individuos afectados por esta condición y sus comunidades.

Referencias

Aartsma-Rus, A., Ginjaar, I. y Bushby, K. (2016). The importance of genetic diagnosis for Duchenne muscular dystrophy. *Journal of Medical Genetics*, 53(3), 145-151.

Abarca, H. (2022). Características clínicas y moleculares de pacientes con distrofia muscular de Duchenne y de Becker en el Hospital Nacional Guillermo Almenara Irigoyen, Perú, 1997-2007. *Revista Pediátrica Especializada*, 1(1), 34-39.
doi:<https://doi.org/10.58597/rpe.v1i1.10>

Aguilar, C. y Ramos, L. (2020). El estudio de la distrofia muscular de Duchenne: más allá del ángulo médico. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 181-200.
<https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/542>

Ahn, S. y Fedewa, A. (2011). A meta-analysis of the relationship between children's physical activity and mental health. *Journal of pediatric psychology*, 36(4), 385-397.

American College of Sports Medicine. (2018). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription*. Lippincott Williams & Wilkins.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. y BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27.

- Behm, D. y Chaouachi, A. (2011). A review of the acute effects of static and dynamic stretching on performance. *European Journal of Applied Physiology*, 111(11), 2633-2651.
- Biddle, S. y Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British journal of sports medicine*, 45(11), 886-895.
- Birnkrant, D., Bushby, K., Bann, C., Apkon, S., Blackwell, A., Brumbaugh, D. y Duong, T. (2018). Diagnosis and management of Duchenne muscular dystrophy, part 1: diagnosis, and neuromuscular, rehabilitation, endocrine, and gastrointestinal and nutritional management. *The Lancet Neurology*, 17(3), 251-267.
- Block, M. y Obrušnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124.
- Bushby, K., Finkel, R., Birnkrant, D., Case, L., Clemens, P., Cripe, L. y Constantin, C. (2010). Diagnosis and management of Duchenne muscular dystrophy, part 1: diagnosis, and pharmacological and psychosocial management. *The Lancet Neurology*, 9(1), 77-93.
- Case, L., Apkon, S., Eagle, M., Gulyas, A., Juel, L., Matthews, D. y Network, P. (2016). Rehabilitation Management of the Patient with Duchenne Muscular Dystrophy. *Pediatrics*, 138(Supplement 1), S45-S57.
- Caspersen, C., Powell, K. y Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126.
- Castelli, D., Hillman, C., Buck, S. y Erwin, H. (2015). Physical fitness and academic achievement in third-and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(2), 239-252.
- Chanda, M. y Levitin, D. (2013). The neurochemistry of music. *Trends in cognitive sciences*, 17(4), 179–193.



- Connolly, A., Florence, J., Craddock, M. (2014). Motor and cognitive assessment of infants and young boys with Duchenne Muscular Dystrophy: results from the Muscular Dystrophy Association DMD Clinical Research Network. *Neuromuscular Disorders*, 24(7), 582-588.
- Connolly, A., Florence, J., Zaidman, C., Golumbek, P., Mendell, J., Flanigan, K. y Mathews, K. D. (2015). Clinical trial readiness in non-ambulatory boys and men with duchenne muscular dystrophy: MDA-DMD network follow-up. *Muscle & nerve*, 52(4), 681-689.
- Conrad, A. y Roth, W. T. (2007). Muscle relaxation therapy for anxiety disorders: It works but how? *Journal of Anxiety Disorders*, 21(3), 243-264.
- Dodd, K., Taylor, N. y Graham, H. (2017). A randomized clinical trial of strength training in young people with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(10), 734-740.
- Dowling, J., Weihl, C. y Spencer, M. (2021). Molecular and cellular basis of genetically inherited skeletal muscle disorders. *Nature Reviews Molecular Cell Biology*, 22 (11), 713-732. doi:10.1038/s41580-021-00389-z
- Eagle, M., Baudouin, S. V., Chandler, C., Giddings, D. R., Bullock, R., & Bushby, K. (2002). Survival in Duchenne muscular dystrophy: improvements in life expectancy since 1967 and the impact of home nocturnal ventilation. *Neuromuscular Disorders*, 12(10), 926-929.
- Eagle, M., Baudouin, S., Chandler, C., Giddings, D., Bullock, R. y Bushby, K. (2002). Survival in Duchenne muscular dystrophy: improvements in life expectancy since 1967 and the impact of home nocturnal ventilation. *Neuromuscular Disorders*, 12(10), 926-929.
- Eime, R., Young, J., Harvey, J., Charity, M. y Payne, W. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 10(1), 98.

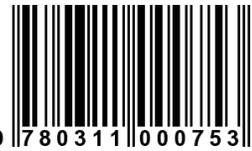


- Faigenbaum, A., Bellucci, M., Bernieri, A., Bakker, B. y Hoorens, K. (2005). Acute effects of different warm-up protocols on fitness performance in children. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 19(2), 376-381.
- Finder, J., Birnkrant, D., Carl, J., Farber, H., Gozal, D., Iannaccone, S. y Finder, J. (2004). Respiratory care of the patient with Duchenne muscular dystrophy: ATS consensus statement. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 170(4), 456-465.
- Fitzgerald, H. (2012). *Disability and Youth Sport*. Routledge.
- Fitzgerald, H., Jobling, A. y Kirk, D. (2012). Valued outcomes in the teaching and assessment of physical education. In *Debating special education* (pp. 131-145). Routledge.
- Flanigan, K., Dunn, D., von Niederhausen, A., Soltanzadeh, P., Gappmaier, E., Howard, M. y Weiss, R. (2009). Mutational spectrum of DMD mutations in dystrophinopathy patients: application of modern diagnostic techniques to a large cohort. *Human Mutation*, 30(12), 1657-1666.
- Fowler, E., Staudt, L. y Heberer, K. R. (2015). Aquatic exercise for children with Duchenne muscular dystrophy: A pilot feasibility study. *American Journal of Occupational Therapy*, 69(3), 6903350010p1-6903350010p6.
- Fradkin, A., Zazryn, T. y Smoliga, J. (2010). Effects of warming-up on physical performance: a systematic review with meta-analysis. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 24(1), 140-148.
- Goodwin, D. y Watkinson, E. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144-160.
- Gould, D. y Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International review of sport and exercise psychology*, 1(1), 58-78.
- Grenier, M., Collins, K., Wright, S. y Kearns, C. (2014). Perceptions of a Disability Sport Unit in General Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(1), 49-66.

- Griggs, R., Miller, J., Greenberg, C., Fehlings, D., Pestronk, A., Mendell, J. y Moxley, R. (2016). Efficacy and safety of deflazacort vs prednisone and placebo for Duchenne muscular dystrophy. *Neurology*, 87(20), 2123-2131.
- Haegele, J. y Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest*, 67(3), 255-273.
- Hardman, K. (2008). Physical Education in Schools: A Global Perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5-28.
- Hoffman, E., Brown, R. y Kunkel, L. (1987). Dystrophin: the protein product of the Duchenne muscular dystrophy locus. *Cell*, 51(6), 919-928.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S. y Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. doi:<https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Janssen, I. y Leblanc, A. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40.
- Lambert, J. y Kwon, J. (2018). New developments in the management of Duchenne muscular dystrophy: challenges and opportunities. *Pediatric Health, Medicine and Therapeutics*, 9, 65-78.
- Landfeldt, E., Lindgren, P., Bell, C. F., Guglieri, M., Straub, V., Lochmüller, H. y Bushby, K. (2018). Compliance to care guidelines for Duchenne muscular dystrophy. *Journal of Neuromuscular Diseases*, 5(3), 379-389.
- Legerlotz, K., Marzilger, R., Böhm, S. y Arampatzis, A. (2016). Physiological Adaptations Following Resistance Training in Youth Athletes—A Narrative Review. *Pediatric Exercise Science*, 28(4), 501–520.



- Leiva, F., Martínez, A. y López, I. (2021). Puesta al día en distrofia muscular de Duchenne. *Medicina de Familia. SEMERGEN*, 47 (7), 472-481.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.semerg.2021.06.008>
- Lounsbery, M. y McKenzie, T. (2015). Physically literate and physically educated: A rose by any other name? *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 139-144.
- Mah, J., Korngut, L., Dykeman, J., Day, L., Pringsheim, T. y Jette, N. (2014). A systematic review and meta-analysis on the epidemiology of Duchenne and Becker muscular dystrophy. *Neuromuscular Disorders*, 24(6), 482-491.
- Maher, C., Williams, M. y Olds, T. (2009). The six-minute walk test for children with cerebral palsy. *International Journal of Rehabilitation Research*, 32(1), 1-8.
- Matthews, E., Brassington, R., Kuntzer, T., Jichi, F. y Manzur, A. Y. (2016). Corticosteroids for the treatment of Duchenne muscular dystrophy. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (5).
- Mazzone, E., Pane, M., Sormani, M. (2013). 24-month longitudinal data in ambulant boys with Duchenne muscular dystrophy. *PLoS One*, 8(1), e52512.
- Mercuri, E., Muntoni, F., Osorio, A. (2018). Safety and effectiveness of ataluren: comparison of results from the STRIDE Registry and CINRG DMD Natural History Study. *Journal of Comparative Effectiveness Research*, 7(4), 341-360.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J. y Cooke, B. (2015). Inclusive physical education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 21(1), 36-53.
- Moxley, R., Pandya, S., Ciafaloni, E., Fox, D. y Campbell, K. (2010). Change in natural history of Duchenne muscular dystrophy with long-term corticosteroid treatment: Implications for management. *Journal of child neurology*, 25(9), 1116-1129.



- Muntoni, F., Torelli, S. y Ferlini, A. (2003). Dystrophin and mutations: one gene, several proteins, multiple phenotypes. *The Lancet Neurology*, 2(12), 731-740.
- Osorio, A., Cantillo, J., Salas, A., Garrido, M. y Padilla, J. (2019). Consenso para el diagnóstico, tratamiento y seguimiento del paciente con distrofia muscular de Duchenne. *Neurología*, 34(7), 469-481. doi:<https://doi.org/10.1016/j.nrl.2018.01.001>
- Pane, M., Scalise, R., Berardinelli, A., D'Angelo, G., Ricotti, V., Alfieri, P. y Mercuri, E. (2014). Early neurodevelopmental assessment in Duchenne muscular dystrophy. *Neuromuscular Disorders*, 24(6), 489-496.
- Pangalila, R., van den Bos, G. y Bartels, B. (2015). The impact of physical training programs on psychosocial parameters in patients with Duchenne muscular dystrophy. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 96(3), 567-575.
- Pöyhönen, T., Sipilä, S. y Keskinen, K. (2019). Physical function in men with and without Duchenne muscular dystrophy. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 51(5), 356-361.
- Quinlivan, R. y Owens, P. (2015). *Neuromuscular Disorders: Treatment and Management*. CRC Press.
- Rahbek, J., Werge, B., Madsen, A., Marquardt, J., Steffensen, B. y Jeppesen, J. (2015). Adult life with Duchenne muscular dystrophy: Observations among an emerging and unforeseen patient population. *Pediatric Rehabilitation*, 8(1), 17-28.
- Raman, S., Hor, K., Mazur, W., Halnon, N., Kissel, J., He, X. y Taylor, M. (2015). Eplerenone for early cardiomyopathy in Duchenne muscular dystrophy: a randomised, double-blind, placebo-controlled trial. *The Lancet Neurology*, 14(2), 153-161.
- Rideau, Y., Gherardi, R. y Tomé, F. M. S. (1983). Myopathy and muscular dystrophy. *Current Problems in Pediatrics*, 13(11), 1-55.

- Rizzo, T. y Lavay, B. (2001). The Evolution of Adapted Physical Education. In: G. Doll-Tepper, D. Scoretz, & M. Kröner, eds., *New Horizons in Sport for Athletes with a Disability*. Meyer & Meyer Sport.
- Rodino-Klapac, L., Mendell, J. y Sahenk, Z. (2013). Update on the treatment of Duchenne muscular dystrophy. *Current neurology and neuroscience reports*, 13(3), 332.
- Rodio, A., Vasco, G., Petrucci, A., et al. (2013). Physiotherapy in patients with muscular dystrophy: a systematic review. *Muscular Dystrophy*, 2013, 1-6.
- Rosas, E. (2020). *La distrofia muscular de Duchenne, una enfermedad paralizante*. <https://diariosalud.com.ec/2020/09/08/la-distrofia-muscular-de-duchenne-una-enfermedad-rara-paralizante/>
- Russo, M., Santarelli, D. y O'Rourke, D. (2017). The physiological effects of slow breathing in the healthy human. *Breathe*, 13(4), 298–309.
- Ryder, S., Leadley, R.; Armstrong, N.; Westwood, M.; de Kock, S.; Butt, T. y Kleijnen, J. (2017). The burden, epidemiology, costs and treatment for Duchenne muscular dystrophy: an evidence review. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 12(1), 1-21.
- Sallis, J., Prochaska, J. y Taylor, W. (2012). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(5), 963-975.
- Sato, T., Hodge, S., Murata, N. y Maeda, J. (2017). Japanese Physical Education Teachers' Beliefs about Teaching Students with Disabilities. *The Physical Educator*, 74(4).
- SHAPE America - Society of Health and Physical Educators. (2014). *National Standards & Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education*. Human Kinetics.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. McGraw-Hill.

- Smith, A. y Green, K. (2004). Including Pupils with Special Educational Needs in Secondary School Physical Education: A Sociological Analysis of Teachers' Views. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 593-607.
- Stanish, H., Curtin, C., Must, A., Phillips, S., Maslin, M. y Bandini, L. (2017). Physical Activity Levels, Frequency, and Type Among Adolescents with and Without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(3), 785-794.
- Strong, W., Malina, R., Blimkie, C., Daniels, S., Dishman, R., Gutin, B. y Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of pediatrics*, 146(6), 732-737.
- Unesco. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París: Unesco.
- Verschuren, O., Peterson, M., Balemans, A. y Hurvitz, E. (2018). Exercise and physical activity recommendations for people with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 60(8), 798-808.
- Vickerman, P. y Coates, J. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137-153.
- Vogiatzis, I. y Zakynthinos, S. (2013). Factors limiting exercise tolerance in chronic lung diseases. *Comprehensive Physiology*, 3(2), 1779-1817.



Book Citation Index

Web of Science/Core Collection

Corrientes y tendencias para una educación inclusiva
Colectivo de autores



Recepción: 10-09-2024

Aprobación: 13-11-2024

Corrientes y tendencias para una educación inclusiva



Primera edición

Esta obra ha sido evaluada por pares académicos a doble ciegos

Lectores/Pares académicos/Revisores: 0123 & 0222

Editorial Tecnocientífica Americana

Domicilio legal: calle 613sw 15th, en Amarillo, Texas. **ZIP:** 79104, EEUU

Teléfono: 7867769991

Fecha de publicación: 25 noviembre de 2024

Código BIC: JNFN

Código EAN: 9780311000753

Código UPC: 978031100075

ISBN: 978-0-3110-0075-3

La Editorial Tecnocientífica Americana se encuentra indizada en, referenciada en o tiene convenios con, entre otras, las siguientes bases de datos:

