

2 CONGRESO INTERNACIONAL do EDUCACIÓN E INCLUSIÓN E C U A D O R 2 0 2 2

EDUCACIÓN E INCLUSIÓN

Aportes Prácticos e Innovación en Iberoamérica



Compiladores:

Pamela Reyes Rojas
Emilio Cedeño Espinoza
Blas Yoel Juanes Giraud

2 CONGRESO
INTERNACIONAL
EDUCACIÓN E INCLUSIÓN
E C U A D O R 2 0 2 2

EDUCACIÓN E INCLUSIÓN

Aportes Prácticos e Innovación en Iberoamérica

Dirección editorial: PhD. Jorge Luis León-González
Representante del sello editorial: Mg. Carmen Priscilla Guerra-Maldonado
Diseño de carátula y maquetación: D.I. Yunisley Bruno-Díaz

ISBN: 978-9942-7147-2-5

© Editorial UMET, 2024. All rights reserved.

Podrá reproducirse, de forma parcial o total el contenido de esta obra, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente

La evaluación científica y metodológica de la obra se realizó a partir del método de Revisión por Pares Abierta (Open Peer Review).



Editorial UMET

Universidad Metropolitana
Gral. Francisco Robles 411, Quito,
Ecuador, 170143

ÍNDICE

Prólogo	7
---------------	---

01 **CAPÍTULO I.**

Formación de docentes y el enfoque de educación inclusiva	9
1.1. Inclusión educativa y formación docente: algunas problematizaciones	10
1.2. Formación docente para la educación inclusiva	21
1.3. Realidades educativas en Ecuador postpandemia: avances y retrocesos. Caso: comunidad Sabanilla	34
1.4. La inclusión universitaria de personas con discapacidad	54
1.5. La educación inclusiva y su adecuación en el marco del proyecto de investigación “El derecho humano en un ambiente sano desde la perspectiva de la Agenda 2030”	67

02 **CAPÍTULO II.**

Experiencias y prácticas e innovación en la atención a la diversidad y de educación inclusiva	89
2.1. Experiencias del proyecto educación comunitaria en valores, en y desde la escuela	90
2.2. El gabinete logopédico como espacio formativo y de interacción con la comunidad	100
2.3. Realidad y actualidad de la universidad inclusiva. Reflexiones desde la teoría y la práctica en el escenario universitario	108
2.4. El pensamiento de Leininger y la vinculación con la sociedad ...	122
2.5. La inclusión social de escolares con Síndrome de Down	134
2.6. Percepción de riesgo sobre Covid-19 en adolescentes con alteraciones en el comportamiento agresivo	146

03 **CAPÍTULO III.**

Participación ciudadana como herramienta de inclusión y desarrollo	161
3.1. Desarrollo social comunitario y el emprendimiento con plantas medicinales. Caso: comunidad Sabanilla	162
3.2. Educación sanitaria en el uso de plantas medicinales en una comunidad vulnerable	177
3.3. La inclusión educativa en escolares con discapacidad intelectual como vía para el desarrollo de habilidades adaptativas	186

COMITÉ EDITORIAL

PhD. Carlos Xavier Espinoza-Cordero, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Abel Sarduy-Quintanilla, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba

PhD. Adalia Liset Rojas Valladares, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Farshid Hadi, Islamic Azad University, Irán

PhD. Alejandro Rafael Socorro-Castro, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Héctor Tecumshé-Mojica-Zárate, Centro Regional Universitario Oriente- Universidad Autónoma Chapingo, México

PhD. Rolando Medina-Peña, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. José Luis Gil-Álvarez, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Kseniya Kovalenko, Altai State University, Russian Federation

PhD. Lázaro Dibut-Toledo, Universidad del Golfo de California, México

PhD. Lidia Díaz-Gispert, Universidad de Otavalo, Ecuador

PhD. José Gervasio Partida-Sedas, Centro Regional Universitario Oriente- Universidad Autónoma Chapingo, México

PhD. Luis Lizasoain-Hernández, Universidad del País Vasco, España

PhD. Maritza Librada Cáceres-Mesa, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

PhD. Marta Linares-Manrique, Universidad de Granada, España

PhD. Noemí Suárez-Monzón, Universidad Iberoamericana del Ecuador, Ecuador

PhD. Norma Graciela Soria- León, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Raúl López-Fernández, Universidad Bolivariana, Ecuador

PhD. Raúl Rodríguez-Muñoz, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Rogelio Chou-Rodríguez, Universidad Bolivariana, Ecuador

PhD. Romel Vázquez-Rodríguez, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba

PhD. Rubén García-Cruz, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

PhD. Samuel Sánchez-Gálvez, Universidad de Guayaquil, Ecuador

PhD. Yailen Monzón-Bruguera, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Yanet Rodríguez-Sarabia, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Cuba

Prólogo

Estimados investigadores:

En el contexto del 2do Congreso Internacional Educación e Inclusión de la Fundación Metropolitana del Ecuador, quiero comenzar expresando mi profundo agradecimiento a todos los miembros de la directiva de la Fundación Metropolitana por su incansable dedicación y compromiso con la causa de la educación e inclusión. Agradezco también a cada uno de ustedes, distinguidos participantes, por su presencia en este Segundo Congreso. Su apoyo y participación son fundamentales para el éxito de nuestros esfuerzos.

Durante más de dos décadas, hemos trabajado en estrecha colaboración con la Universidad Metropolitana para promover una visión de educación que trascienda las barreras y promueva la inclusión en todos los niveles. Es con gran satisfacción que observo cómo las autoridades de nuestro país han reconocido la urgente necesidad de abordar estos temas que tanto impactan en la sociedad ecuatoriana.

La ciencia y la tecnología nos han brindado herramientas poderosas para conectarnos con expertos y profesionales a nivel internacional. Es imperativo que aprovechemos esta capacidad no solo para la colaboración global, sino también para desarrollar programas y proyectos que fomenten la inclusión en nuestras comunidades.

La diversidad siempre ha sido un pilar fundamental en el desarrollo de nuestra Fundación y Universidad. Este Congreso representa una oportunidad invaluable para continuar generando conciencia y compartiendo iniciativas que garanticen el acceso a la educación y la formación para todos los ciudadanos, sin importar su origen o circunstancias.

En nombre de aquellos que históricamente han sido excluidos, quiero expresar un agradecimiento sincero. La educación inclusiva debe seguir siendo nuestro principal objetivo, brindando oportunidades equitativas a cada individuo. Nuestra metodología, currículo universitario, proyectos e iniciativas deben reflejar y promover activamente la diversidad como un valor central.

Es importante destacar que la Universidad Metropolitana ha surgido desde la inclusión. Su normativa ha sido un catalizador fundamental en la transformación de la estructura educativa superior en Ecuador. Debemos aspirar a ser un faro de luz y un ejemplo para otros, demostrando que es posible abrir los ojos de aquellos que no pueden ver y hacer que escuchen aquellos que se niegan a oír.

Quiero darles la más cordial bienvenida a este evento y desearles a todos un rotundo éxito en sus esfuerzos por promover la educación e inclusión en nuestra sociedad. Juntos, podemos construir un futuro más justo y equitativo para todos.

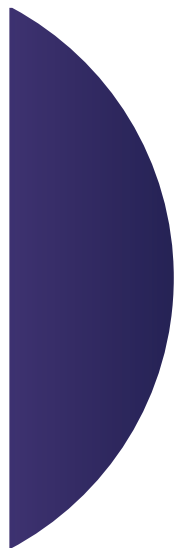
PhD. Carlos Xavier Espinoza Cordero
Presidente Vitalicio de la Fundación Metropolitana.

01

CAPÍTULO

Formación de docentes y el enfoque de educación inclusiva

- 1.1. Inclusión educativa y formación docente: algunas problematizaciones
- 1.2. Formación docente para la educación inclusiva
- 1.3. Realidades educativas en Ecuador postpandemia: avances y retrocesos. Caso: comunidad Sabanilla
- 1.4. La inclusión universitaria de personas con discapacidad
- 1.5. La educación inclusiva y su adecuación en el marco del proyecto de investigación “El derecho humano en un ambiente sano desde la perspectiva de la Agenda 2030”



1.1. Inclusión educativa y formación docente: algunas problematizaciones

Daniel Lesteime¹

¹Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

Resumen

El presente ensayo se propone ahondar sobre las algunas problemáticas relacionadas a la inclusión educativa. En particular, se tratan aspectos de la inclusión educativa que conciernen a la formación docente como ámbito en que se constituyen algunos de los sentidos posibles sobre la enseñanza, los sujetos, los aprendizajes, las formas de evaluar, etc. La premisa que atraviesa las reflexiones presentes afirma que en la formación docente se afianzan perspectivas que contradicen las estrategias de inclusión que se conforman desde diversos órdenes, formulándose en cambio un sistema formativo que a la vez que se abre a las discursividades inclusivas, se cierra a una comprensión del trasfondo ético y político de la inclusión. Proponemos, para pensar dicho trasfondo, tres dimensiones analíticas: política, epistemológica y ética, explicitando los debates necesarios que deben darse en la instancia de la formación de los educadores para lograr un abordaje pertinente de los desafíos de la inclusión.

Palabras clave:

Educación, formación, inclusión, epistemología, política, ética.

Introducción

Afirmar hoy que la educación debe ser inclusiva es caer en el más común de los lugares. Es, por así decirlo, un *gesto automático* y una salida viable de todo discurso (Antelo, 2011). Poco, o casi nada, se dice sobre los mecanismos y las decisiones y acciones políticas que harían posible una efectiva inclusión en el ámbito educativo. Hay, como se sabe, distintos enfoques para abordar el problema de la inclusión educativa en nuestro país. Un primer enfoque es político: incluir es cambiar una lógica política de distribución y acceso. Que alguien pueda ser incluido significa desplazar el centro de ciertos

intereses, modificar un determinado régimen del reparto, visibilizar las necesidades de sectores o grupos sociales históricamente relegados. Incluir, en un sentido político, es pugnar por un orden en el que todos puedan usufructuar también de los bienes de la cultura y la formación.

El otro enfoque es epistemológico. Para que haya inclusión, el campo mismo de los saberes educativos ha de trastocarse para dar lugar a la diferencia. Estos saberes tienen que reconocer las dificultades concernientes a las formas en que los individuos se apropian de los saberes académicos o los agencian y el carácter abierto del conocimiento escolar como producto histórico y social. Consecuentemente, esta movilización de nuevos saberes implica elaborar otros sentidos en torno de la evaluación y el registro de los aprendizajes. Por lo tanto, y he aquí el tercer enfoque, este abordaje epistemológico de la inclusión tiene un trasfondo eminentemente ético. Esto último, el del *trasfondo ético* de la educación, resulta ser un aspecto continuamente trabajado en función de una “ética de la otredad” que aquí tomaremos y que ampliaremos vinculándola con ese contexto de producción de saberes sobre educación y que se presenta, en principio, como poco recurrido en los análisis y discursividades que se tejen en torno de la inclusión educativa.

En el ámbito de la formación docente debieran estructurarse los saberes y prácticas que se orienten a un tratamiento adecuado de los aspectos que hacen a la inclusión educativa, definiendo un campo específico de indagaciones que constituya un eje vertebrador de esa formación. Por el contrario, si bien la inclusión está presente como un tópico importante en la curricula, la formación docente sigue, vista en conjunto, sosteniendo un *modelo* no inclusivo de enseñanza. Para verificar esta impronta no inclusiva analizaremos, como dijimos, cada uno de los enfoques que aquí consideramos como determinantes. Comenzaremos, pues, explicitando algunos sentidos de la inclusión educativa.

Desarrollo

Un significado preeminente atribuido a la inclusión como verbo es el de *abrir o hacer entrar*. Incluir es permitir que algo que estaba afuera pueda entrar y pueda ser parte. La educación pública se ha construido

sobre una exigencia de este tono: los proyectos educativos de fines del siglo XIX se proponían incluir a los habitantes de la nueva nación al orden civilizatorio y a la noción misma de comunidad (Krichesky, 2006). Skliar (2008), aporta claridad cuando nos explica que en la raíz de la palabra inclusión está *inclausere*: “*enclausar, cerrar por dentro, encerrar algo que no estaba en un determinado lugar, hacer que algo que no pertenecía a un espacio se vuelva interior a ese espacio*” (p. 6). Pero resulta que el afuera de la inclusión ha tomado distintas formas a través de los tiempos y es un desafío constante para el Estado y las otras instituciones de la sociedad argentina.

El afuera asume hoy los visos de una compleja trama conformada por cuestiones económicas, sociales, culturales y políticas. Si hasta ayer los damnificados del reparto inequitativo eran los “incluirables” por antonomasia, también hoy las nuevas subjetividades abren la brecha para reconfigurar la inclusión en un registro distinto: no se trata hoy de *hacer entrar* sino de cambiar aquellos lugares cerrados a lo distinto y vulnerable. La transformación de los espacios, la apertura hacia formas de conocimiento hasta hace poco vedados del entorno escolar, un vínculo más sostenible con la comunidad, configuran expresiones de nuevas formas de incluir en educación.

Es verdad que el “hacer entrar” también puede concebirse como un primer movimiento hacia la inclusión educativa. Si tomamos en cuenta la trascendencia política de posibilitar un ingreso real de las personas con discapacidad al circuito educativo bien pudiéramos afirmar que la inclusión es una realidad palpable en nuestro medio en tanto la legislación vigente se propone como de avanzada en la región. No obstante, ese entrar comporta otros movimientos sucedáneos: implica transformar una mirada institucional y, en una dimensión física, transformar las espacialidades escolares para hacerlas inclusivas. Incluir no es nunca un hacer entrar simple y llano, aunque puede definirse como una primera etapa del proceso. En palabras de Booth & Ascow (2002), “*si bien la inclusión, en general, y la educación inclusiva, en particular, son responsabilidad del conjunto de la sociedad, los Estados tienen un rol garante en el derecho a una educación de calidad para todos. Estas garantías se reflejan en: Ofrecer oportunidades educativas de calidad para todos y generar las condiciones necesarias para todas*

las personas (los contenidos y la calidad de la educación buscan ser relevantes para todos los grupos sociales). - Mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes con foco en aquellos con mayor riesgo de exclusión, como por ejemplo alumnos con discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades y/o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras) en una educación común. - Establecer los mecanismos de seguimiento y evaluación apropiados que permitan medir el impacto, así como la continua mejora de las políticas educativas". (p. 26)

El otro significado destacable de la inclusión es el de reconocimiento. Para que haya inclusión, entonces, la escuela tiene que poder reconocer al otro como otro y, en términos de Emmanuel Lévinas, hacerse responsable. Resulta del todo insuficiente una inclusión que solo permita a los individuos ocupar un lugar en el aula o habitar las dependencias del establecimiento sin que se lo incluya también como un punto de vista válido sobre el mundo. La construcción y consolidación de una educación inclusiva debe bregar por reconocimientos de ese tipo. Reconocer no es aquí sinónimo de una tolerancia pasiva que se ejerce sobre *intrusos de una cultura* sino un acondicionamiento de la cultura misma para que lo diferente tenga lugar. El enfoque político al que aludíamos, entonces, implica las luchas por alterar una estructura del privilegio educativo que siempre ha dejado afuera a quienes, desde las bases no pueden encarar los desafíos de la institución escolar. Se trata, en todo caso, de una cuestión no solo escolar o educativa, sino más amplia. Como señala Terigi (2010), es posible encontrar en la carencia de políticas educativas claras que trabajen sobre los factores que determinan el abandono escolar (o el llamado "fracaso escolar" o que se constituyan en objeto del dispositivo disciplinar de la repitencia) un aspecto central del problema de la inclusión educativa.

El problema, empero, aunque atraviesa todas las modalidades de la política, no se explica tan solo por la ausencia de medidas públicas sobre inclusión. Es un problema cuyas causas implican también modelos culturales y de producción de conocimientos, aunque dichas causas no se consideren como de primer orden en las discursividades que se tejen en los ámbitos decisorios sobre políticas educativas. El

aspecto epistemológico contribuye, de manera más subrepticia, a la configuración de la exclusión. Por eso también incluimos como una dimensión relevante del análisis el lugar de la epistemología en la determinación de las desigualdades y la exclusión y postulamos, de manera concordante, la necesidad de nuevos saberes, la necesidad de una epistemología de la inclusión.

Una epistemología de la inclusión da cuenta de los procesos de segregación de lo diferente en los ámbitos de producción del conocimiento sobre los sujetos de la educación. Identifica o visibiliza los supuestos que funcionan como determinantes de una cierta concepción del aprendizaje, de los procesos mentales implicados en él, de las capacidades y límites individuales, etc. Así planteada, la epistemología inclusiva, como bien podemos denominarla, se libera de las ataduras todavía firmes del positivismo y el psicologismo que durante mucho tiempo han compendiado aquello que era posible conocer de las personas y los procesos en educación. Por eso mismo, más que una epistemología se trata de una sociología ampliada que reflexiona y delibera sobre las formas de elaborar las perspectivas sobre lo educativo más allá de los márgenes de la racionalidad científica y tecnológica. Esta racionalidad, precisamente, es la que ha contribuido sustancialmente a la exclusión, trazando las fronteras de lo aceptable y normal y rechazando lo distinto o disruptivo respecto de esa normalidad establecida.

Las aplicaciones de la ciencia a la educación han sido variadas, algunas de ellas resultaron ser derivaciones fundamentales para el campo de la enseñanza en su justa medida. De esta manera, la psicología educacional como saber casi excluyente sobre el aprendizaje de los sujetos aporta claridad a un orden de cosas que sin su concurso se presentaría al educador como incierto, demasiado complejo o directamente inabarcable. Un ejercicio mental puede ayudarnos a comprender la importancia de la psicología en el ámbito formativo: pensemos que ocurriría si la psicología no formase parte de las variables conceptuales que utilizamos para realizar nuestra tarea de enseñanza. Imagínense no contar con el apoyo de las nociones de *mente*, *cognición*, *estadio*, *significatividad*, *operatividad*, *mediación*, etc. Sin la posibilidad de anteponer a nuestras acciones

una comprensión de la dinámica psicológica de los estudiantes nos resultaría difícil o directamente imposible cumplir con nuestros propósitos educacionales, siempre y cuando estos estriben en permitir a los estudiantes la apropiación genuina de saberes o el aprendizaje en el sentido que hoy le entendemos.

Pero, por otro lado, la ciencia y, especialmente la psicología, han funcionado también como lo que Frigerio & Diker (2010), llama “saberes obturantes”. Es decir como un cuerpo conceptual que ha oscurecido las verdaderas siluetas de los sujetos con conceptos, enclaves conceptuales o definiciones sobre lo que el sujeto “es” necesariamente. El sujeto de la educación, lejos de suponer una ficción útil a los fines institucionales se postuló como la realidad misma, quedando los sujetos de carne y hueso en la situación de tener que adecuarse en todo momento a las prerrogativas ontológicas de esa idealidad. Sujetos que aprenden al unísono, sujetos cuyo organigrama psicológico puede ser modelado según los requerimientos del docente, sujetos claros que interactúan según mediaciones de comprensibles de suyo, son nociones que constituyen nuestra “brújula” en un terreno que, para quien mira de afuera, parece desafiante y por momentos estremecedor.

En algún punto, estos saberes que obturan y obnubilan con su claridad forman parte de un miedo arraigado a lo incierto y al devenir. No es concebible algún “espacio” donde la duda sobre el *quien* de los sujetos pueda tener cabida. Esto es válido no solo para los estudiantes sino para el docente mismo: aventurarse a la pregunta por el *quien* de la enseñanza es revisar la débil cimiente que sostiene una autoridad todavía validada institucionalmente, o en todo caso es un trabajo introspectivo que nos deja expuestos ante nosotros mismos con toda nuestra carga de historicidad, con todo ese imaginario y mundo simbólico que implican el ser docentes.

El sesgo epistemológico que alienta la uniformidad (se sujetos, de tiempos, de procesos) tiene su correlato en la forma en que se comprenden y evalúan los aprendizajes. La evaluación, en sus requerimientos, puede aportar a la modificación de los esquemas excluyentes de la escuela: una evaluación que se ubica en la perspectiva de la pluralidad y que se solventa en una ética de las diferencias es capaz de consignar la significatividad de aprendizajes que van más allá de la apropiación de

contenidos, aunque este es un aspecto relevante de lo escolar sin el cual lo escolar mismo carece de sentido. Para Álvarez Méndez (2001), la evaluación se concibe apresuradamente desde el “cómo” y no desde el “por qué” evaluar. Es la discusión sobre el sentido, el fundamento y los objetivos de la evaluación lo que está ausente en las configuraciones de la enseñanza, afirmando procedimientos de evaluación históricamente constituidos que tienden a afianzar procesos de selección y exclusión. No obstante, *“la manera en que el sujeto aprende es más importante que aquello que aprende porque facilita el aprendizaje y capacita al sujeto para seguir aprendiendo permanentemente. Conscientes del modo en el que aprende el sujeto, descubriremos la forma de ayudarlo. Este paso constituye lo esencial de la formación y clarifica el campo de la evaluación: los test de rendimiento o los exámenes conocidos como tradicionales carecen de interés y de valor formativo porque no nos dicen nada que nos ayude a entender estos procesos”*. (p. 37)

La evaluación como mecanismo de medición y de corrección también obtura aquello que la institución escolar puede llegar a saber sobre los sujetos que aprenden y elude el problema de la inclusión que supone otros criterios evaluativos que atiendan a las preguntas: ¿qué evaluar y cómo?

La evaluación que atiende a criterios específicamente cuantitativos, o que establece como núcleo de la cualidad únicamente la apropiación de contenidos se relaciona con una concepción positivista de la educación, según la cual es posible mensurar los procesos de la formación si se los reduce a su expresión mínima y verificable, esto es si se los implica en alguna forma del registro, como un examen. El examen compendia de una vez aquello que se presenta como un continuum a veces inaprehensible. El examen, se dice, revela la realidad de un estudiante y lo incluye, siguiendo a Foucault (2002), en la dimensión del expediente, único medio de que la escuela ha dispuesto históricamente para definir el “éxito” o “fracaso” de los trayectos académicos. En la formación docente, la evaluación es un tema sobre el que se piensa con profusión, pero que se implementa desde esta lógica casi decimonónica.

La homogeneidad atribuida a los sujetos de la formación, y a los procesos formativos en general, como quedó establecido, se conjuga

con condicionantes éticos claros. La multiplicidad queda subsumida en una unidad – pedagógica, didáctica, psicológica – que niega las diferencias, o que, en todo caso, las suspende en una comprensión demasiado abstracta y sin aristas polémicas. *La monocromía del aprendizaje* (Terigi, 2010), es decir el encuadre según el cual éste se da sobre una “plataforma” de uniformidad espacial, subjetiva y temporal, se conecta con ese cuerpo de saberes al que aludíamos antes, el que se deriva de las producciones de la ciencia aplicadas al campo educativo, fundamentalmente de la psicología educacional.

La psicología traza un panorama simplificado de la realidad escolar (Lesteime, 2019) y de las personas que interactúan en ese marco. Sin su concurso, reiteramos, nos sería imposible como educadores estructurar nuestras estrategias pedagógicas y didácticas, pero, a la vez, se torna necesario destacar en la formación docente el semblante problemático de una especie de “aplicacionismo” de la psicología en el campo educativo. Es, justamente, este carácter problemático de la aplicación científica lo que puede motivar también discusiones en torno de saberes que actualizan y validan el lugar preeminente de la ciencia en las explicaciones sobre el aprendizaje, como las neurociencias, cuyo auge en el ámbito de la formación docente viene acompañado, más que por la reflexión crítica, por el encandilamiento y la espectacularización.

Hay, por cierto, otras categorías que los educadores utilizamos para simplificar la realidad compleja a la que nos enfrentamos diariamente. Estas se relacionan, aunque de manera menos directa, con ese bagaje científico de la formación, pero sobre todo con la dimensión ética. Una de esas categorías es el de “buen estudiante”. Opera en este “reconocimiento”, que no es tal, un proceso de adecuación de los estudiantes a las premisas de la institución escolar. Philippe Perrenoud (2006), explica este hecho desde la sociología incorporando la noción de “oficio de alumno”:

“Los alumnos comparten – con los prisioneros, los militares, con ciertos individuos internados o con los trabajadores más desposeídos – la condición de aquellos que, para defenderse del poder de la institución y de sus jefes inmediatos, no tienen otro recurso que el artificio, el ensimismamiento y los falsos semblantes. Ante esta situación, es humano pensar ante todo en cómo adaptarse a ello del modo más favorable

posible, pensar en estrategias que garanticen la supervivencia y una cierta tranquilidad. El ejercicio intenso del oficio de alumno puede entrañar también efectos perversos: no trabajar más que por la nota, construir una relación utilitarista con el saber, con el trabajo, con el otro". (Perrenoud, p. 15).

Categorías como estas contribuyen a ensanchar los canales de la exclusión educativa. Es un compromiso del educador evitar, por todos los medios, la expulsión (en sentido amplio) de los estudiantes del sistema. Recurrir al camino fácil de la categorización en “buenos” o “malos”, en “inteligentes” o “inadaptados”, tienen como correlato el abandono y la entrega institucional de los alumnos a una realidad dura. Se vuelve una auto-exigencia de los educadores, y antes de la escuela misma, romper con esas formas de reconocer en los otros solo el grado de adaptación a la cultura institucional y profundizar una relación ética en que el otro sea algo más que un registro de trayectorias académicas.

Conclusiones

La inclusión educativa abarca un amplio espectro de cuestiones de las cuales aquí solo tratamos algunas, las más relevantes a nuestro entender. Sobre los sentidos de la inclusión educativa, entonces, hay debates *a priori* enriquecedores: asumiendo los enfoques de las políticas educativas o de la ética es posible comprender la inclusión como lucha por un orden social más igualitario o como ensayo de un modelo comunitario más respetuoso con las diferencias. En todo caso, la inclusión siempre ha de suscitar el reconocimiento de problemas más o menos heterogéneos.

La exigencia de incluir nos ha llevado a la pregunta por el *quién es el incluido*, cuya respuesta no hemos podido delinear definitivamente. Si los pauperizados y marginados de las dinámicas del reparto económico y políticas educativas, hoy deben agregarse otros elementos, otros actores y situaciones: las nuevas subjetividades, o los nuevos modelos de subjetividad, plantean desafíos a la escuela. Estos desafíos suelen abordarse de diversos modos, siendo dos de ellos los más ostensibles: o abrir (una vez más) o plantear las resistencias del caso. El segundo de los modos es el que supone la reacción de una institución demasiado moderna al movimiento de tiempos que bien podrían consignarse como

“posmodernos”. En palabras de Alliaud (2017), *“se da actualmente una extraña y compleja convivencia entre los rasgos propios de la institución escolar moderna y los nuevos desafíos que se le plantean en el presente. Una estructura nivelada, graduada, meritocrática, que fue concebida a los fines de la homogeneización social y la selección de los individuos, tiene que asegurar ahora la inclusión, la igualdad y la libertad de todos los que a ella concurren. Las contradicciones entre ideales y las funciones antagónicas antes se saldaban mediante una filosofía del progreso o en las mismas utopías sociales; hoy, en cambio, se expresan crudamente en las escenas escolares y son quienes las protagonizan quienes deben afrontarlas”*. (p. 33)

Pero, seguramente, la pregunta por el “quién” actualmente no sea tan inquietante como la pregunta por el “cómo”. En efecto, la inclusión educativa se vincula también con transformaciones sustanciales en la propia institución: transformaciones espaciales para hacerla habitable a lo diferente y transformaciones epistemológicas para dar lugar a otros saberes. La ciencia ha dicho su palabra y aun la dice con autoridad, pero en la configuración educativa del presente se torna una exigencia innegable abrir la reflexión (por parte de los actores institucionales, los expertos y la comunidad misma) sobre las alternativas de una formación anclada en las prescripciones de la racionalidad científica. En esa apertura se juega, una vez más, la construcción de una ética de la otredad. Es la implicancia de la complejidad en el ámbito educativo la que vuelve factible una forma de reconocimiento que no estriba en una definición del otro como mero sujeto del aprendizaje y que supera los límites de la propia comprensión histórica de la docencia para acceder a otra mirada sobre la enseñanza, sus posibilidades, sus efectos, sus inconsistencias.

Adentrarse en una crítica a la monocromía del aprendizaje significa movilizar en la escuela su capacidad de cambio, demostrada históricamente en las constantes transformaciones que la institución ha propiciado o de la que ha sido objeto conforme a los avances y retrocesos del contexto social. Quizás mañana, lo que hoy es pugna y tensión en torno de lo diferente, sea lo habitual y reconocible como forma estable. En tanto, la inclusión educativa es un proyecto en clave de Derechos Humanos, siempre vigente, siempre abierto, siempre a punto de concretarse, aunque lejos.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017): *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós
- Alliaud, A.(2014). Formación de Profesores para la Calidad de la Enseñanza. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001) Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata.
- Antelo, E. (2011). ¿All inclusive?: los claroscuros de la inclusión educativa. Diario La Capital. <https://www.lacapital.com.ar/edicion-impresa/iquestall-inclusive-los-claroscuros-la-inclusioacuten-educativa-n1235565.html>
- Foucault, M. I. (2002) Vigilar y Castigar. Siglo XXI.
- Frigerio, G., & Diker, G.(2010). *Educación: saberes alterados*. La Hendija.
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Lesteime, D. (2019) *La construcción del educador. Entre la repetición, el control disciplinario y la resistencia crítica*. Arandú ediciones.
- Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador. Laertes.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. (2019). Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf.
- Perrenoud, P. (2006): El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Editorial Popular.
- Skljar, C. (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible. Orientación y Sociedad, 8.
- Terigi, F. (2010). *La inclusión como problema de las políticas educativas*. Quehacer educativo, 100.

1.2. Formación docente para la educación inclusiva

Luis Antonio Rabadán Miranda¹

Laritssa Solis Delgado¹

Luis Fernando Santana Chávez¹

¹Centro Regional de Educación Normal. Iguala, Guerrero, México.

Resumen

Uno de los mayores desafíos que enfrenta la formación docente reside en las exigencias planteadas por la educación inclusiva, pero, por sorprendente que parezca, este tema tan importante no ha recibido aún la atención que merece. En la ponencia se analiza el tema de la formación docente para la educación inclusiva, pues, la educación de los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación asociada a una discapacidad es probablemente una de las experiencias más complejas y desafiantes que experimenta un maestro de educación especial. Las diferentes dificultades que estos niños presentan en la educación, se viven como desafíos cotidianos más que como un obstáculo, responder a estas necesidades atribuye que el futuro docente en su proceso de su formación debe lograr alcanzar el perfil de egreso mediante un enfoque inclusivo para que pueda brindar una educación de calidad y equidad en su futura profesión.

Palabras clave:

Educación inclusiva, barreras para el aprendizaje y la participación, formación docente.

Introducción

La formación docente se logra mediante la adquisición de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se requieren para atender a los alumnos con discapacidad que enfrentan barreras, y posibilita manejar las estrategias de enseñanza propias de la educación especial en los servicios escolarizados de educación especial y en los servicios de apoyo a las escuelas de educación básica, así como en

servicios de orientación o en organizaciones de la sociedad civil que brinden educación a niños y adolescentes con discapacidad.

En el campo de la educación y en particular la educación especial se ha asumido que se necesita no solo tener un espíritu solidario y justo, sino también una base sólida profesional que permita hacer frente a las dificultades que de forma cotidiana surgen al intentar llevar un ritmo de clase activo y participativo, cuando el grupo es muy heterogéneo, por ello la misión consiste en favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, principalmente con discapacidad, proporcionando los apoyos necesarios dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades para lograr su integración educativa, social y laboralmente.

En este sentido la realidad es que al término de los estudios de formación de la Licenciatura en Inclusión Educativa, los normalistas no logran alcanzar el perfil deseado que determina el plan y programas de estudios de la licenciatura. Asimismo, los alumnos al terminar sus estudios cuando se incorporan al trabajo laboral no están preparados para poder enfrentar la gran diversidad de los niños y niñas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, principalmente con discapacidad, debido a que el plan y programas no está consolidado con la realidad que se vive en el trabajo educativo de la educación especial, en este caso la educación inclusiva. Al hablar de inclusión, se hace referencia al proceso a través del cual la escuela busca y genera los apoyos que se requieren para asegurar el logro educativo no solo de los alumnos con discapacidad, sino de todos los estudiantes que asisten a la escuela.

Problema

¿Cuáles son las debilidades que enfrenta el futuro docente de la Licenciatura en Inclusión Educativa para favorecer la educación inclusiva?

Supuesto

Lograr que las escuelas normales consigan un equilibrio en ofrecer una respuesta educativa, de calidad, comprensiva, diversificada e inclusiva,

que propicie en los futuros Licenciados en Inclusión Educativa el logro del perfil de egreso mediante un enfoque integral.

Objetivo General

Identificar las debilidades que enfrenta el futuro Licenciado en Inclusión Educativa y formular un perfil de egreso que responda a la atención de la educación inclusiva.

En este contexto, la investigación pretende contribuir y promover en la escuela normal modelos de calidad, que los docentes del Centro Regional de Educación Normal de Iguala, Guerrero, deben de establecer para propiciar la formación docente del Licenciado en Inclusión Educativa, logrando un perfil de egreso con un enfoque integral, contribuyendo a propiciar en la sociedad la inclusión principalmente de todas las personas que presenten discapacidad, a través de la investigación y la producción científica.

Desarrollo

Llevar a la práctica en las escuelas normales un enfoque inclusivo supone de cambios significativos, aun cuando los planes y programas de estudio no están actualizados a las nuevas demandas que las personas con discapacidad requieren, es necesario introducir a todo el docente que labora en las licenciaturas a que introduzcan transformaciones que se requieran en sus cursos para potenciar un enfoque inclusivo en el perfil de egreso. Por lo que respecta el enfoque inclusivo se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorece el desarrollo humano. En efecto lo que caracteriza a los seres humanos es el hecho de que somos distintos los unos a los otros, las diferencias no constituyen excepciones, asimismo las escuelas no deben obviarlas y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y el mismo ritmo, sino por el contrario, se deben de desarrollar nuevas formas de enseñanza considerando los estilos de aprendizaje y respondiendo a la diversidad en la práctica educativa.

Formación Docente

El desarrollo profesional tiene que ver con la actividad que ejerce el docente en su vida profesional, donde van implícitos la experiencia, los conocimientos, la construcción de aprendizajes y de enseñanza, tanto en lo individual como en lo colectivo. El docente a través de su vida se enfrenta a situaciones problemáticas, donde tiene que poner toda su habilidad para salir adelante de los eventos innumerables que tiene la profesión. Para ello, requiere de habilidades y competencias. La forma en que interpreta intrínsecamente las situaciones puede influir positiva o negativamente de la manera en que actúa para salvar y aprovechar cada situación en su desarrollo profesional.

El desarrollo profesional como tal requiere de estrategias planificadas que permitan al profesorado relacionarse con el contexto donde se desempeña poniendo en práctica sus conocimientos, sus rediseños y reflexiones para una mejora organizacional y colectiva entre los que intervienen en una institución, para lo cual se necesitan esfuerzos conjuntos entre la administración local, los profesores y la comunidad que recibe un servicio educativo: padres y alumnos.

La Escuela Normal es el lugar idóneo para el desarrollo profesional docente. En las evaluaciones bajo un enfoque cualitativo tendríamos que darle valor a diversos factores que intervienen en el desarrollo profesional, entre los que se encuentran: la actitud y el grado de satisfacción. El desarrollo personal, el valor y el posicionamiento individual, tienen sus expresiones en diferentes factores que influyen en el ambiente de una institución escolar, donde habría que diferenciar las interpretaciones de tipo funcional, organizativo o ambiental.

Diversos especialistas han puesto su interés en temas que van encaminados al desarrollo profesional docente y que al referenciarlos compartimos sus aportaciones, resultados de las investigaciones que han realizado y que con su experiencia contribuyen a dar una visión más amplia para la mejora organizacional. En este sentido, Sarramona (2000), considera una reflexión y diferencia de los conceptos que cotidianamente utilizamos, al tratar de explicar lo que es ser un profesional, que considera que un educador es la persona que tiene responsabilidad de educar, sea por obligación profesional, sea por

deber moral y social. Para este autor el concepto es cuestión de grado, respecto a la necesidad y obligación de educarse, el educador sigue educándose mientras educa a los demás. Siguiendo a este autor, también menciona que el educador profesional por cuanto la responsabilidad del profesorado no puede limitarse a la docencia, entendida como la facilitación de la instrucción del alumno, sino que ha de actuar sobre el conjunto de la personalidad para lograr una formación en todas sus dimensiones.

Educación inclusiva

La transformación de la educación especial en el contexto de la educación inclusiva está siendo implementada dentro del contexto de la reforma educativa general a lo largo de toda la región. Los países de América Latina están haciendo esfuerzos para transformar sus sistemas educativos para adecuarlos a las necesidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del contexto de esta reforma. Parece que se ha conseguido un consenso con respecto a la educación inclusiva, tomada de la UNESCO, con el énfasis colocado en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales que habitualmente han sido excluidos de los sistemas educativos tradicionales. La distancia entre la retórica de las políticas educativas inclusivas y la aplicación de prácticas inclusivas parece amplia y retadora. Es muy claro que no ha habido medidas sistemáticas

para realizar reformas educativas inclusivas. En lo individual, los países están experimentando y examinando los distintos modelos puestos en práctica en los países desarrollados, pero la mayoría toma muy en cuenta el liderazgo proporcionado por las declaraciones y políticas de la Organización de las Naciones Unidas.

El cambio de paradigma hacia el pensamiento inclusivo en la comunidad global se refleja en el cambio y la aparente rapidez de las políticas educativas. Esto se hace manifiesto en los decretos y mandatos desarrollados en las legislaturas nacionales, con la intención de atender las enormes discrepancias e inequidades que sufre la población marginalizada y excluida. El acceso a la educación para todos los niños continúa preocupando a muchos gobiernos y se ha adoptado a la educación inclusiva como el mecanismo para aparentar corrección

política, pero raramente se evidencia en la práctica. En muchos casos, el hecho es que las escuelas regulares con una orientación inclusiva representan el único prospecto real para la población marginalizada, por ejemplo, para los alumnos con discapacidad de recibir un programa educativo significativo. El avance de la EI actualmente presume que mejora el acceso a los ambientes educativos, mientras que los desarrollos futuros requieren de la transformación de los sistemas educativos para ajustarse a este nuevo paradigma y realidad.

En realidad, aunque hay un consenso sobre una amplia definición de la educación inclusiva, este concepto tiene significados locales complejos que han sido moldeados por fuerzas históricas, culturales, políticas y económicas. De acuerdo con Booth (1996), la inclusión constituye el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes mediante un incremento de su participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad, y reducir su exclusión de y por la educación.

En otro sentido otra definición de la educación inclusiva comúnmente se asocia con la participación en la escuela regular de los niños con discapacidad, así como de los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Sin embargo, es un concepto más amplio que pretende hacer efectivos los derechos a la igualdad de oportunidades y la participación. No consiste solamente en el acceso de algunos grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, sino de la transformación del sistema educativo como un todo a fin de atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños, asegurando iguales oportunidades de aprendizaje y la participación e inclusión plenas. Consiste en la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación que existen para muchos niños, jóvenes y adultos de tal manera que las diferencias provocadas por factores culturales, socio-económicos, de género e individuales no se conviertan en fuentes de inequidad educativa (Blanco, 2000).

A pesar de que el concepto de necesidades educativas especiales es clave, autores muy importantes en el terreno de la educación inclusiva señalan la necesidad de sustituirlo por el de barreras para el aprendizaje y la participación. ¿A qué se refiere la educación inclusiva?

La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas.

De acuerdo con lo anterior, la educación inclusiva va más allá de la integración de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad. La educación inclusiva hace referencia a que todos los niños, niñas y los jóvenes estudien en las mismas escuelas; que nadie sea excluido, que todos tengan un lugar y alcancen los aprendizajes planteados, que niños con diferentes lenguas, culturas o características estudien y aprendan juntos. En este sentido, los alumnos con discapacidad quedan considerados al hablar de la educación inclusiva, pero esta última no se circunscribe solo a la atención de estos alumnos, sino al logro de los propósitos educativos pertinentes a ellos.

Materiales y métodos

El trabajo de esta investigación se realizó en la ciudad de Iguala, Guerrero, con alumnos del ciclo escolar 2020- 2021 de la Licenciatura en Inclusión Educativa, del Centro Regional de Educación Normal. En esta investigación se trabajó también con docentes que laboran en la misma licenciatura con el objetivo de que esta investigación tenga las bases para lograr el objetivo de este mismo, logrando potenciar el logro del perfil de egreso del futuro Licenciado en Inclusión Educativa, mediante un enfoque integral, capaz de dar respuesta con calidad y equidad a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, principalmente los que presentan discapacidad.

Tipos de diseños de investigación

En este trabajo se manejó la investigación cualitativa, con un tipo de investigación etnográfica, que se llevó a cabo en grupos de primero, segundo, tercero y cuarto año del ciclo escolar 2020-2021 de la

Licenciatura en Inclusión Educativa del Centro Regional de Educación Normal de la ciudad de Iguala, Guerrero; México, con el fin de identificar las debilidades del futuro docente para formular un perfil de egreso que responda a las políticas de la educación inclusiva.

Población y muestra

Se trabajó con normalistas del Centro Regional de Educación Normal de la Licenciatura en Inclusión Educativa en el área de atención, audición y lenguaje con grupos de primero, segundo, tercero y cuarto año correspondiente al ciclo escolar 2021-2022. Para determinar la muestra se tomó como base, lo que establece Hernández et al. (2004), que en una investigación cualitativa, la muestra requiere de ser más flexible, no obstante que en cualquier estudio se inicia con una muestra predeterminada o no, como punto de inicio al menos. Por tal motivo consideré para este estudio una muestra de 80 alumnos y 8 docentes, donde cabe mencionar que cada grado cuenta con dos grupos y cada grupo está integrado por 20 alumnos y 12 maestros.

La forma en que se realizó el trabajo de investigación se llevó a cabo en tres momentos:

1. Observación directa.
2. Se aplicaron entrevistas a cuarenta alumnos normalistas de inclusión educativa, se entrevistaron a 8 docentes que laboran con los alumnos de la licenciatura de inclusión educativa, así mismo se entrevistarán a diez maestros de apoyo de USAER que cuenten con practicantes, diez maestros de grupo de centros de atención múltiple que cuentan con practicantes, se realizaron encuestas para conocer la percepción de calidad en la formación del futuro docente de inclusión educativa.
3. Se analizó e interpreto la información obtenida mediante entrevistas, encuestas, observaciones realizadas, tratando de encontrar factores que obstaculizan alcanzar el perfil deseado del futuro docente de inclusión educativa, buscando entender y elaborar una estrategia teórico metodológico que se pueda

implementar para favorecer al alumno a alcanzar el perfil deseado de la licenciatura con un enfoque integral.

El cambio y las nuevas formas de ver la tarea del docente demandan innovaciones y conciencia pedagógica que trascienda en la praxis educativa. En la actualidad la educación destinada a personas que presentan discapacidad hace un llamado a responder a la diversidad.

Los resultados obtenidos se manifiestan de la siguiente manera:

- Existe una falta de coherencia y consistencia curricular de los planes y programas de estudio con relación a las prácticas educativas, debido a que los textos que se analizan no corresponden a la realidad.
- No se está alcanzando el perfil deseado que marca el Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Inclusión Educativa, porque son diferentes las situaciones que limitan este alcance del perfil de egreso y menos mediante un enfoque inclusivo que se requiere hoy en día, por parte del plan de estudios, docentes y alumnado, entre estas situaciones se detectaron las siguientes causas:

Del Plan de Estudios 2018

- Cursos descontextualizados con la educación inclusiva.
- Un Plan de estudios que no fue diseñado con tiempo y conocido antes por el personal docente.
- Solo se enfocaron en cambiar el nombre de la Licenciatura en educación especial a la de Inclusión Educativa.
- Plan y programas que se va construyendo en el momento de la puesta en práctica.

Del Docente del CREN

- Falta de actualización en el manejo de las nuevas concepciones de la educación inclusiva.
- Barreras de actitud para el intercambio de conocimiento de la educación inclusiva entre colegas.

- Inapropiada profesionalización en el manejo de estrategias y ajustes en los contenidos de los cursos de la Licenciatura.
- Iniciativa para incorporar nuevos textos actualizados referentes a la educación inclusiva en los cursos que imparte.
- Falta de dominio en el manejo de las nuevas tecnologías de la información.

Del normalista del CREN

- Ingreso a la Licenciatura en Inclusión Educativa sin tener vocación.
- Falta de responsabilidad y compromiso en el trabajo en clases y en la práctica docente.

Resultados y discusión

Educación para el siglo XXI, es un desafío para los docentes en el sistema educativo nacional. No existe un camino fácil para lograr un perfil del ciudadano mexicano ideal hacia el éxito. Elevar la calidad de la educación implica, necesariamente, mejorar el desempeño de todos los componentes del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, los materiales de apoyo y, desde luego, el Plan y los programas de estudio. Para lograrlo, es indispensable fortalecer los procesos de evaluación, transparencia y rendición de cuentas que indiquen los avances y las oportunidades de mejora para contar con una educación cada vez de mayor calidad.

Alcanzar los rasgos del perfil de egreso es una tarea compartida para el tratamiento de los espacios curriculares que integran el Plan de estudios. La escuela en su conjunto, y en particular los maestros deben contribuir a la formación de los estudiantes mediante el planteamiento de desafíos intelectuales, afectivos y físicos, el análisis y la socialización de lo que éstos producen, la consolidación de lo que se aprende y su utilización en nuevos desafíos para seguir aprendiendo. El logro del perfil de egreso podrá manifestarse al alcanzar de forma paulatina y sistemática los aprendizajes esperados y los Estándares Curriculares.

Conclusiones

La presente investigación ha servido, para identificar las debilidades del Plan y Programas de estudio 2018 de la Licenciatura en Inclusión Educativa en el Centro Regional de Educación Normal de Iguala, Guerrero; México. Lo más importante fue identificar las debilidades de este plan e incorporar estrategias para su alcance y formular un perfil de egreso que responda a las nuevas políticas de la educación inclusiva.

Las debilidades del plan y programas de estudio 2018 de la Licenciatura en Inclusión Educativa son un referente para iniciar conciencia de cambios y ajustes necesarios para formular un perfil de egreso que responda a las políticas de la educación inclusiva, como resultado de análisis del mapa curricular del plan de estudios, se observó la desvinculación de los cursos con las nuevas demandas de la educación inclusiva y no solo con el hecho de cambiar el nombre a la licenciatura se necesita.

El plan y programas de la Licenciatura en Inclusión Educativa no obedece con las políticas educativas que exige la sociedad, ya que no está sustentada con un enfoque integral y el nuevo modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana de educación básica, por lo que formar docentes descontextualizados con la realidad en las escuelas limita el proceso de elevar la calidad educativa en la formación de docentes con una visión integral e inclusiva.

Actualmente y con base a los instrumentos aplicados se puede visualizar que el logro del perfil de egreso del Licenciado en Inclusión Educativa en el Centro Regional de Educación Normal de Iguala, Guerrero no se está alcanzando como se debería, debido a barreras que enfrentan los alumnos de lo que se aprende en teoría y se realiza en la práctica, así mismo quedan aún no consolidadas sus competencias profesionales.

El desarrollo profesional del docente es punto clave para elevar la eficacia en las escuelas. Para esto el profesor necesita conocimientos, desarrollar competencias y reconstruir lo aprehendido en el contexto social donde interactúa. La escuela normal con Licenciatura en Inclusión Educativa debe ser un ejemplo de escuela inclusiva, esto es que no se puede formar docentes inclusivos sin que los docentes que los forman

no lo sean, de igual manera cómo promover escuelas inclusivas, si la Escuela Normal formadora de docentes no lo es. EL reto es que el Centro Regional de Educación Normal sea un ejemplo como institución inclusiva.

Factores de éxito para el logro de un perfil de egreso mediante un enfoque inclusivo son:

- Actitudes positivas del personal docente de la Escuela Normal y acuerdo consensuado para llevar a cabo programas de educación inclusiva.
- Elaboración y desarrollo de un proyecto educativo institucional que contemple a la diversidad.
- Trabajo conjunto y coordinado del equipo docente del Centro Regional de Educación Normal que unifique criterios, adoptar un marco conceptual compartido y colaborar hacia un enfoque inclusivo del perfil de egreso.
- Nivel adecuado en la formación de los normalistas en materia de educación inclusiva y estrategias de respuesta a la diversidad.
- Estilo de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas que permitan personalizar experiencias de aprendizaje.
- Relaciones positivas y proyectos de colaboración e intercambio entre docentes de la misma institución, con los estudiantes de otras licenciaturas y con otras escuelas normales.

Referencias bibliográficas

- Blanco, R. (2000). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Revista PRELAC, 1, 178-179.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. Cambridge Journal of Education.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2004). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.

- México. Secretaría de Educación Pública. (2004). Plan de estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. SEP. https://www.enee-oaxaca.edu.mx/pdf/programa_academico/plan_de_estudios.pdf
- México. Secretaría de Educación Pública. (2006a). Campo de Formación Específica por Área de Atención. Orientaciones Académicas y Descripción de las Asignaturas. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. SEP.
- México. Secretaría de Educación Pública. (2006b). Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial. <https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/15-libromorado.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2010). Guía para facilitar la inclusión de los alumnos y las alumnas con discapacidad que participan en el pec. SEP. <https://perkinsglobalcommunity.org/lac/guia-para-facilitar-la-inclusion-de-alumnos-y-alumnas-con-discapacidad-en-escuelas-que-participan-en-el-programa-escuelas-de-calidad/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- Sarramona J. (2000). Teorías de la educación: Reflexión y normativa pedagógica. Ariel.

1.3. Realidades educativas en Ecuador postpandemia: avances y retrocesos. Caso: comunidad Sabanilla

Cruz X Peraza de Aparicio¹

Nhaylett Zurita Barrios¹

Amelia A. Weisson¹

¹Universidad Metropolitana del Ecuador. Ecuador.

Resumen

El Objetivo 4 de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, compromete a los países del mundo a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. En términos de políticas educativas, implica la necesidad de identificar a los grupos humanos que, por su especificidad, se ven más afectados por las características actuales de la sociedad y de sus sistemas educativos por las inequidades y desigualdades para el acceso a la transformación digital en la era postcovid. Ecuador se encuentra en esa lista de países latinoamericanos donde las secuelas de la pandemia han dejado huellas complejas de superar y donde el ámbito educativo a pesar de contar con las bases legales e institucionales por parte del Ministerio de Educación, remontar la brecha no ha resultado fácil, en parte el dominio de la tecnología por falencias en la preparación del talento humano, así como por la disponibilidad de dispositivos e interconectividad a internet

Palabras clave:

Educación inclusiva, transformación digital, secuelas postcovid.

Introducción

Ante cualquier evento adverso, la educación se constituye en una prioridad y no puede detenerse, más aún ante el enfrentamiento de una emergencia como fue el COVID-19, donde el mundo no estaba preparado para confrontarla y para junio de 2022 (Statica, 2022) en su reporte menciona que alrededor de 6,3 millones de personas habían fallecido a nivel mundial a consecuencia de la COVID-19.

Sin embargo, es primordial garantizar este derecho humano como el único camino para lograr que todos los niños, niñas y adolescentes tengan aprendizajes significativos, se encuentren protegidos, puedan crecer sanos y desarrollen todo su potencial. A largo plazo, acceder a educación permitirá prevenir una afectación en los ingresos familiares y aportar a la recuperación económica del país (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021). Todas estas estrategias se diseñan con la finalidad de cuidar la formación de los semilleros del país.

Producto de la alianza interinstitucional entre (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, el Ministerio de Educación (MINEDUC) y con el apoyo del fondo global Education Cannot Wait, impulsan la campaña comunicacional “La educación es el camino”, para impulsar el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la promoción educativa en Ecuador.

Su objetivo hacer un llamado a la sociedad en su conjunto para lograr que el derecho a la educación sea una prioridad para todos. También tiene el propósito de informar a las familias, docentes y personal educativo sobre las rutas, recursos disponibles, mecanismos y protocolos para la continuidad de la educación durante la emergencia. Todo bajo el slogan: “La educación es el camino hacia la recuperación. Es la posibilidad de forjar un sendero con más oportunidades para cada niño y niña”.

La pandemia de COVID-19 refiere el Grupo Banco Mundial (2020), ha impactado en la salud mental de las poblaciones de las Américas. Los estudios muestran altas tasas de depresión y ansiedad, entre otros síntomas psicológicos, particularmente entre mujeres, jóvenes, personas con condiciones de salud mental preexistentes, trabajadores de la salud y personas que viven en condiciones vulnerables. Los sistemas y servicios de salud mental también se han visto gravemente afectados.

La falta de inversiones financieras y de recursos humanos en los servicios de salud mental, la implementación limitada del enfoque de atención comunitaria descentralizada y las políticas para abordar la

brecha de salud mental antes de la pandemia han contribuido a la crisis actual.

Como respuesta inmediata a la situación que afrontó el sector educativo en conjunto con el tecnológico (Tecnotic, 2022) el primer paso comenzó con la digitalización de las escuelas, lo que significó la implementación de infraestructura y nuevos sistemas para los centros educativos, tanto fiscales como privados. En el segundo paso, referido a los colegios inteligentes (Smart Schools), destacaron los campus inteligentes, apps móviles y bibliotecas virtuales.

El objetivo es lograr la Smart Education, la cual se caracteriza por 6 elementos claves: Aprendizaje en línea con Massive Online Open Sources (MOOC), Aprendizaje en grupo, Aprendizaje desde dispositivos móviles, educación interactiva, orientación instructiva y análisis de Inteligencia Artificial (IA), siendo importante dar la oportunidad no solo a los estudiantes de escuelas privadas sino que también se puedan dar las mismas oportunidades a los estudiantes de las escuelas fiscales y mixtas, ubicadas en áreas rurales como lo es la Escuela de Educación Básica Félix Sarmiento Núñez ubicada en la Comunidad Sabanilla del Cantón Daule, con lo cual se estarían incrementando las oportunidades educativas para todos, con lo cual se estaría beneficiando a los escolares contribuyendo a disminuir las inequidades y desigualdades en la población ecuatoriana.

Desarrollo

La inclusión se considera según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006), como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as ”

A pesar de la concepción sobre la inclusión, los logros significativos alcanzados durante la última década, millones de personas se ven

privadas aún de su derecho a la educación y las oportunidades de aprendizaje siguen distribuyéndose de manera desigual, situación que se replica en Ecuador, siendo la circulación de la información base fundamental de la cibernética y por ende de la interconectividad, esta posee algunas posibles limitaciones, como para que pueda asumir un rol estructurante de la sociedad actual, tal como lo pronosticaron, tanto Wiener como Bell. Ramos Grijalva (2018), explica que, los mismos atributos que Wiener considera distintivos de la información son las restricciones por las que ni la cibernética ni la interconectividad podrían incidir en la conformación de las sociedades actuales.

Ecuador registra una distribución más desigual de la renta que otros países con un nivel de desarrollo humano menor, tanto fuera como dentro de la propia región latinoamericana. Según datos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020), el índice de Gini de Ecuador se sitúa en 0,473 mientras que el de Vietnam es de 0,344 – coincidiendo con el de Egipto– y el de El Salvador es de 0,524. Algo similar ocurre con la pobreza: el porcentaje de población ecuatoriana que sobrevive con menos de 1 dólar diario es, según la misma fuente, de 17,7% mientras que en Sudáfrica es de 10,7% y en Egipto de 3,1%.

A escala mundial, un adolescente, un niño y un joven de cada cinco se encuentra completamente excluido de la educación. La pobreza, el entorno, el género, la lengua, la discapacidad, el origen étnico, la religión, la migración o la situación de desplazado son algunos de los factores que siguen dictando y limitando las oportunidades. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022), cerca del 40% de los niños carecen de un acceso a una educación en una lengua que comprenden, y los niños discapacitados siguen siendo excluidos de las escuelas de forma desproporcionada.

El derecho a la educación tiene como objetivo garantizar a cada persona el derecho a acceder a una educación de calidad a lo largo de toda la vida. Un enfoque inclusivo de la educación significa que se toman en cuenta las necesidades de cada persona y que todos los educandos participan y lo logran juntos. Asimismo, reconoce que todos los niños pueden aprender y que cada niño posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje únicos.

Según Villacís Ganchozo (2019), en la República del Ecuador la normativa constitucional, legal y reglamentaria en materia de educación ha establecido disposiciones y políticas tendientes a garantizar la educación inclusiva. Estas disposiciones aplican a niñas, niños y adolescentes con discapacidad, así como a grupos históricamente discriminados, por ejemplo, pueblos y nacionalidades indígenas y afroecuatorianos.

En torno a la inclusión en educación gana un impulso renovado a la luz de los desafíos planteados por la transformación de los sistemas educativos en la era postpandemia. Ciertamente, las implicaciones y consecuencias del Covid-19 revelan la multidimensionalidad, gravedad y permanencia de las situaciones de vulnerabilidad que enfrentan los sistemas educativos y la necesidad de profundizar en torno al concepto de inclusión bajo una visión global común.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022), abrió el camino y abogó por una educación multilingüe en la lengua materna desde los primeros años de escolaridad. Las investigaciones demuestran que la educación en la lengua materna es un factor clave para la inclusión y un aprendizaje de calidad, y que también mejora los resultados del aprendizaje y el rendimiento escolar. Esto resulta crucial, en particular durante la educación primaria pues evita lagunas en los conocimientos y aumenta la rapidez del aprendizaje y la comprensión. Y más importante aún, la educación multilingüe en lengua materna permite que todos los educandos participen plenamente en la sociedad al propiciar la comprensión y el respeto mutuos y contribuir a preservar la riqueza del patrimonio cultural y tradicional arraigado en todas las lenguas del mundo.

López & Küper (1999), hace dos décadas explicaban que, pese a los acelerados procesos de aculturación y al avance de un sistema educativo uniformizador en los territorios indígenas en aquellos lugares en los cuales las lenguas autóctonas son idiomas de uso predominante, la persistencia de lo indígena es tal que su presencia es no solo innegable sino incluso más obvia que antes, aun en países en los cuales ésta no era siquiera percibida o estaba relegada a una práctica inexistencia.

La situación ha determinado según López & Küper (1999), que un número creciente de países reconozca su carácter multiétnico y haga alusión a la deuda histórica que tiene frente a las primeras naciones que poblaron el continente y sobre cuyo sojuzgamiento se constituyeron los actuales Estados nacionales. Eso ha determinado que ahora las constituciones de por lo menos once países (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) reconozcan y acepten su pluri o multiculturalidad y que algunos, como en el caso ecuatoriano, dejen incluso traslucir el carácter «multinacional» del país. A estos se suman otros cuatro (Chile, El Salvador, Honduras y Panamá) que, con disposiciones de menor rango, reconocen también tales derechos y, entre ellos, el relativo a una educación diferenciada.

En el caso de Ecuador, cuando el aprendizaje se lleva a cabo en una lengua distinta a la lengua materna de los educandos, estos pueden verse confrontados a una situación de exclusión. Por otra parte, la educación multilingüe basada en la lengua o en las lenguas maternas durante los primeros años de escolaridad desempeña un papel fundamental en la promoción del respeto de la diversidad y del sentimiento de interconexión entre los países y los pueblos. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022).

En el país reporta (El Telégrafo, 2017), se encuentran 13 nacionalidades y 10 pueblos indígenas. Cada uno de ellos mantiene su lengua y cultura propias. Desde 2008, la Constitución reconoce al español como idioma oficial, al kichwa y al shuar como lenguas de comunicación intercultural y al resto de las lenguas de las nacionalidades indígenas como de uso oficial en cada una de sus jurisdicciones. La normativa promueve su uso y respeto.

Sin embargo, la Escuela Básica Félix Sarmiento Núñez, tiene otras características ya que es una comunidad rural que paso a ser caracterizada como comunidad de tipo urbano, el Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial Sabanilla (2015), reporta entre sus datos estadísticos lo siguiente:

El 82,43% de la población de la parroquia Sabanilla sabe leer y escribir, mientras que el 17,57% no. El 52,14% de la población de Sabanilla tiene

como nivel de instrucción más alto que asiste o asistió el de primaria mientras que el 16,26% tiene el de secundaria, y el de superior solo el 1,92.

En el 2010 de los 2.109 hogares existentes en la Parroquia Rural Sabanilla solo el 14,56% indican que alguien estudia fuera de la parroquia. En la parroquia existen 9 escuela, en la cabecera parroquial existen 2 centros educativos de nivel básico, la Escuela Ismael Pérez Pazmiño con 673 estudiantes y 65 años de funcionamiento según encuesta realizada a la institución y la Escuela Buena Fe con 100 estudiantes y 9 años de funcionamiento, dando una población aproximada de 773 estudiantes primarios y en la zona rural hay 7 escuelas, algunos de los cuales tienen muchas dificultades con infraestructura y ausencias de estudiantes, debido a que los pobladores están abandonando la zona sin embargo aún continúan funcionando.

Los centros educativos en la zona rural tienen una mediana infraestructura en su mayoría todos son de concreto y mínimo tienen 1 aula con 2 ambientes, pero no gozan de beneficios como libros y demás facilidades que otorga el gobierno a los estudiantes además que no hay un mayor control a los docentes en esta zona ya que durante las visitas a los recintos muchos moradores manifestaron su incomodidad. Estos establecimientos en su totalidad se abastecen de agua de pozo o entubada además que poseen letrinas en medianas condiciones.

La Escuela Básica Félix Sarmiento Núñez, cuenta con una estructura de cuatro (4) aulas y en cuanto al talento humano cuenta con un director y cinco (5) docentes para brindar educación desde el nivel Inicial hasta el 7mo grado en la jornada matutina de 7 am a 13; de lunes a viernes. presta atención a un aproximado de 168 niños, no solo residentes del recinto, sino que asisten de sectores aledaños como niños de la Urb La Joya, Villas del Rey, Urb. Málaga entre otros.

En cuanto a la infraestructura física, la misma cuenta con buena iluminación, la ventilación al natural, no tiene unidades de aire acondicionado. La dotación de insumos no llega de manera frecuente, la limpieza de las aulas esta en manos del padre representante del aula, el cual se elige entre los representantes del grado y se hace de manera rotativa. La dotación tecnológica es muy precaria, solo una PC antigua y sin internet

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022) Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños y niñas.

Cada estudiante posee unas características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados para dar una respuesta eficaz a esta demanda. Así, los centros no deben seleccionar al estudiantado al que va a incentivar y guiar. La inclusión educativa vela por que este estudiantado que recibe un centro debe ser el que sepa dar una respuesta profesional a la demanda que se da en el contexto en el que se desarrolla la actividad del centro

Durante mucho tiempo, la manera en cómo se ha educado a los niños ha sido la misma para todos: mismos contenidos, mismo tiempo de aprendizaje, misma manera de presentar los conceptos, misma manera de comunicar lo aprendido y misma manera de evaluar. Como consecuencia, se ha generado un gran agujero en la educación, pues en todos esos años se ha dejado de lado la diversidad que siempre ha existido dentro de las aulas. Cada niño tiene una manera particular de ser y pensar, es único. Sin embargo, estos errores han llevado a perfeccionar metodologías inclusivas que han logrado llenar esos vacíos. Se habla de la importancia de la inclusión educativa, metodología que permite personalizar la enseñanza el aula.

De manera resumida, la inclusión educativa es todo lo opuesto a la uniformidad de la enseñanza, y desarrolla contenidos a partir de las igualdades y diferencias de los alumnos, de esa manera busca fomentar la buena convivencia dentro y fuera de las aulas.

Retorno escolar presencial postpandemia

Después del confinamiento generalizado de casi 180 millones de niños, niñas y jóvenes, producido como consecuencia de la pandemia generada por la COVID19, la educación iberoamericana, según la Organización de Estados Iberoamericanos (2020), enfrenta dos retos: el retorno progresivo y seguro a la imprescindible actividad presencial y, junto a ello, el avance hacia un modelo educativo de futuro, innovador y transformador, es decir, que no obedezca a una inercia que nos devuelva a un pasado tan injusto como ineficiente.

Con carácter general, la Organización de Estados Iberoamericanos (2020), considera que el regreso a la educación presencial de manera progresiva y segura es una prioridad ya que con ello se alcanza obtener los beneficiosos efectos positivos que produce para nuestros niños, niñas y jóvenes la irremplazable presencialidad educativa, como durante siglos han defendido nuestros ciudadanos, nuestros gobiernos, la academia, el cuerpo docente y las organizaciones internacionales competentes en la materia: el derecho a la educación institucionalizada y presencial hace años que dejó de ser un derecho prestacional, para pasar a ser un derecho fundamental que no admite mermas ni límites.

Las diferentes características de la emergencia sanitaria y su avance en cada uno de los países han sustentado la toma de decisiones y han desencadenado distintas medidas por parte de los gobiernos, entre ellas, las conducentes a paliar o compensar los efectos de la pandemia y la paulatina reapertura de los centros educativos.

Con aún algunos protocolos ya naturalizados, se dio inicio al año lectivo escolar 2022, de forma completamente presencial en muchas escuelas. Después de dos años de aislamiento obligatorio, clases virtuales, distancia social y burbujas en las aulas, la presencialidad pareciera ser ahora “la nueva normalidad”. Según Moriya (2022), en mayor o menor medida, estas prácticas que conocidas como “protocolos” ya ocupan un lugar dentro de los hábitos diarios de la mayoría de las personas. El lavado de manos, la higiene de los objetos, el cuidado de no toser en el codo, el “puñito” Los estudiantes, en sus diferentes edades, ha ido apropiándose de estas prácticas y ha interiorizado, de alguna manera,

la idea de que cuidarse es la mejor forma de cuidar de sí mismos y de los otros.

Es muy importante que las familias tomen conciencia y conozcan la emocionalidad de sus hijos frente a la vuelta a la presencialidad y formen unión con el resto de la comunidad educativa, para acompañarse mutuamente en esta vuelta a la presencialidad que, sin pretenderlo, revoluciona esas emociones. Tanto el avance como el retroceso de la virtualidad a la presencialidad impactan emocionalmente al día de hoy, y lo seguirán haciendo. Es por esto que no se puede minimizar el “después de clases”, donde tantas sensaciones, frustraciones, preocupaciones y deseos continúan en desarrollo.

El regreso a clases en opinión de Sáenz (2021), trae nuevos cambios a la rutina cotidiana. Las personas se acostumbraron a permanecer en casa y en ella realizar la mayor parte de las actividades para salvaguardarse de la pandemia por COVID-19. Ahora, ante el retorno paulatino a la presencialidad, ha llegado el momento de vivir otra realidad. Según la experta, lo primero, es mantener los cuidados de bioseguridad implementado desde el inicio de la emergencia, no minimizarlos ni descuidarlos, aun cuando muchas personas estén vacunadas. Por ello, es importante continuar con el uso de cubrebocas, lavado constante de manos y mantener la sana distancia.

La pandemia de COVID-19 ha tenido un “efecto devastador” en la salud mental en el continente americano y ha disparado la violencia contra las mujeres y los niños, según un estudio reciente de la Organización Panamericana de la Salud.

Los datos analizados por la Organización de las Naciones Unidas (2021), muestran que más de cuatro de cada diez brasileños han tenido problemas de ansiedad y seis de cada diez de depresión; los síntomas de depresión se quintuplicaron en Perú, y la proporción de canadienses con altos niveles de ansiedad se cuadruplicó como resultado de la pandemia. Un estudio realizado en México documentó síntomas de estrés postraumático clínicamente significativo en casi un tercio de la población. En Estados Unidos, las tasas de ansiedad y depresión alcanzaron hasta el 37% y el 30%, respectivamente, a finales de 2020, frente al 8,1% y el 6,5% respectivamente en 2019.

Como producto de los cambios que repercuten en la salud mental, están el miedo, la preocupación y el estrés que son respuestas normales en momentos en los que las personas se enfrentaban a la incertidumbre, o a lo desconocido o a situaciones de cambios o crisis. Así que es normal y comprensible que la gente experimentara estos sentimientos en el contexto de la pandemia COVID-19.

Al temor de contraer el virus en una pandemia como la de COVID-19, se suma el impacto de los importantes cambios que se suscitaron en la vida cotidiana provocados por los esfuerzos para contener y frenar la propagación del virus. Ante las nuevas y desafiantes realidades de distanciamiento físico, el trabajo desde el hogar, el desempleo temporal, la educación de los niños en el hogar y la falta de contacto físico con los seres queridos y amigos, es importante el cuidado tanto de la salud física como mental

En la era postcovid 19, la American Academy of Pediatrics (2022), señala que se estima que, alrededor de 140,000 niños han perdido a un padre, madre o abuelo a causa de COVID-19 en los Estados Unidos, por ejemplo, los niños de familias de minorías raciales y étnicas se han visto especialmente afectados. Las investigaciones muestran que han tenido hasta 4,5 veces más riesgo de perder a un cuidador a causa de COVID, en comparación con otros niños. Muchas familias perdieron trabajos y estabilidad financiera durante la pandemia. Al mismo tiempo, los niños vieron interrumpidos apoyos vitales como la escuela, los servicios de atención médica y otros sostenes comunitarios. Y muchos han experimentado o presenciado un aumento del racismo y la xenofobia en este último tiempo, especialmente hacia familias de ascendencia asiática

Desde el comienzo de la pandemia, los hospitales han atendido más emergencias de salud mental entre los niños. Entre marzo y octubre de 2020, el porcentaje de visitas al departamento de emergencias para niños con emergencias de salud mental aumentó en un 24% para los niños de 5 a 11 años y un 31% para los niños de 12 a 17 años. También hubo un aumento de más del 50% en las visitas al departamento de emergencias por casos de supuestos intentos de suicidio entre niñas

de 12 a 17 años a principios de 2021 en comparación con el mismo período en 2019 (American Academy of Pediatrics, 2022).

Un mundo con ansiedad, miedo y estrés” refieren Aguilar Maita & Arciniega Carrión (2022). Así abría uno de sus titulares el pasado mes de abril el periódico “El País” refiriéndose a las secuelas psicológicas de la pandemia de la COVID-19. Los estudios sobre psiquiatría de las pandemias muestran el aumento, en los meses y años posteriores a estas, de trastornos depresivos y ansiosos, casos de estrés postraumático, mayor consumo de alcohol y aumento de la violencia doméstica.

En Ecuador, (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2022 a) apoya un programa de nivelación para estudiantes con rezago escolar, según encuestas desarrolladas por el Ministerio de Educación y UNICEF, en los hogares que se mantuvieron en la educación virtual, el 70 por ciento afirmó que estaba aprendiendo menos. El cierre de escuelas ha afectado el bienestar y la salud mental de los niños, niñas y adolescentes. Se han visto estudiantes que han perdido habilidades de relacionamiento. Sufren ataques de pánico, crisis de ansiedad al tener que hablar frente a sus compañeros, temen no tener amigos y no ser aceptados en el grupo.

Se debe evitar que los niños, niñas y adolescentes sigan perdiendo. Para ello es clave evaluar a cada estudiante, brindarles un apoyo integral y garantizar que la comunidad educativa, especialmente los docentes, cuenten con la formación y los recursos educativos que necesitan para acompañarlos no solo en lo académico, sino también en su salud mental.

Lograr que cada niño y niña recupere su aprendizaje debe ser el objetivo de todos los países. Para ello, es clave fortalecer iniciativas como el Programa de Nivelación y Aceleración Pedagógica, asegurando el presupuesto, ampliando su oferta y mejorando las capacidades de los docentes (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2022 a).

Para monitorear e informar sobre su situación ante la crisis socioeconómica derivada del impacto del COVID-19 en el Ecuador, (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2022 b) desarrolla periódicamente la

encuesta ENCOVID, analizando diferentes dimensiones del bienestar relacionadas con la salud integral, la economía de los hogares, la seguridad alimentaria, el cuidado y la educación. En este último aspecto concluye que

El aprendizaje presencial ha aumentado lentamente entre octubre 2020 y febrero 2022 (de 0.8% a 24% en hogares con niñas y niños de 5 a 11 años y de 0.9% a 31% entre hogares con adolescentes de 12 a 17 años), aun así, la modalidad virtual o híbrida es el medio fundamental para la enseñanza de las niñas, niños (85%) y adolescentes (90%).

Con el retorno progresivo a la educación presencial, los resultados muestran un descenso en el abandono escolar en los hogares con niñas y niños (de 9% en la primera ronda a 3% en la última ronda) y adolescentes (de 8% a 5%).

Entre las dificultades de acceso a la educación, se encuentran la falta de dinero, el acceso a internet y significativamente las brechas en el acceso a un computador entre los hogares con niños y niñas de los estratos bajo. En los hogares con niñas y niños de 5 a 11 años del estrato socio económico bajo apenas el 10% tiene acceso a un computador, mientras que el 74% lo tiene en el estrato alto.

Vigencia de la transformación digital en la educación actual

La llegada de la Covid-19 a la vida del hombre actual ha supuesto un punto de inflexión. Aunque el campo sanitario ha sido el más afectado, la educación tampoco se ha quedado atrás, replanteándose la necesidad de dar un paso más en la innovación educativa. Estos últimos meses, las distintas instituciones de gobierno y los ciudadanos tuvieron que adaptarse, pasando de una educación exclusivamente presencial a una vía online o en formato semipresencial.

Si bien la pandemia actual ha forzado la implementación definitiva de las metodologías de enseñanza online, comenta Montoya Gago & Romero (2020), esta no se ha producido de manera homogénea.

El modo, los tiempos y las formas de llevarlo a cabo han variado en función de, organismos, instituciones e incluso países.

Unas diferencias que replantean y ponen sobre la mesa el papel de los diferentes actores protagonistas en la innovación educativa: ¿Está el profesorado preparado para dar el salto al mundo online? ¿Quién debe formarles? ¿Cómo conseguir que el alumnado tenga el mismo acceso a Internet?

En la última edición del EnlightED (2020), se abordó la necesidad de reinventar el futuro de la educación en la nueva era postcovid. Un futuro donde el modelo tradicional de educación se va apagando poco a poco dejando paso a nuevas formas de aprendizaje como el e-learning. Aunque este tipo de enseñanza vía online está implantado en la sociedad desde hace varios años, ahora más que nunca, ocupa un lugar clave dentro de la innovación educativa gracias a su principal ventaja: aprender desde cualquier lugar, vía Internet.

A poco más de un año del inicio de la pandemia, comenta Loreto Biehl (2021), que, casi todos los miembros de la sociedad conocieron de primera mano cómo ha cambiado la educación en sus distintas modalidades: inicial, primaria, secundaria, universidad, educación formal o informal. Los cambios obligaron a acelerar el uso de las tecnologías, y a emprender un proceso de constante cambio.

La inclusión digital en la educación es muy valorada, paulatinamente se hará realidad el acceso de cada estudiante a los dispositivos tecnológicos con conectividad a Internet, así como, el desarrollo de competencias pedagógico digitales que permitan lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, es trascendental mencionar que, la calidad del proceso de aprendizaje en el contexto de la sociedad de la información, debe asociar tanto la innovación educativa, como la tecnológica, debiéndose considerar a las TIC como una oportunidad para la mejora integral de los procesos educativos. El enfoque de la Agenda Educativa Digital 2021-2025 (Ecuador. Ministerio de Educación, 2021), es una estrategia del Ministerio de Educación que establece los lineamientos para la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación, para producir cambios que apunten a la

transformación mediante el paso de las TIC a las TAC como un proceso de innovación pedagógica.

La Agenda Educativa Digital 2021-2025 (Ecuador. Ministerio de Educación, 2021) se propuso para la integración de las tecnologías digitales en los procesos educativos, lo cual implicó el desarrollo de múltiples proyectos, estrategias y acciones. En la búsqueda de mejorar la calidad educativa, la cobertura y garantía de derechos a través de la innovación tecno-pedagógica y el equipamiento tecnológico, conectividad, formación y capacitación docente.

Entre los ejes de trabajo planteados por Agenda Educativa Digital 2021-2025 (Ecuador. Ministerio de Educación, 2021), se encuentra el eje “Excelencia” dirigido a un sistema educativo óptimo “con dotación de tecnologías para la educación” y, el cual, en su primera acción contempla el “uso de herramientas digitales en las instituciones educativas, acompañado de procesos de alfabetización mediática y promoción de la ciudadanía digital”. Es en este contexto que se conceptualiza esta propuesta para avanzar en la transformación digital educativa en el Ecuador. Para conseguir sus objetivos se establecen dos ejes: Aprendizaje Digital y Alfabetización Digital y Ciudadanía Digital, que engloban estrategias y acciones que permitirán alcanzar la transformación digital educativa del país. La consolidación de los ejes Aprendizaje Digital y Ciudadanía Digital tienen necesariamente a la infraestructura como el soporte material que permitirá el desarrollo de las estrategias propuestas para generar un entorno que promueva la investigación de manera transversal en todo el sistema educativo.

La Alfabetización Digital otorga el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten la resolución de problemas a través de herramientas y en contextos digitales, garantizando así la autonomía y el desarrollo integral de las personas (Matamala, 2018). Para esto, desde el ámbito educativo se requiere la transformación a una pedagogía activa, orientada al análisis, la gestión, la recuperación y la evaluación de la información digital, y que permita que las personas desarrollen competencias transferibles a las innovaciones tecnológicas.

La Ciudadanía Digital plantea las normas continuamente en desarrollo del uso apropiado, responsable y empoderado de la tecnología, para

liderar y asistir a otras personas en la construcción de experiencias digitales positivas, reconocer que nuestras acciones tienen consecuencias y participar en la construcción de un bien común. Los nueve elementos que conforman la Ciudadanía Digital, entendida desde esta perspectiva, son los siguientes (Ribble, 2021): acceso, comercio, comunicación y colaboración, etiqueta, alfabetización, salud y bienestar, legislación, derechos y responsabilidades y seguridad y privacidad. Cabe destacar que la alfabetización digital es un elemento de la ciudadanía digital ya que supone un punto de partida en el manejo de las tecnologías.

Cabe señalar que la transformación digital va de la mano con las TIC, (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación), las cuales se han convertido en un elemento fundamental en los sistemas educativos. Ya que a través de ellas se adquieren nuevas formas de aprendizajes, que las hacen más eficaz y dinámicos, dando origen entre otros proyectos al surgimiento de las Smart School de Samsung, que es un proyecto (project) que visualiza a todos los entornos educativos como escuelas inteligentes y tecnológicas en un futuro.

El proyecto Smart School Samsung (2022), es un proyecto que apuesta por la aplicación didácticas de nuevas tecnologías en el área de educación, a través del modelo del Smart School, este mismo es dirigido centros educativos públicos de educación primaria que se encuentran ubicadas en lugares con necesidades especiales, para apoyar el desarrollo de talentos creativos ofreciendo a los estudiantes un entorno educativo inteligente impulsado por la última tecnología informática. Este proyecto se basa en tres competencias principales: La comunicación lingüística., Aprender a aprender (learning); y competencias digitales y tecnológicas.

Conclusiones

Se considera primordial la garantía de la educación como un derecho humano, único camino para lograr que todos los niños, niñas y adolescentes tengan aprendizajes significativos, se encuentren protegidos, puedan crecer sanos y desarrollen todo su potencial

Las implicaciones y consecuencias del Covid-19 revelan la multidimensionalidad, gravedad y permanencia de las situaciones de vulnerabilidad que enfrentan los sistemas educativos y la necesidad de profundizar en torno al concepto de inclusión bajo una visión global común

Ecuador registra una distribución más desigual de la renta que otros países con un nivel de desarrollo humano menor, tanto fuera como dentro de la propia región latinoamericana

Los escolares de la Escuela Básica Félix Sarmiento Núñez del Recinto Sabanilla del Cantón Daule carecen de acceso al uso de la tecnología en el aula por falta de equipos y de interconectividad

La Agenda Educativa Digital 2021-2025 es una estrategia del Ministerio de Educación ecuatoriano que establece los lineamientos para la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación, para producir cambios que apunten a la transformación mediante el paso de las TIC a las TAC como un proceso de innovación pedagógica

El sistema educativo en general -y los profesores cuentan con la base legal para la implementación de la digitalización educativa, pero en particular no han logrado generar estrategias efectivas que permitan desarrollar competencias digitales entre los estudiantes. Las Smart School de Samsung, es un proyecto que visualiza a todos los entornos educativos como escuelas inteligentes y tecnológicas en un futuro.

Referencias bibliográficas

Aguilar Maita, A. P., & Arciniega Carrión, A. C. (2022). Secuelas psicológicas post Covid-19. *Reciamuc*, 6(2), 365-374.

American Academy of Pediatrics. (13 de 01 de 2022). *La salud mental durante el COVID-19: señales de que su hijo pudiera necesitar más ayuda*. <https://www.healthychildren.org/Spanish/health-issues/conditions/COVID-19/Paginas/Signs-your-Teen-May-Need-More-Support.aspx>

Banco Mundial. (2020). COVID-19: pacto en la educación y respuestas de política pública. <https://pubdocs.worldbank.org/en/143771590756983343/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf>

- Ecuador. Ministerio Educación. (2021). Agenda Educativa Digital 2021-2025 AED. (2021). *Ecuador*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/02/Agenda-Educativa-Digital-2021-2025.pdf>
- López, L. E., & Küper, W. (mayo-agosto de 1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20.
- Loreto Biehl M. (1 2021). *Digitalización acelerada: lo que la pandemia le enseñó a la educación*. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/digitalizacion-acelerada-lo-que-la-pandemia-le-enseno-a-la-educacion/>
- Ramos Grijalva, D. (2018). La interconectividad frente a la sociedad del conocimiento como factor estructurante de la sociedad actual y sus diferencias individuales. *Razón y Palabra*, 22(2-101), 302–312.
- Ribble, M. (2021). *Elementos esenciales de la ciudadanía digital*. <https://www.iste.org/es/explore/digital-citizenship/essential-elements-digital-citizenship>
- El Telégrafo. (2017). Las lenguas en Ecuador, entre la vitalidad y la vulnerabilidad. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/cultura/7/las-lenguas-en-ecuador-entre-la-vitalidad-y-la-vulnerabilidad>
- EnlightED . (2020). La innovación educativa: un paso hacia el futuro que hay que tener muy presente. <https://blogthinkbig.com/innovacion-educativa/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Priorizar la educación para todos los niños y niñas es el camino a la recuperación*. R <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/priorizar-la-educaci%C3%B3n-para-todos-los-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-es-el-camino-la-recuperaci%C3%B3n>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022 a). *Recuperar el aprendizaje tras dos años de pandemia*. <https://www.unicef.org/ecuador/historias/recuperar-el-aprendizaje-tras-dos-a%C3%B1os-de-pandemia>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022 b). *Los efectos de la pandemia en el bienestar de los hogares en Ecuador*. <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/los-efectos-de-la-pandemia-en-el-bienestar-de-los-hogares-en-ecuador>

- Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles educativos*, 40(162).
- Montoya Gago, B., & Romero, B. (2020). *La innovación educativa: un paso hacia el futuro que hay que tener muy presente*. <https://blotthinkbig.com/innovacion-educativa/>
- Moriya, H. (2022). *Lo que la pandemia se llevó y lo que nos dejó*. <https://compartirenfamilia.com/aprendizaje/el-regreso-a-las-aulas-y-los-desafios-post-pandemia.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Índice de Gini - Ecuador*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?locations=EC>
- Organización de las Naciones Unidas. (2021). *El efecto devastador del COVID 2019 en la salud mental*. <https://news.un.org/es/story/2021/11/1500512>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Educación Inclusiva*. <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022a). *Por qué la educación en la lengua materna es esencial*. <https://www.unesco.org/es/articulos/por-que-la-educacion-en-la-lengua-materna-es-esencial>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022b). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion/need-know>
- Organización de Estados Americanos. (2020). *Retorno escolar presencial postpandemia en en Iberoamérica: Avances, reflexiones y recomendaciones*. <https://es.scribd.com/document/510121560/OEI-Retorno-Escolar-Presencial>
- Sáenz , A. P. (2021). Ante el regreso a clases, necesaria la empatía y autoevaluación emocional. <https://ibero.mx/prensa/ante-el-regreso-clases-necesaria-la-empatia-y-autoevaluacion-emocional>

- Stática. (2022). *Número de personas fallecidas a consecuencia del coronavirus a nivel mundial a fecha de 12 de junio de 2022, por continente*. <https://es.statista.com/estadisticas/1107719/covid19-numero-de-muertes-a-nivel-mundial-por-region/>
- Tecnotic. (2022). Huawei promueve la educación inclusiva a través de la digitalización. [https://www.google.com/search?q=El+objetivo+es+lograr+la+Smart+Education%2C+la+cual+se+caracteriza+por+6+elementos+claves%3A+Aprendizaje+en+I%C3%ADnea+con+Massive+Online+Open+Sources+\(MOOC\)%2C+Aprendizaje+en+grupo%2C+Aprendizaje+desde+dispositivos+m%C3%B3](https://www.google.com/search?q=El+objetivo+es+lograr+la+Smart+Education%2C+la+cual+se+caracteriza+por+6+elementos+claves%3A+Aprendizaje+en+I%C3%ADnea+con+Massive+Online+Open+Sources+(MOOC)%2C+Aprendizaje+en+grupo%2C+Aprendizaje+desde+dispositivos+m%C3%B3)
- Villacís Ganchozo, F. E. (2019). *Políticas educativas para garantizar el derecho humano a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes con trastorno del espectro autista*. (Tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar.

1.4. La inclusión universitaria de personas con discapacidad

Reyes Rojas Pamela Alexandra¹

Borja Corrales Alberto Sebastián¹

¹ Fundación Metropolitana. Ecuador.

Resumen

Las naciones a través de su normativa y la gobernanza internacional han dado relevancia sobre lo que significa la inclusión de personas con discapacidades en diferentes espacios y realidades. Uno de los espacios donde necesariamente nos debemos preguntar si se están tomando en cuenta las necesidades educativas y se están realizando acciones sobre la inclusión de personas con discapacidad es en la Educación Superior o Universitaria. Bajo este lente, se realizará un estudio analítico del contexto normativo, políticas y realidades sociales y universitarias de actuación y omisión, donde se busca información, se precisan procesos inclusivos y se da origen a nuevas investigaciones y recomendaciones en la esfera de lo público y lo privado de los sistemas educativos.

Palabras clave:

Educación inclusiva, educación superior, derechos humanos, atención a la diversidad, políticas públicas.

Introducción

La protección de los derechos humanos debe ser imperante para las naciones en la consecución de un Estado de Bienestar, según el cual todas las personas gocen de los mismos derechos y oportunidades, en igualdad de condiciones, sin distinción alguna y bajo cualquier condición, como lo establece el Artículo 2 de la Declaración de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948). Bajo esta misma premisa, la educación es considerada un derecho fundamental de todas las personas; por lo que debe ser integral, inclusiva y promover la participación de los individuos y el desarrollo

de sus capacidades en igualdad de condiciones según lo expresa el Art. 26 de la misma carta.

Según la Organización Mundial de la Salud (2018), una discapacidad es la deficiencia, limitación y restricción de actividades y participación, por lo que una persona discapacitada se entiende como aquella que por sus condiciones físicas o mentales sufre tales privaciones. De acuerdo con esto, ¿es posible que exista una sinergia entre las características limitantes de la discapacidad y las premisas de participación e igualdad de los derechos humanos, específicamente en la actividad educativa?

En respuesta a esa pregunta, el presente trabajo busca exponer las características esenciales de Ecuador, sobre la inclusión en la educación superior de personas con discapacidad, basándose en el contraste de normativa, procesos educativos y escenarios de participación de esta población, para finalmente concluir con consideraciones generales y propuestas que contemplen opciones más eficientes y adecuadas de educación inclusiva.

Desarrollo

Ecuador es un Estado unitario- democrático, organizado en forma de república y dividido en 24 provincias (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), con una densidad poblacional de 18.073.399 millones de personas (Ecuador. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2022).

Durante los últimos años, el gobierno ha apostado por el desarrollo de un proceso hacia la consecución del Estado de Bienestar, tomándolo como una columna importante en el planteamiento y diseño de políticas en el país, esto, reflejado en la adopción de una Constitución más inclusiva y pluralista (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), conjugada con los diferentes Planes Nacionales de Desarrollo que se han ido implementando durante los últimos 15 años, enfocados al desarrollo integral de la persona en una sociedad justa, equitativa e inclusiva.

Históricamente, Ecuador se ha interesado sobre temas de discapacidad, firmando y ratificando varios instrumentos internacionales sobre los derechos de personas discapacitadas y los deberes del Estado sobre

ellos. Actualmente, en cuanto a normativa nacional además de su Carta Magna, ha desarrollado planes nacionales y leyes en favor de las personas discapacitadas como la Ley Orgánica de Discapacidades, que tiene por objeto la prevención, difusión y garantía de los derechos de las personas discapacitadas (Ecuador. Asamblea Nacional, 2012) y la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades-ANID, que expone el escenario de la discapacidad en el país, y propuestas de trabajo para potencializar la inclusión y desarrollo de este grupo poblacional (Ecuador. Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2022).

En el país, se considera como persona con discapacidad a toda aquella que, independientemente de la causa de origen tenga, una deficiencia física, mental, intelectual o sensorial la cual restrinja permanentemente sus capacidades biológicas, psicológicas y asociativas en el ejercicio de actividades cotidianas (Ecuador. Asamblea Nacional, 2012).

En la Constitución ecuatoriana, existe un referente especial por los derechos de las personas que tienen algún tipo de discapacidad; el Estado se configura como garantista de políticas para la igualdad de oportunidades y la inclusión social. Explícitamente, reconoce el derecho de esta población a una educación que desarrolle las potencialidades y habilidades de los discapacitados para su integración y participación (Art.47.7), además de velar por la adopción de medidas económicamente inclusivas de acuerdo con las cuales podrán obtener créditos y becas de estudio en todos los niveles educativos (Art. 48.2) y sancionando a aquellos que incurran en actos de abuso, maltrato o discriminación (Art.48.7) (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008).

Para promover e incentivar la formación universitaria de personas discapacitadas, el gobierno ha venido desarrollando políticas, beneficios económicos y becas para grupos históricamente excluidos; la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación-Senescyt, a través de la Ley Orgánica de Educación Superior, ha promocionado una política de cuotas según la cual las IES de manera obligatoria, tendrán que reservar plazas estudiantiles para estos grupos (Art.74), debiendo cumplir con por lo menos el 10% de plazas del total de estudiantes regulares. Las ayudas económicas y becas dentro de

esta política serán establecidas por las IES en cuanto programas de becas completas o parciales (Art. 77). En esta misma ley, se garantiza el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, sean en calidad de estudiantes, profesores o trabajadores, en cuanto a su accesibilidad, apoyo técnico, infraestructura y toda condición necesaria para el desarrollo de sus actividades, potencialidades y habilidades (Ecuador. Asamblea Nacional, 2018).

En Ecuador se reportan bajas tasas de educación inclusiva, sobre todo para niveles de educación superior y se mantienen sistemas educativos paralelos: regulares para las personas sin discapacidad y especiales para discapacitados. Además, la mayoría de los profesionales (pedagogos, terapeutas, terapistas, etc.) se concentran en las ciudades más grandes, agravando aún más la problemática para personas en zonas rurales o pequeñas ciudades. Dentro de las IES, no se cuenta con una malla curricular adaptada para las necesidades de una diversidad estudiantil, así como los docentes se encuentran muy poco preparados sobre temas relacionados con discapacidad. De igual forma, en la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades-ANID, se identifican obstáculos al acceso educativo; limitada asignación de recursos, ausencia de unidades especializadas para la inclusión educativa, falta de formación de profesionales en educación especial, ausencia de seguimiento, inexistencia de programas sobre discapacidad y falta de promoción de becas (Ecuador. Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2018).

La limitada inclusión de personas en las IES, principalmente se da debido a temas estructurales y metodológicos; al no existir programas de capacitación y actualización docente sobre temas de discapacidad, se cuenta con un limitado uso de recursos que pueden ser efectivos en el emprendimiento de procesos educativos inclusivos, como es el caso del uso de nuevas tecnologías. De igual forma, está ausente el diseño metodológico y pedagógico de nuevas mallas curriculares, materiales de estudio, ayudas técnicas, entre otras, que puedan ser utilizados para la formación. Así mismo, se cuenta con insuficientes facilidades en cuanto a la atención de necesidades educativas especiales y poca difusión de programas de becas, esto último generalmente se llega a

conocer el momento de buscar una opción educativa y una institución en la cual acceder a los estudios.

En Ecuador, de acuerdo con datos estadísticos del Consejo de Discapacidades, hay 471.205 personas registradas con discapacidad (Ecuador. Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2022), sin embargo, 42% de esta población se concentra en edades entre los 18 y 50 años, edades en las que se desarrollan estudios universitarios y procesos de inclusión laboral:

El rol de las universidades se configura como un necesario activismo frente a la problemática de falta de formación de población con discapacidad. En la imagen, se puede observar el reto que se tiene en cuanto a la participación de discapacitados en el proceso educativo. Si bien es cierto que se consta con una amplia gama de normativa sobre los derechos, inclusión y participación de las personas con discapacidad, también es cierto que los procesos sociales sobre los que se trabaja son complicados; la discapacidad se encuentra asociada con la pobreza, vulnerabilidad y discriminación, es aquí donde el rol de la educación toma un papel fundamental como una opción integradora y de desarrollo de todo tipo de habilidades para esta parte de la población.

En Ecuador se cuenta con limitada información acerca de las iniciativas universitarias en cuanto a la adopción de medidas inclusivas dentro de las universidades públicas y privadas; el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior- CACES, que es el órgano rector en el lineamiento de políticas públicas para el aseguramiento de la calidad en la educación superior, y el cual, a través de evaluaciones periódicas a las IES y procesos acreditativos, es el único órgano que recaba la información sobre las implementaciones normativas de las IES, según lo cual estas reciben puntajes de acreditación de acuerdo a las normas o sanciones (Ecuador. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2021).

Actualmente, no existen datos estadísticos sobre el número de personas discapacitadas matriculadas en Instituciones de Educación Superior- IES, sin embargo, hasta el 2015 se contaba aproximadamente con 5000 personas dentro de este proceso formativo (El Telégrafo, 2015).

De acuerdo con la ANID, y en base a la normativa vigente, se derivan 3 retos para la educación inclusiva en las IES:

- a) Accesibilidad, entendida como toda medida hacia la integración práctica de personas con discapacidad; adecuaciones infraestructurales, tecnológicas, y promoción de becas y reclutamiento intencional.
- b) Adaptaciones formativas, que propongan ofertas académicas sobre especializaciones en educación especial, métodos de aprendizaje, acompañamiento académico.
- c) Cultura institucional respetuosa e inclusiva, donde se creen órganos especializados en ofrecer apoyo y servicios para el desenvolvimiento académico, vigilen contra actos discriminatorios y promuevan la inclusión y respeto (Herdoíza, 2015).

El caso de la UMET y la Fundación Metropolitana

La Universidad Metropolitana del Ecuador fue creada en el año 2000, como una institución de educación superior particular autofinanciada, sin fines de lucro y con autonomía académica, administrativa y financiera, con matriz en la ciudad de Guayaquil y sedes en Quito y Machala (Universidad Metropolitana del Ecuador, 2020).

Por su parte, la Fundación Metropolitana del Ecuador fue creada en el 2004, por el interés del fundador de la UMET, Dr. Carlos Espinoza Cordero, como una organización sin fines de lucro que, en base a las experiencias y apoyo social que en años anteriores habría realizado la familia Espinoza (Fundación Metropolitana, 2021), quisieron emprender una organización la cual apoye a la gestión de la Universidad y promueva la educación desde una perspectiva social, inclusiva con miras al desarrollo de las comunidades y la profesionalización de los ciudadanos para el progreso nacional.

El fundador y actual canciller de la UMET, Dr. Carlos Espinoza Cordero, ha impulsado una educación inclusiva desde los inicios de la universidad y ha realizado varias propuestas e investigaciones sobre la educación inclusiva, procesos de gestión y educación hacia la inclusión

en la universidad y diversidades. Desde su propia vivencia como una persona que quedó discapacitada físicamente desde joven, él ha visto a la educación como el camino para el desarrollo, el crecimiento y el auto-reconocimiento desde la diversidad.

A partir de su creación hasta la actualidad, la UMET junto con el soporte de su personal y áreas funcionales, han procurado la atención integral de la diversidad estudiantil a través de la implementación de normativa institucional, entre la cual encontramos: “*Estatuto Institucional*”, “*Modelo Educativo y Pedagógico de la Universidad Metropolitana*”, “*Reglamento de igualdad para todos los actores de la Universidad Metropolitana*”, “*Plan de Igualdad Institucional*”, entre otros.

De acuerdo con el “*Informe de resultados del Plan de Igualdad Institucional 2021*”, la UMET ha procurado e incentivado a una atención igualitaria en oportunidades, derechos y deberes de quienes conforman la comunidad universitaria, llámese a estos, estudiantes, trabajadores, académicos, tomando en cuenta a la diversidad de actores para la aplicación de los reglamentos y normativa en temas de igualdad.

Resultado de este informe, se ha obtenido que, la UMET cuenta con un cuerpo estudiantil de 2909 personas hasta el 2021, de los cuales, existen 43 estudiantes con algún tipo de discapacidad; 15 estudiantes con discapacidad física, 6 con discapacidad intelectual, 10 con discapacidad visual, 7 con discapacidad auditiva y 5 con otro tipo de discapacidad. En su sede Quito, en la carrera de Derecho se encuentran el mayor número de personas con discapacidad (Flores, 2021).

Desde la creación de la Fundación Metropolitana, se han concedido becas educativas para cubrir los costos de matrículas, colegiaturas, tasas y demás aranceles que representan una carrera universitaria para poblaciones de bajos recursos y primordialmente para personas de grupos históricamente excluidos y en situación de vulnerabilidad. El apoyo a través del otorgamiento de becas de la Fundación Metropolitana se realiza en coordinación con la Universidad Metropolitana, como auspiciantes de las ayudas a través de becas “socio-educativas”, garantizando el acceso y permanencia de estudiantes, entre ellos, el auspicio a personas con discapacidades, cubriendo hasta el 100% de la colegiatura.

Camino hacia una educación inclusiva

Como se ha descrito, Ecuador cuenta con normativa sobre la inclusión de personas discapacitadas en el proceso educativo superior, sin embargo, las cifras muestran que, en mayor medida, esta parte poblacional no se encuentra dentro del proceso educativo o lo ha hecho en tasas alarmantemente bajas.

El país ha proporcionado marcos legales, sin conseguir un mejoramiento significativo de las cifras en cuanto a acceso y permanencia de personas con discapacidad en la educación superior, lo que significa un reto para la educación inclusiva y en especial para la educación superior. Sin embargo, la Universidad Metropolitana junto con la Fundación Metropolitana se presentan como referentes en cuanto a la educación e inclusión de personas con discapacidad en el ámbito de la Educación Superior, sus iniciativas en apoyo a acciones afirmativas, concesión de becas, adopción de modelo educativo y pedagógico que enfatiza la atención a grupos prioritarios, la sensibilización a nivel estudiantil, administrativo y docente, es el camino a seguir y fortalecer para la amplia inclusión de diversidades en las universidades del país.

De acuerdo a experiencias en el extranjero, se tiene una noción integral de lo que significa el acceso a la educación de personas con discapacidades desde la educación básica, primaria, secundaria, universitaria y las repercusiones en la integración laboral de personas con discapacidad a través de la creación de entornos, productos y servicios accesibles, por lo que FUNDACIÓN ONCE, la cual es una fundación que trabaja por la formación e integración laboral de personas con discapacidad, ha trabajado en el modelo de una “guía universitaria para estudiantes con discapacidad”, la cual muestra una base de datos de universidades a lo largo del espacio español, y las características inclusivas que integran sus procesos educativos, sean curriculares, de infraestructura, servicios especializados, becas y financiamientos, lo que se transforma en una herramienta extremadamente útil en cuanto a la promoción de información y pauta para el selección de una universidad para las personas con discapacidad (Fundación ONCE, 2018).

La promoción de información se configura como un paso para la inclusión de las personas discapacitadas en el proceso educativo (Inclusion International, 2006), pero para conseguir una verdadera sinergia entre discapacidad y formación, es necesaria la visibilización de la necesidad de ejes de acción específicos, según lo cual una universidad inclusiva debería tener las siguientes características básicas:

- Política de Bienestar universitario, que promueva el respeto de los derechos y la inclusión.
- Adaptaciones curriculares, que tengan en cuenta la diversidad estudiantil.
- Oficina coordinadora y personal capacitado, para la demanda de servicios especiales.
- Capacitación, continua en tema de discapacidades e inclusión para administrativos y docentes.
- Accesibilidad Tecnológica para Limitación Motora.
- Ayudas para limitación Visual.
- Ayudas para limitación Auditiva.
- Interprete para sordos.
- Accesibilidad física:
 - Campus.
 - Señalización.
 - Transporte.
 - Parqueadero.
- Investigación, donde se aborden temas de inclusión y discapacidades.
- Registro de Estudiantes y reserva de plazas para personas con discapacidad.
- Exámenes de ingreso adaptados;
- Becas, como programas de motivación educativa.

- Programa de inclusión laboral, para la permanencia y graduación de personas con discapacidad (Molina, 2010).

Además de estas características, las instituciones y los Estados deben velar por la plena realización del derecho de las personas con discapacidad a la educación, considerando la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, como un procesos inclusivo y no meramente integrativo.

Conclusiones

Aun cuando la normativa sobre los derechos de personas con discapacidad es conocida y discutida, debe existir un verdadero compromiso de los gobiernos y las instituciones de educación superior hacia dos puntos específicos:

1. La sensibilización de los derechos de las personas con discapacidad, a través de campañas públicas y la promoción de percepciones positivas, como la implementación de campañas públicas de captación de este grupo vulnerable.
2. Fomentar en todos los niveles educativos, desde la escuela hasta la universidad, el respeto por los derechos de las personas con discapacidad y la superación de barreras físicas, mentales y estructurales hacia la inclusión de la diversidad, lo cual puede realizarse a través de los protocolos de las IES y políticas públicas implementadas, en el caso ecuatoriano, a través de los órganos rectores de la educación superior en conjunto –CACES, CES, SENESCYT.

En base a la normativa vigente en el país y el cumplimiento de vinculación con la sociedad para estudiantes de las IES, se debe procurar la participación de las personas con discapacidad en los espacios públicos y privados, integrado a la academia con las necesidades sociales y la sensibilización a grupos vulnerables e históricamente excluidos.

Además, a pesar de que Ecuador cuenta con garantías constitucionales y derechos de personas con discapacidad, no existe una política pública que promueva y transforme los lineamientos internos de las

IES, sobre la ejecución de mallas curriculares inclusivas. Si bien, ha sido iniciativa de varias universidades el crear procesos, infraestructura y adaptaciones, se visibiliza que, el 41% de los discapacitados en edades representativas para estudios superiores, no son parte del sistema, esto por barreras económicas, desconocimiento y miedo a la exclusión. Para esto, es importante que se puedan establecer procedimientos y agencias o unidades de control sobre el cumplimiento de la normativa en torno a la inclusión educativa, y la recopilación oportuna de información para análisis estadísticos y futuros planes de acción (Herdoíza, 2015).

La Universidad Metropolitana, por su naturaleza, miembros y colaboradores, ha demostrado ser una institución preocupada por el desarrollo de personas con discapacidad que con el pasar de los años, en algunos casos, han logrado conseguir un título universitario y, en otros permanecer en el sistema educativo para la consecución de su título profesional, superando ciclos de pobreza y pobre extrema particulares de grupos de atención prioritaria como son los discapacitados.

No podemos percibir, que la legislación nos sirva como referente para la aplicación de acciones afirmativas y supere disparidades, la lucha por la igualdad en cualquier escenario, debe nacer de las necesidades sociales y de la academia en satisfacerlas para lograr la universalidad de conocimientos que promuevan el bien común.

Referencias bibliográficas

- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Lexis.
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2018). *Ley Orgánica de Educación Superior*. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Ecuador. Asamblea Nacional.. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Obtenido de Consejo Nacional de Discapacidades: http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf
- Ecuador. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2021). Modelo de Evaluación Institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas. CACES.

- Ecuador. Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2022). Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017. <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/Agenda-Nacional-para-Discapacidades.pdf>
- Ecuador. Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2018). *Estadísticas*. <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadistica/index.html>
- Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022). *Ecuador en cifras*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/estadisticas/>
- El Telégrafo. (2015). *Más de 5 mil personas con discapacidad asisten a la universidad en Ecuador*. <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/4/mas-de-5-mil-personas-con-discapacidad-asisten-a-la-universidad-en-ecuador>
- El Universo. (2009). *Ecuador tiene 12,8% de discapacitados, según OEA*. <https://www.eluniverso.com/2009/01/22/1/1361/2D2EE8BA-0D38471EB181ECC5BAF6FDA8.html>
- Flores, N. (2021). *Informe de resultados del Plan de Igualdad Institucional 2021*. Quito.
- Fundación Metropolitana. (2021). *Historia de la Fundación*. <https://fundacionmetropolitana.org>
- Fundación ONCE. (2018). *Guía Universitaria para Estudiantes con Discapacidad*. <http://guiauniversitaria.fundaciononce.es/universidades>
- Herdoíza, M. (Octubre de 2015). *Construyendo Igualdad en la Educación Superior*. <http://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/10/349720-UNESCO.pdf>
- Inclusion International. (2006). *Educación Inclusiva*. <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>
- Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 70, 95-115.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Discapacidades*. <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>

Universidad Metropolitana del Ecuador. (2020). *Planificación y Calidad*. <https://www.umet.edu.ec/wp-content/uploads/2022/01/UMET-PEDI-2020-2025-CR>.

1.5. La educación inclusiva y su adecuación en el marco del proyecto de investigación “El derecho humano en un ambiente sano desde la perspectiva de la Agenda 2030”

Yeriny del Carmen Conopoima Moreno¹

¹Universidad Metropolitana del Ecuador. Ecuador.

Resumen

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26, enuncia que la educación es un derecho de todos los ciudadanos, llevando a entender su significado como la potestad de la cual goza todo ser humano que se encuentre sobre la faz de la Tierra; tal consideración lleva a plantearse lo relativo a la educación inclusiva como parte de este derecho, que asiste a cualquier persona, sin importar credo, cultura, raza, salud, estrato, entre otros. Ello envuelve, asimismo, la implementación de sistemas educativos de calidad y equitativos, conducentes a la creación de una práctica educativa, que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes, lo cual definitivamente, ha de estar respaldado por un ordenamiento jurídico. Para que esto sea posible, es menester establecer un compromiso ético y vocacional por parte de los docentes, además de estar sustentado en un proyecto que condense la ejecución de prácticas apropiadas, que permitan concebir la educación como un derecho de todos, donde no se materialicen exclusiones. Con base a lo expuesto anteriormente este artículo tuvo como propósito analizar la educación inclusiva y su adecuación en el marco del proyecto de investigación “El derecho humano en un ambiente sano desde la perspectiva de la agenda 2030”. Se empleó para la recolección de información, una metodología de tipo documental, llevando a obtener como conclusión, que fundamentado en el hecho que cada individuo, posee particularidades especiales y por ende, necesidades de aprendizaje distintos, se amerita, que los sistemas educativos se diseñen y operacionalicen, basándose en tales peculiaridades, teniendo siempre presente el respeto a la normativa nacional e internacional creada al respecto.

Palabras clave:

Educación inclusiva, derecho a la educación, normativa legal.

Introducción

Desde mucho tiempo atrás, personajes emblemáticos como Platón y Aristóteles hasta Santo Tomás de Aquino, expusieron pensamientos acerca de la defensa de la dignidad, libertad e igualdad de las personas, ideas estas, que posteriormente se convirtieron en derechos, siendo localizados en ciertos documentos, que fueron el preludio de lo que hoy se consideran derechos humanos, lo que permite vislumbrar como desde tiempos remotos, se hizo presente de alguna manera, el reconocimiento del hombre como sujeto de derecho.

Puede decirse entonces, que a lo largo de los años, los seres humanos se han visto implicados en distintas luchas, para que sus derechos sean reconocidos, siendo estos plasmados en instrumentos jurídicos a objeto de poder protegerlos. De tal manera Guerra (2018), menciona, que desde tiempos remotos, se conocen documentos que abogaban por los derechos del hombre, tales como “*en Mesopotamia El Código de Urukagina (2350 a.C.), el cual estaba orientado a organizar la vida social; el Código de UrNammu (2050 a.C.), considerado como el primer código jurídico escrito conocido, instauró jueces especializados; y el Código de Hammurabi (1700 a.C.), que contenía disposiciones sobre la familia y el comercio*”. (p.12)

Estos pasos iniciales de búsqueda de protección de derechos del hombre, se ve ulteriormente complementado por una serie de instrumentos que pretendían, que se reconocieran los mismos. Este movimiento progresivo de búsqueda de derechos, fue llevando a un constante transitar de documentos legales, que en líneas generales pretendían la libertad del hombre y salvaguardar derechos como el de la vida y la propiedad. De esta forma se llega a 1789, cuando emerge la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, defendiendo la presunción de inocencia, la libertad de opinión y religión, la libertad de expresión y el derecho a la propiedad.

Posteriormente, y tras una época de grandes tragedias enmarcadas en el desarrollo de la primera y segunda guerra mundial, y caracterizada por grandes pérdidas humanas y materiales, se hace presente la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, convirtiéndose en un documento generado con el propósito de establecer las pautas

para la convivencia entre los seres humanos, dentro de una esfera de derechos, que se insertara en el derecho positivo mundial. En esa fecha epónima los países participantes, se comprometieron a unirse en la promoción de los 30 Artículos de los derechos humanos creados y plasmados en un documento histórico.

Dentro de este contexto es importante, ubicarse en una definición de derechos humanos, para la mejor comprensión de su importancia dentro de todos los ámbitos, en los cuales se encuentra inmerso el hombre. Es así que Contreras (2000), expone lo siguiente: *“Por derechos humanos podemos entender al conjunto de facultades, prerrogativas y libertades que tiene el hombre por el simple hecho de existir, con la finalidad de proteger la dignidad de la persona humana, individual o colectivamente, creando un conjunto de deberes y obligaciones para el Estado, pero también para los integrantes de la sociedad”*. (p.81)

Es elemental comentar, que cuando se hace mención a los derechos humanos, se entiende que estos son los derechos fundamentales que corresponden a todos los ciudadanos, sin importar donde habiten, los cuales merecen el reconocimiento de todas las esferas políticas y jurídicas de los distintos Estados, alrededor del mundo.

Ahora bien, todo este recorrido por la evolución de los derechos humanos del hombre y su significancia conceptual, conduce a situarse en uno de los derechos humanos que tiene gran importancia para las personas, siendo este el derecho a la educación, lo que implica que este derecho, ha de estar garantizado desde la esfera legal, para toda persona, sin que exista discriminación de algún tipo; esto a su vez amerita, la obligación intrínseca de los Estados de protegerlo, respetarlo y por ende cumplirlo, teniendo en cuenta que ante su violación, existen fórmulas para que se hagan responsables de esta.

Vale referir, que el derecho internacional de los derechos humanos, garantiza el derecho a la educación, lo que se ve reflejado básicamente en La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), donde en su artículo 26 enuncia que : “Toda persona tiene derecho a la educación”; siendo esto reconocido por una serie de instrumentos legales, dentro de los cuales se encuentran, el Pacto Internacional de Derechos, Económicos, Sociales y Culturales, La Convención sobre

los Derechos del Niño, y La Convención de la UNESCO, sobre la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, por mencionar algunos.

No obstante, existe una realidad lamentable y es que a pesar que gran parte de los Estados, han ratificado estos instrumentos jurídicos, que reconocen el derecho a la educación, no puede obviarse, que este derecho en muchos casos, es negado a millones de personas a nivel mundial por múltiples razones, dentro de las cuales se encuentran la ausencia de suficientes recursos para llegar a todos los pobladores, y la falta de voluntad política; evidenciándose ello, en hechos tales como que este derecho no esté establecido en la constitución de la nación, a la inexistencia de bases normativas para su implementación, así como a la segregación por motivos, raciales, culturales, religiosos, o asociados a limitaciones de la persona.

Desafortunadamente, los seres humanos que son marginados del disfrute del derecho a la educación, paradójicamente pertenecen a los grupos que presentan mayores necesidades, lo que indudablemente se convierte en una violación a este derecho. Ante esta realidad, es pertinente destacar, que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Right to Education (2019), indican que *“la educación es un derecho humano universal, que debe ser garantizado en todo momento y lugar, independiente del contexto y circunstancias, incluyendo las situaciones de emergencias”*.

Todo lo expuesto en párrafos precedentes, lleva a reflexionar en torno al hecho que la educación persigue la formación de seres humanos, dentro de un marco de integralidad, que les haga sentirse felices, y esto se vislumbra dentro de parámetros de sistemas educativos equitativos; vale decir, donde no prevalezca la discriminación, y donde, además impere una orientación o tendencia inclusiva.

Se desprende de lo mencionado anteriormente, la necesidad dentro de ese derecho humano a la educación, el derecho a una educación inclusiva, la cual de acuerdo con Blanco (2009), *“está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones”* (p.6). Es esencial entonces, un

sistema educativo inclusivo, donde se brinden oportunidades paritarias a todos los estudiantes, garantizándoles a todos por igual, idénticas posibilidades de aprendizaje, dejando de lado, tendencias excluyentes ante la diversidad.

En líneas generales, la educación inclusiva envuelve básicamente, la aceptación de las diferencias y diversidad que pueden presentar ciertos estudiantes, y que abarca aspectos físicos, cognitivos, académicos, sociales y emocionales, por lo tanto, las instituciones educativas, deben estar preparadas para dar respuesta a tal diversidad y por ende, desarrollar una enseñanza cimentada en la igualdad de derechos para el conglomerado estudiantil, a objeto de evitar disparidades en los centros educativos. Puede decirse además que la educación inclusiva, se enfoca en retirar las posibles barreras que pueden perturbar el proceso de enseñanza aprendizaje, creando facilidades para la participación de los estudiantes sensibles a la contingencia de ser excluidos o marginados.

Teniendo como sustento lo anteriormente mencionado, el propósito de este artículo se centró en analizar la educación inclusiva y su adecuación en el marco del proyecto de investigación “El derecho humano en un ambiente sano desde la perspectiva de la agenda 2030”, justificándose ante una realidad que merece que los sistemas educativos, se cimenten sobre la base de una de educación no discriminatoria y accesible para todas las personas, teniéndose en cuenta la implementación de políticas que permitan el amparo de quienes pudiesen ser marginados. Para ello, la autora se apoyó en una variedad de documentos escritos, donde se contaron distintas publicaciones e instrumentos legales y especialmente en modelo educativo y pedagógico institucional Universidad Metropolitana Ecuador, cuyo contenido contine las bases de la inclusión e integración del proceso de enseñanza y aprendizaje con visión de una educación inclusiva.

Desarrollo

Volviendo la mirada hacia el pasado, es posible encontrar vestigios de la exclusión social de la que muchas personas fueron víctimas, en distintos momentos de la historia, teniendo como causas, deficiencias cognoscitivas, limitaciones físicas, diferencias religiosas, contrastes

económicas, desacuerdos de pensamiento, por mencionar algunas; por consiguiente, elementos como los mencionados anteriormente, han dado lugar a ciertos estándares, que bien de manera consciente o inconsciente han forjado un tratamiento diferenciado hacia ciertos sectores, generándose la exclusión de los considerados de algún modo diferentes.

Esto conduce a explorar lo referente a la educación inclusiva, situando el origen de la idea de inclusión educativa s en el foro internacional de la UNESCO celebrado en Jomtien Tailandia en 1990, donde se hace patente el interés por una educación, donde verdaderamente sea recibida por todo ser humano; en ese momento, se proclama la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

Esta idea o movimiento, fue reforzado en Dakar, Senegal, en el año 2000. Tras diez años transcurridos de Jomtien se llevó a cabo el Foro “Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”, teniendo como objetivo instar al cumplimiento de los acuerdos a los que se llegó en 1990. De este evento, se logró que cada país asumiera el compromiso de brindar una educación que pudiera ser recibida por todas las personas sin distinción alguna.

Todos estos movimientos llevan a la Declaración de Incheon desarrollada en el año 2015, donde se determinan las Metas en Educación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Se establece, por ende, medidas audaces y urgentes para transformar las vidas mediante una nueva visión de la educación. Ulteriormente, en la Cumbre de las Naciones Unidas de Desarrollo Sostenible, los Estados Miembros, tomaron para sí la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, donde se hace presente la responsabilidad asumida en cuanto a proporcionar una educación inclusiva y de calidad en todos los niveles, igualmente, se arrojan las naciones a la idea, de que todas las personas deberían tener acceso a oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Dentro del abordaje de la inclusión es pertinente exponer algunas definiciones que permitan adentrarse en su significado, en ese sentido la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO), citado por Moliner (2013), la inclusión consiste en “el

proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños". (p. 10)

Se destaca en esta definición la necesidad de evitar la producción de parámetros que contribuyan a crear situaciones de exclusión, especialmente en el campo educativo, lo que permite traer a colación a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su definición de educación inclusiva, mencionada por Talba (2018), destacando a esta "como el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas".

En ese mismo orden de ideas, es menester señalar a Blanco (2008), quien al tocar el punto de la inclusión indica lo siguiente: "*En la inclusión el elemento clave no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno*". (p. 5)

Partiendo de lo enunciado en la cita expuesta anteriormente, puede decirse que la educación inclusiva se destaca por no manejar formas de selección, ni caer en maneras discriminativas, sino más bien, se orienta hacia la búsqueda de mecanismos que permitan una integración armónica entre sus estudiantes, permitiendo la unidad o cohesión social entre ellos, cumpliendo con esto con los fines predeterminados de la educación. Cabe acotar, que cuando se habla de exclusión en educación, esto encierra, además, a aquellos que nunca se inscribieron en la escuela o después de hacerlo por diversas razones la abandonan, sino que también abarca a aquellos que a pesar de estar escolarizados son apartados por razones de raza, estrato social, limitaciones cognitivas o particularidades personales.

Al respecto, Durán & Giné (2012), en relación a la educación inclusiva exponen lo siguiente: “*Los objetivos de la educación inclusiva se consiguen dentro de entornos y sistemas que valoran en igualdad y ven las escuelas como un recurso para la comunidad. La educación inclusiva se preocupa de todos los estudiantes e intenta aumentar la participación significativa de cada estudiante en las oportunidades de aprendizaje. También intenta reducir su exclusión de la educación y de la sociedad en conjunto*”. (p.156)

Ubicarse en la concepción de inclusión, es sencillamente, entender que el termino envuelve la garantía de que toda persona sin importar su condición cultura, nivel deficiencia, cognitiva o física, entre otros, ha de recibir una educación adecuada a las necesidades de los estudiantes y de calidad que le permita su permanencia y progreso dentro del mismo.

Características de la Educación Inclusiva según la UNESCO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, citada por la Universidad de Valencia (2015), hace especial mención en torno a las características de la educación inclusiva, al centrarse especialmente en seis (06) grandes grupos de niños que se encuentran en situación de marginalidad y exclusión social, con base a ello, a continuación, se esbozan siendo los siguientes:

1.- Niños gitanos: En este grupo se ubican a los niños gitanos o romaníes, donde un elevado porcentaje de los que viven en Europa no llegan a culminar la primaria. Ante esta realidad, la UNESCO ha puesto en marcha un programa de colaboración con el Consejo de Europa, en procura de garantizar el derecho a la educación a estos niños, apoyado en el desarrollo de relaciones de confianza con padres y miembros influyentes de los clanes gitanos, impulsar las ONG gitanas, crear oportunidades de formación, para la generación de hombres y mujeres romaníes, y estimulando la promoción del acceso de las mujeres de origen gitano a las instituciones públicas.

2.- Niños de la calle: Este grupo amerita ser insertados en los centros educativos correspondientes, para con ello garantizar la reinserción social. Aunado a ello, es esencial, efectuar la sensibilización de la

población acerca de su derecho a recibir educación; pudiendo ser posible con el apoyo de organizaciones e instituciones, que con iniciativas conjuntas entre los sectores público y privado se obtengan resultados que conduzcan a satisfacer las necesidades básicas de esos niños.

3.- Niños trabajadores: Promover la educación para todos los seres humanos, es la forma más expedita para prevenir el trabajo infantil, puesto que, al estar ocupados en estos menesteres laborales, se convierte en la causa principal de la insistencia escolar. Para que los niños acudan a la escuela, ha de defenderse la enseñanza gratuita y obligatoria hasta la edad que fija la ley.

4.- Alumnos con discapacidad: La educación inclusiva debe asegurar la posibilidad de asistencia a las aulas de clase, sin limitárselo a quienes puedan padecer algún tipo de discapacidad intelectual o física, ya que no puede ser causa para la exclusión, y esto puede ser contrarrestado al brindar el apoyo y refuerzo necesario a los alumnos con necesidades educativas especiales, lo cual debe ir asociado a la capacitación de docentes que faciliten este proceso de integración.

5.- Pueblo indígena: En este caso, es básico no solo otorgar las facilidades correspondientes a este sector para su ingreso al aula de clase, sino que adicionalmente, ha de estar claro el respeto de su cultura o idiosincrasia

6.- Alumnos de poblaciones rurales: en muchos casos de zonas rurales se observa carencia de los servicios básicos, incluidas las estructuras educativas, que aunado a la obligación que se impone a los niños de trabajar en las actividades propias de la zona, en condiciones de mano de obra barata, perturban las actividades educativas propias de su edad, limitándolas asimismo, es fundamental, que los gobiernos se percaten de esta situación y planifiquen estrategias para controlar el ausentismo de niños en las escuelas.

La Educación Inclusiva como Derecho Humano a la Educación

Toda persona, vale decir, mujer, hombre, adolescente, niño o niña, ostentan el derecho a la educación, el cual se encuentra instituido en la

Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño y otros pactos, tratados, convenios y declaraciones internacionales, los cuales componen una serie de instrumentos legales, que convergen en el disfrute de este derecho sin ningún tipo de condiciones, que pudiesen llegar a frenar, restringir, o impedir el cumplimiento cabal del derecho a recibir educación.

Lo anteriormente señalado, lleva a considerar que para que el derecho a la educación sea disfrutado por todas las personas, los Estados están obligados a garantizarlo, lo cual solo se hará posible, en tanto despliegue planes y programas destinados a que la educación llegue a todos los sectores de la nación, cubriendo las necesidades de los grupos minoritarios, de los que tienen pocas posibilidades económicas, padecen ciertas limitaciones o sufren segregaciones por practicar una cultura religión o pensamiento diferente, solo de esta manera se podrá brindar un goce justo y equitativo de este derecho. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), en torno al significado del derecho a la educación menciona que “es una manera de asegurar que la educación para todos signifique para todos”. (p. 6)

De lo contrario, al impedir o existir obstáculos para recibir educación sin distingos, se incurre en una lesión a la dignidad humana a consecuencia de la violación del derecho a la educación. Esto trae a colación la importancia de tomar en consideración la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, adoptada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en diciembre de 1960; que envuelve el hecho de asegurar que todas las personas o grupos tengan la posibilidad de acceder sin limitaciones a recibir educación de calidad, teniendo en cuenta el no establecer sistemas educativos o instituciones separadas para personas o grupos, evitando de esta forma, aplicar tratos que lesionen el derecho a la educación, expresado en la educación inclusiva.

La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960, se erige como el primer tratado internacional que determina de forma muy amplia el derecho a la educación, y prohíbe toda clase de discriminación, aportando las

bases legales del derecho a la educación. Veda la discriminación en la enseñanza, cuya base sea la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento.

Cabe acotar, que la Constitución de la UNESCO, establece los principios de no discriminación, de solidaridad, de igualdad de oportunidades y de trato, y de acceso universal a la educación, como sustento primordial del derecho a la educación. Tales principios pueden entenderse de la manera siguiente:

- 1.- La no discriminación: significa que todos los ciudadanos tienen igualdad de condiciones para acceder a la educación.
- 2.- Igualdad de oportunidades y de trato: este principio tiene como objetivo cumplir con la misión de la UNESCO, al promocionar la colaboración entre las naciones con la pretensión de optimizar la igualdad de oportunidades educativas.
- 3.- El acceso universal a la educación: se vincula a la idea de evitar toda clase de discriminación y exclusión, y para ello se inserta en la mayoría de los documentos que la UNESCO produce en materia de educación, siendo estos convertidos en instrumentos normativos.
- 4.- El principio de solidaridad: engloba el unir esfuerzos para consolidar el cumplimiento del derecho a la educación, por consiguiente, no puede esgrimirse como motivo perturbador de este derecho la inexistencia o escasez de fondos económicos para su desarrollo. En todo caso, es responsabilidad de todos los Estados, lo que demanda, la colaboración, cooperación, coordinación y seguimiento en el ámbito regional.

En ese mismo orden de ideas, abordando el tema de la inclusión educativa, es significativo mencionar, que también en esta esfera se maneja la existencia de ciertos principios que sustentan su importancia. Los mismos giran en torno a tres derechos primordiales:

- 1.- El derecho a la educación, este como derecho humano fundamental, implica que los niños deben aprender juntos, por ende, no debe ser discriminados o excluidos en razón de discapacidades o dificultades en el aprendizaje. Esto priva por igual con relación a los adultos con

ciertas particularidades especiales, lo que converge en la idea de no emplear razones de ninguna naturaleza para segregar.

2.- El derecho a la igualdad de oportunidades, esto se traduce simplemente en la búsqueda hacia el logro de una mayor equidad en educación, por lo que se requiere que se ofrezca a cada quien lo que precisa, sobre la base de sus necesidades individuales, aunado a proporcionar las condiciones idóneas para que esto sea realmente posible.

3.- El derecho a participar en la sociedad, es esencial resaltar que con la educación inclusiva se hace posible vencer la exclusión social, que deviene de ciertos factores que descansan primordialmente sobre la base de las diferencias sociales, económicas, culturales, o de género, entre otras, las cuales infortunadamente, se encuentran presentes dentro de las instituciones educativas.

Indiscutiblemente, la inclusión educativa se maneja dentro de estos derechos, lo que es indicativo de la importancia de ser reconocidos y practicados en aras de valorar a la educación como un instrumento cardinal para superar la exclusión social, sin embargo, es menester paralelamente, contar con políticas estatales que atiendan las causas que pueden llegar a generar exclusión, no solamente dentro de los recintos educativos, sino más allá, es decir, involucrando todos los espacios que conforman el entorno de las personas.

Marco Internacional de Protección del Derecho a la Educación

A continuación, se presenta una serie de documentos jurídicos, donde se hace referencia a la educación como un derecho de todos, resaltándose la importancia del cumplimiento de este por todas las naciones, sin que medie ningún tipo de discriminación iniciando con:

1.- La Declaración Universal de los Derechos Humanos, nace desde la Organización de Naciones Unidas en el año 1948, constituyéndose en el preludio del reconocimiento de una serie de derechos creados para la protección de la condición humana. En materia de derechos humanos surgidos en este importante instrumento jurídico, se encuentra el Artículo 26, donde se explana el derecho a la educación, señalándola

como “gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria”. De igual manera en el mismo artículo se indica que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.

2.- La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, tiene lugar en Bogotá en 1948, siendo aprobada por la IX Conferencia internacional americana. Específicamente en el artículo 12 de la Convención se hace alusión al derecho a la educación, enfatizando que “Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas”, más adelante destaca que “El derecho de educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado”

3.- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, fue ratificado en 1966, se constituye en herramienta trascendental en la incorporación de los derechos contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos que compromete a los Estados a su cumplimiento. En relación a este pacto puede decirse que el artículo 18 de este documento legal, concretamente en el Artículo 18 numeral 4, expone que Los Estados firmantes Partes en el presente Pacto “se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. Asimismo, el artículo 20 numeral 2, acota “Toda apología del odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia estará prohibida por la ley”.

4.- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 1976, conjuntamente con su Protocolo Facultativo se erigen como instrumentos internacionales del Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos, que reglamentan la protección de los derechos económicos, sociales y culturales. En todo caso, especialmente el artículo 13 de este instrumento, se hace hincapié en el hecho que “Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el

derecho de toda persona a la educación”. Igualmente se indica que “... debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

5.- Convención Americana sobre derechos humanos, fue suscrita, tras la Conferencia Especializada Interamericana de Derechos Humanos, en el año 1969 en San José en Costa Rica, en su artículo 26 enuncia que *“los Estados Partes se comprometen a ... lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura”*.

6.- Protocolo adicional a la Convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales culturales (1978), se ha denominado también Protocolo de San Salvador, complementa la Convención Americana sobre Derechos Humanos, en cuanto reconoce los derechos económicos, sociales y culturales. En este caso el artículo 13 del Protocolo establece el derecho a la educación, destacando en el numeral 1, que *“toda persona tiene derecho a la educación”*. El numeral 2, señala que *“la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz”*.

7.- Convención sobre los Derechos del Niño, la misma está conformada por 54 artículos donde se incluyen los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de niños, niñas y adolescentes. Su aplicación es ineludible para las naciones que la ratificaron, e incluye obligaciones y responsabilidades de padres, docentes, funcionarios de salud, e incluso los niños y niñas. En el caso de esta Convención el Artículo 29 destaca que *“Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana”*. Por su parte, el Artículo 30 el mismo instrumento, menciona que *“En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de*

origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde”.

8.- Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). fue adoptada en 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La Convención en el artículo 1, hace una clara especificación en torno la discriminación resaltando que se trata de toda “distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, o el nacimiento”, a lo que le agrega “que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza”. Igualmente, hace en los artículos 2,3, y 4 de esta Convención, señalamientos especiales en materia de enseñanza.

9.- Convención sobre la discriminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, fue adoptada de forma unánime por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979 y es conocida como la carta internacional de los derechos de la mujer. El artículo 10 determina que “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres...”:

10.- Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migrantes y sus familias, es un tratado de la Organización de Naciones Unidas, cuya finalidad se sintetiza en obtener el respeto de los derechos de los trabajadores migrantes y de sus familias. Se hace presente en el artículo 12, lo siguiente “Los trabajadores migratorios y sus familiares tendrán derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión”. De igual manera, el artículo 30 hace mención que “Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate”. Y el artículo 43, indica que “. Los trabajadores migratorios gozarán de igualdad de trato respecto de los nacionales del Estado

de empleo”, destacando en el literal a, que “El acceso a instituciones y servicios de enseñanza, con sujeción a los requisitos de admisión y otras reglamentaciones de las instituciones y servicios de que se trate”.

11.- Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial, se basa en la Declaración de 1963 sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, abordando fundamentalmente, lo relativo a la diferenciación, discriminación o superioridad racial, abogando por Una sociedad mundial libre de segregación y discriminación racial. En todo caso el artículo 5, describe que los “Estados partes se comprometen a prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico”. En ese mismo tenor el artículo 7 defiende que “Los Estados partes se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial”

12.- La Convención relacionada con el estatus de refugiados de las Naciones Unidas, fue adoptada en Ginebra, en 1951 por la Conferencia de Plenipotenciarios sobre el Estatuto de los Refugiados y de los Apátridas. Esta Convención se caracteriza por definir lo que significa refugiado y decidir lo conducente acerca de las personas que se encuentran dentro de un proceso de asilo, así como las responsabilidades que asume la nación que concede el asilo. Su artículo 22 enfatiza que “Los Estados Contratantes concederán a los refugiados el mismo trato que a los nacionales en lo que respecta a la enseñanza elemental”.

13.- Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos, fue adoptada por el Primer Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, celebrado en Ginebra en 1955, y aprobadas por el Consejo Económico y Social en 1957 y 1977. La Regla 77 de este documento normativo, expone que “Se tomarán disposiciones para mejorar la instrucción de todos los reclusos capaces de aprovecharla, incluso la instrucción religiosa en los países

en que esto sea posible”. Asimismo, “La instrucción de los analfabetos y la de los reclusos jóvenes será obligatoria y la administración deberá prestarle particular atención”.

Se ha observado como distintos instrumentos legales hacen énfasis en la importancia de la educación al firmar estos documentos, comprometiéndose a respetar la enseñanza, y a no incurrir en discriminaciones que afecte el desarrollo de este proceso ni la integración de los ciudadanos sin importar edad, género, raza, pensamiento ideológico, creencia religiosa, condición física, a las distintas esferas de la vida nacional.

Con relación al modelo educativo y pedagógico institucional de la Universidad Metropolitana Ecuador (2019), indica lo siguiente: “*El modelo educativo es el marco referencial general que establece la base conceptual y metodológica para el proceso enseñanza - aprendizaje de toda la Institución y contiene los elementos del diseño de los componentes curriculares esenciales del proceso de formación de profesionales*”. (p.11)

Se destaca la visión inclusiva, conectando dicho modelo educativo y pedagógico institucional de la Universidad Metropolitana Ecuador (2019), que se basa en lo “*constructivista social, con un enfoque holístico, sistémico y procesual, que apunta a obtener un profesional autónomo, de sólida preparación científico - técnica, humanista, dejando espacio para el paradigma ecológico*”.

En ese orden de premisas inclusivas, la educación inclusiva y su adecuación en el marco del proyecto de investigación “El derecho humano en un ambiente sano desde la perspectiva de la agenda 2030”, se evidencia en integración de contenidos desde los proyectos de investigación y asignaturas de Derecho constitucional, se realizó la integración desde los principios constitucionales, aplicables a los proyectos de investigación. En la asignatura de derecho minero y petrolero se aplicó los principios constitucionales referidos a la protección del medio ambiente y su vinculación con el proyecto de investigación el derecho humano a un ambiente sano desde la perspectiva de la agenda 2030.

Conclusiones

Atender la temática que involucra la exclusión, es una experiencia interesante, puesto que aún en el desarrollo del siglo XXI, situaciones de segregación, exclusión, odio, entre otros, están presentes en distintos estadios de la sociedad, lo que no excluye el campo educativo. Tal situación impulsa a luchar para revertir pensamientos, acciones y omisiones en torno a la inclusión en las instituciones escolares de quienes por distintas razones son víctimas del rechazo generalizado; por lo tanto, es necesario la invitación a. respetar las diversas necesidades, capacidades y características de quienes reclaman atención educativa o en otras áreas de la sociedad.

Todo esto, llama a la reflexión, estimulando la transformación de una realidad injusta hacia un horizonte distinto, donde sea posible la igualdad y la proporcionalidad de oportunidades, propiciando la participación y eliminando todas las formas de discriminación, generando la idea de una educación inclusiva donde cada estudiante sea beneficiario de una enseñanza apropiada a sus necesidades y no se restrinja solamente a aquellos que por alguna razón presente necesidades educativas especiales, por lo que debe manejarse el acceso universal a la escuela, cimentado en criterios de calidad de aplicación permanente y objeto de supervisión y control.

En ese sentido, una institución educativa inclusiva, debe manejarse dentro de parámetros de equidad e igualdad, donde no estén presentes mecanismos de discriminación ni segregación de ningún tipo, y cuya finalidad se encuentre dentro de la concepción de integrar la diversidad estudiantil, logrando la cohesión social, como uno de los objetivos de la educación; sin obviar, la necesidad de invertir en políticas educativas, atención de la primera infancia, asimismo, tener presente la capacitación de los docentes y la formación de los padres, puesto que la alianza adecuada de estos factores serán el camino al éxito de toda gestión inclusiva.

No obstante, a pesar de la profusión de instrumentos jurídicos que buscan normatizar el proceso educativo ajustado al derecho humano a la educación, estos esfuerzos se desvanecen en muchos de los casos, ya que es posible evidenciar, que la educación tiende

a reproducir modelos segregacionistas, produciéndose en muchos casos, segmentación social y cultural, negándoles o coartándoles a muchos sectores las mismas oportunidades que a otros, lo que puede entenderse como una violación al derecho humano a la educación.

Se concluye con relación al objetivo planteado, que las experiencias pedagógicas en el marco del proyecto de investigación: “El derecho humano en un ambiente sano desde la perspectiva de la Agenda 2030”, desde el modelo educativo y pedagógico institucional de la universidad Metropolitana la Carrera de Derecho matriz Guayaquil Ecuador, se basa en el modelo pedagógico institucional de: Promover la integración entre las funciones sustantivas de la Universidad, docencia, investigación y vinculación. Que propician la mejora de la calidad educativa en todos procesos que intervienen en la formación del profesional.

Referencias bibliográficas

- Blanco, R. (2008). *Marco Conceptual sobre Educación Inclusiva*. Centro Internacional de Conferencias. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Blanco, R. (2009). *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación la Escuela Hoy REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3).
- Contreras, M. (2000). *El derecho al desarrollo como derecho humano*. CODHEM.
- Durán, C., & Giné, C. (2012). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18037/22_formacion-profesorado-educacion-inclusiva-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guerra, G. (2018). *La vulneración al derecho humano de acceso a la justicia cuando las autoridades señaladas como responsables retardan o no entregan los informes solicitados por La Comisión de Derechos Humanos del Estado de México*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Moliner, O. (2013). *Educación Inclusiva*. Publicacions de la Universitat Jaume.

- Organización de Estados Americanos. (1969). Convención Americana Sobre Derechos Humanos. https://www.oas.org/dil/esp/1969_Convenci%C3%B3n_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Declaración de Incheon (2015). Educación 2030: *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/C_ONFINTEd_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Education for people and planet: Creating Sustainable Future For All. Global Education Monitoring Report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1951). Convención relacionada con el estatus de refugiados de las Naciones Unidas. https://www.acnur.org/sites/default/files/2023-05/Convencion_1951.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1955). Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Brochure_on_the_The_UN_Standard_Minimum_the_Nelson_Mandela_Rules-S.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1960). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education>

- Organización de las Naciones Unidas. (1965). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/HRBodies/CERD/ICERDManual_sp.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966). *Resolución 2200 A (XXI)*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>
- Organización de las Naciones Unidas. (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. https://legal.un.org/avl/pdf/ha/cedaw/cedaw_s.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1988). Protocolo Adicional a La Convención Americana Sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención Sobre los Derechos del Niño. <https://www.coe.int/es/web/compass/convention-on-the-rights-of-the-child#:~:text=La%20Convenci%C3%B3n%20fue%20adoptada%20por,ni%C3%B1os%20menores%20de%2018%20a%C3%B1os.>
- Organización de las Naciones Unidas. (1990). Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-protection-rights-all-migrant-workers>
- Talba, J. (2018). *Definición y características de la educación inclusiva según la UNESCO. Apuntes para una Escuela Inclusiva*. <https://escuelainclusiva.cl/definicion-y-caracteristicas-de-la-educacion-inclusiva-segun-la-unesco/>
- Universidad Internacional de Valencia. (2015). *Definición y características de la educación inclusiva según la UNESCO*. <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/definicion-y-caracteristicas-de-la-educacion-inclusiva-segun-la-unesco>

Universidad Metropolitana. Ecuador. (2019). Modelo educativo y pedagógico institucional (2019) <https://www.umet.edu.ec/wp-content/uploads/2019/10/UMET-MODELO-EDUCATIVO-Y-PEDAGOGICO-2019-CR.pdf>

02

CAPÍTULO

Experiencias y prácticas e innovación en la atención a la diversidad y de educación inclusiva

2.1. Experiencias del proyecto educación comunitaria en valores, en y desde la escuela

2.2. El gabinete logopédico como espacio formativo y de interacción con la comunidad

2.3. Realidad y actualidad de la universidad inclusiva. Reflexiones desde la teoría y la práctica en el escenario universitario 78

2.4. El pensamiento de Leininger y la vinculación con la sociedad

2.5. La inclusión social de escolares con Síndrome de Down

2.6. Percepción de riesgo sobre Covid-19 en adolescentes con alteraciones en el comportamiento agresivo

2.1. Experiencias del proyecto educación comunitaria en valores, en y desde la escuela

Margarita Luque-Espinoza de los Monteros¹

Roelbis Lafita-Frómeta¹

Somaris Fonseca-Montoya¹

¹ Universidad Metropolitana de Ecuador. Ecuador.

Resumen

En los tiempos actuales la vinculación con la sociedad, debe verse como un proceso continuo de la Educación Superior, teniendo una influencia y de forma decisiva, en todos los contextos educativos. La ponencia tiene como objetivo compartir las experiencias de educación comunitaria en valores en y desde la virtualidad, para fortalecer los enfoques inclusivos, la formación ciudadana y la calidad educativa. Su aporte práctico se cristaliza en el desarrollo de actividades académicas y prácticas dirigidas a la comunidad, los mismos que se replicarán a su vez en la comunidad beneficiaria como parte del vínculo universidad-sociedad. Se emplearon métodos: analítico- sintético, inductivo – deductivo. Los resultados alcanzados: elaboración de procedimientos para la implementación de la estrategia por emergencia sanitaria, participación activa de la institución beneficiaria y UMET, así como las acciones de intervención social válidas después de la emergencia demuestran la efectividad de la propuesta.

Palabras clave:

Vinculación comunitaria, valores, inclusión y tecnología y virtualidad.

Introducción

El presente artículo tiene un carácter intencional, es realizado de manera consciente, su peculiaridad consiste en la formación de valores comunitarios, de educando y educador, quien debe asumir dicha influencia a partir de su cultura, que genere un cambio que no esté aislado de las influencias del entorno comunitario, a través de la utilización de los entornos virtuales y de las herramientas tecnológicas.

Entre las tareas universitarias que han tenido una mayor incidencia social, están las del eje de la vinculación con la comunidad, que tienen como propósito, aportar, facilitar y acompañar los procesos de desarrollo de la comunidad. Por ello es necesario desarrollar estrategias con el apoyo de entornos virtuales que permitan generar un conocimiento centrado en el contexto, cuya meta sea coadyuvar al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.

Se debe acoger la intervención social con diferentes poblaciones escolarizadas y no escolarizadas; la gestión de vinculación con la comunidad es una estrategia práctica de la formación profesional, la integra un componente axiológico basado en el fortalecimiento de la responsabilidad social y el compromiso con el desarrollo local y nacional.

Se requiere de normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente.

La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, con actividades que estén encaminadas a erradicar la pobreza, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades. En tiempos de pandemia, los estudiantes del proyecto de vinculación, participaron activamente en actividades virtuales durante este tiempo, pretendiendo dar respuesta a la Constitución del 2008, en materia de Educación superior, ciencia y tecnología, cumpliendo con los objetivos de la Agenda Zonal 8, la LOES y su Reglamento.

Desarrollo

La vinculación con la comunidad, es el nexo o vínculo con las instituciones de Educación Superior, no es solo una función sino un principio esencial, con un enfoque integral para el desarrollo con toda la institucionalidad local involucrada, es una de las labores universitarias que tienen mayor repercusión social, porque su finalidad es contribuir, facilitar y conducir los procesos de desarrollo de la comunidad.

El presente artículo, tiene una peculiaridad en la educación de valores comunitarios, dado su carácter intencional, consciente y de voluntad, no solo por parte del educador, sino también del educando, quien debe asumir dicha influencia a partir de su cultura, y estar dispuesto al cambio, por lo que es necesario conocer sus características, intereses, motivaciones, conocimiento, actitudes y aptitudes, las que no están aisladas de las influencias del entorno comunitario. La gestión de la vinculación con la sociedad es una estrategia práctica de la formación profesional, que integra un componente axiológico basado en el fortalecimiento de la responsabilidad social y el compromiso con el desarrollo local y nacional.

En los artículos 350 y 351 de la Constitución de la República (Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, 2008), establecen entre otros aspectos que el sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo y estará articulado al Plan Nacional de Desarrollo.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Superior (Ecuador. Ley Orgánica de Educación Superior, 2018) Art. 87 determina como requisito previo a la obtención del Título, que los estudiantes deben acreditar servicios a la comunidad mediante prácticas o pasantías preprofesionales, debidamente monitoreadas, en los campos de su especialidad, de conformidad con los lineamientos generales definidos por el Consejo de Educación Superior y se realizarán en coordinación con organizaciones comunitarias, empresas e instituciones públicas y privadas relacionadas con la respectiva especialidad.

Es fundamental desplegar estrategias que sean capaces de generar un conocimiento centrado en la realidad y en la práctica, que conlleve paralelamente a contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y por ende de calidad de vida de la sociedad.

Según EcuadorUniversitario.com (2015), la vinculación con la sociedad, junto con la docencia y la investigación, constituyen los pilares de la academia. La primera es fundamental porque establece

la pertinencia de las universidades como correspondencia entre las necesidades de la sociedad y los perfiles académicos de la formación de los profesionales. Resalta la importancia de que las instituciones de educación Superior deben responder a las necesidades de las comunidades.

Dentro del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional de la Universidad Metropolitana del Ecuador (2020), se menciona dentro de los fines de la educación: “*Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o de vinculación*”. La UMET siguiendo esta política fomenta y desarrolla un trabajo sistemático con la puesta en práctica de algunos proyectos que de alguna manera han contribuido a desarrollar una formación en este sentido, en diferentes contextos educativos de la provincia del Guayas.

De manera particular, en la Universidad Metropolitana, en la carrera de Educación Básica, 5 docentes y 98 estudiantes trabajan en el Proyecto de Vinculación con la comunidad: “Educación comunitaria en valores, en y desde la Escuela”, fundamentalmente en el desarrollo de actividades académicas y prácticas dirigidas a la formación de valores que se replican como parte del vínculo universidad - sociedad. Sin embargo, en esta ocasión se pretende dar mayor relevancia al papel de la escuela en la educación en valores, a partir de la implementación de un sistema abierto y flexible que garantice que las acciones trasciendan a la comunidad, en tanto se apoya en las potencialidades de esta y de la propia escuela y actúa educando en valores.

El estudio de la educación en el ámbito comunitario como un proceso organizado y dirigido, tiene un sentido educativo al estar orientado a fomentar el autodesarrollo desde las realidades y vivencias de las propias comunidades. El proceso de educación admite la influencia consciente y dirigida hacia un objetivo el mismo que debe responder a las necesidades del entorno comunitario, de sus realidades que contenga las exigencias necesarias de la sociedad, de las realidades que sean propias de la comunidad y con influencias formativas. Aquello es palpable en el impacto que tiene para todas las personas que están siendo afectadas por la pandemia, al mantener contacto debido a la necesidad únicamente de ser escuchadas, para ello los proyectos de

vinculación proponen un camino con un objetivo establecido, dicho propósito debe de estar en consonancia con los postulados y enfoque pedagógico que asume la institución.

Tomando los criterios de Brito Gaona (2016), *“la vinculación con la sociedad universitaria es una de las tres funciones sustantivas de la Universidad ecuatoriana; sin embargo, la historia nos indica que ha sido la función menos atendida en las instituciones de educación superior”*. Por lo tanto, los aportes de la vinculación son muy importantes en la sociedad, hoy en día y en especial para los niños y niñas que conforman el futuro de la sociedad, en un sistema que constituya el conjunto de procesos, instancias, metodologías, normas y disposiciones que hagan posible la interacción con las unidades, ofertas académicas, actores, organizaciones e instituciones públicas y privadas para organizar la investigación y planificar el desarrollo territorial e institucional, articulado a los procesos de planificación nacional, local y regional.

Valores

La educación comunitaria de valores en y desde la escuela, está basada en un enfoque y principios comunitarios, no implica solamente un cambio de contenidos, sino un cambio en la estructura educativa y sobre todo en las actitudes y comportamientos hacia una educación inclusiva. Esto significa salir de la lógica individual antropocéntrica, para entrar a una lógica natural comunitaria, salir de una enseñanza y evaluación individuales, a una enseñanza y valoración comunitarias, salir del proceso de desintegración del ser humano con la naturaleza y reemplazarlo por la conciencia integrada con la naturaleza; de una enseñanza orientada a obtener solo fuerza de trabajo, para instituir una enseñanza que permita expresar nuestras capacidades naturales; de la teoría dirigida a la razón para solo entender, a una enseñanza práctica para comprender con sabiduría.

Para Delgado (2021), *“los valores son importantes para una convivencia social armoniosa. Sin los valores como referencia frente a nuestra forma de actuar individual y hacia los demás, las relaciones humanas se debilitan al no albergar criterios comunes para la vida en sociedad”*. Toda la comunidad asume la responsabilidad de educar directa e

indirectamente y el equilibrio de esta comunidad para “vivir bien”, será también responsabilidad de cada educando.

Desde el punto de vista intuitivo se puede decir que la acción comunitaria consiste en “trabajar con la comunidad” o “hacer que la comunidad sea “protagonista de sus transformaciones” en otras palabras “trabajar para que la gente participe y se implique en los problemas que le afecten.

En este sentido, si se interviene sobre las relaciones sociales es porque se quiere generar algún tipo de cambio, de transformación social, que tenga una incidencia positiva sobre las condiciones de vida y de convivencia de la gente; para ello, tirar adelante las transformaciones sociales no es solo un tema de metodologías, sino que es un tema de valores, principios, aspiraciones o maneras de hacer.

Inclusión

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2021), al referirse a la inclusión en la educación señala que es necesario: *“Garantizar que cada individuo tenga acceso y se beneficie de iguales oportunidades educativas para avanzar en su proceso de aprendizaje sigue siendo un desafío a nivel mundial”*. También hace referencia al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 sobre educación, así como el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en ellos se hace hincapié en la preponderante necesidad de asegurar la inclusión y la equidad como fundamentos para una educación de calidad.

El nuevo modelo de escuela inclusiva, se caracteriza por ser comprensivo, eficaz e integrador, tienen como punto en común dirigirse hacia una escuela más eficaz y una educación lo más humana posible, para cada uno de los estudiantes que acuden a ella, con independencia de si tienen o no discapacidades, o pertenecen a una cultura, raza o religión diferente. Es tarea del gobierno asegurar el ejercicio de los derechos mediante su acceso efectivo a la educación y a la capacitación que requieren; y la prestación de servicios de estimulación temprana, rehabilitación, preparación para la actividad y asistencia especiales del estado, fuera de los centros de rehabilitación, mediante modalidades de atención que aseguren su derecho a la convivencia familiar y

comunitaria y a las relaciones personales directas y regulares con sus progenitores.

Tecnología y virtualidad

La tecnología ha evolucionado tanto en los últimos tiempos, y surgen nuevos procesos para hacer las cosas de forma eficiente, lo que implica la adquisición de nuevos métodos y estrategias innovadores, dando paso un nuevo paradigma educativo, lo que se puede comprobar con las múltiples investigaciones realizadas por expertos. Los elementos como las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) han causado un impacto dentro de las diversas comunidades educativas, fortaleciendo las diferentes habilidades de la comunicación de los diferentes grupos que la conforman.

En nuestro país Ecuador, la educación en la actualidad ha tenido muchos cambios, producto del confinamiento, haciendo que la escuela se traslade a la familia, donde los padres deben acompañar y estar vigilantes de la educación que reciben sus hijos en tiempos de emergencia sanitaria. A pesar de ello la educación y la vinculación con la comunidad, no se ha detenido ni paralizado debido a la utilización de las TIC como elemento debidamente estructurado, para lo cual se determina de manera directa la vinculación de padres, estudiantes y docentes, lo cual garantiza la eficacia de los resultados ante situaciones de aislamiento social, frente a la emergencia sanitaria.

Resulta interesante el artículo científico presentado por Aguilar Rondón (2020), realiza una investigación de carácter descriptivo, puntualiza aspectos educativo-sociales ocurridos en los ambientes virtuales durante la emergencia sanitaria. El objetivo de este documento es reflexionar sobre las implicaciones de la transición de aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. La recolección de información se realizó mediante la búsqueda bibliográfica - documental alimentada desde la observación-experiencia directa del contexto social. Esta investigación se auxilió del método hermenéutico que propicia la interpretación de la información, de la realidad contextual y de las causas de la desigualdad social, teniendo como resultado de los retos del aprendizaje virtual en tiempos

de pandemia, lo que los autores del presente artículo lo consideran pertinente y aplicable a las tareas de vinculación con la comunidad.

Metodología

Se asumió un enfoque científico o estilo educativo, cuya finalidad fue la formación integral de los miembros de la comunidad, dotados de una capacidad reflexiva que les permita fomentar valores positivos para sí mismos y para la sociedad, en la que se desenvolverán durante tiempos de crisis y toda su vida, con la utilización de herramientas de aplicación como TEAMS, plataforma MOODLE, redes sociales, WhatsApp y correo electrónico.

Discusión de los resultados

Se logró la realización de las siguientes actividades:

- Participación de 3 docentes de la Carrera en el Proyecto.
- Participación de 22 estudiantes de las Carreras de Educación Básica.
- Participación de 42 estudiantes de cursos de profesionalización grupo 1.
- Participación de 22 estudiantes de curso de profesionalización grupo 2.
- Fueron programados, 2 resultados, los mismos que se cumplieron en el marco del Convenio con la entidad beneficiaria.
- Entre las actividades programadas constan:
 - Participación del 80% de los estudiantes de la Carreras de Educación Básica, del Proyecto de Vinculación en la programación sobre Cuidado de la salud en tiempos de post pandemia.
 - Participación del 60% de los estudiantes de los cursos de profesionalización sobre en la realización de video sobre Cuidado de la salud e importancia de la vacunación.
 - Participación del 85% de los estudiantes de los cursos de profesionalización en actividades del proyecto.

- Asistencia del 100% de docentes y 80% de estudiantes de la Carrera para planificación de las actividades del Proyecto PAE 57.
- Culminación del proceso de vinculación de 16 estudiantes de las Carreras de Educación Básica.
- Culminación de 36 estudiantes de cursos de profesionalización grupo 1.
- Culminación de 16 estudiantes de curso de profesionalización grupo 2
- Participación activa de los estudiantes en la elaboración de los materiales sobre Cuidado de la salud en tiempos de post pandemia para comunidad beneficiaria Centro de Educación Básica No.33 Amazonas, mediante correo electrónico institucional.
- Elaboración de capítulo de libro. Educación ambiental. Una mirada desde el currículo. Libro Educación. Teorías, Métodos y perspectivas Editorial Artemis. ISBN e DOI 10.37572/EdArt_2705225527.
- Capacitación a 13 docentes del Centro de Educación Básica No.33 Amazonas. En el tema “Cuidado de la salud en tiempos de post pandemia”.
- Elaboración de 13 estudiantes de la carrera de Educación Básica y 52 certificados de estudiantes de cursos de profesionalización que culminaron su proceso de vinculación cumpliendo sus horas reglamentarias.
- Firma del convenio por 5 años con la comunidad beneficiaria.
- Inicio de proceso doctoral de la Coordinadora del Proyecto. MSc. Margarita Luque Espinoza de los Monteros, en el mes de enero de 2022.

Conclusiones

La estrategia implementada contribuyó a la gestión de la calidad educativa, a través del proyecto, desarrollando la formación de valores en la comunidad educativa del Centro de Educación básica # 33 Amazonas, es destacable el carácter vivencial de los valores de la sociedad ecuatoriana como en un todo a la escuela, la familia y la

sociedad, lo que permitió adquirir nuevas experiencias basadas en el quehacer del diario vivir.

La propuesta como particularidad en la gestión de la calidad y en la alineación con los valores, por parte del docente que educa y del educando que asume su influencia a partir de su cultura, ello ha permitido la mejora en el accionar de los estudiantes, estando dispuestos a colaborar en las tareas de vinculación con el entorno comunitario.

Referencias bibliográficas

Aguilar Rondón, F. D. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual. *Estudios Pedagógicos*, XLVI(3), 213-223.

Delgado, I. (2021). Los 21 valores más importantes en la sociedad y sus significados. R <https://www.significados.com/los-10-valores-mas-importantes-en-la-sociedad-y-sus-significados/>

Ecuador. Asamblea Nacional. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial Suplemento 298. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf

Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Normas_constitucionales.pdf

EcuadorUniversitario.com. (2015). *Vinculación con la sociedad y pertinencia universitaria*. <https://ecuadoruniversitario.com/opinion/universidad-y-vinculacion-con-la-sociedad/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Inclusión en Educación*. UNESCO. <https://es.unesco.org/fieldoffice/quito/inclusion#:~:text=Garantizar%20que%20cada%20individuo%20tenga,un%20desaf%C3%ADo%20a%20nivel%20mundial>

Universidad Metropolitana del Ecuador. (2020). *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional*. <https://www.umet.edu.ec/wp-content/uploads/2019/02/UMET-PEDI-2020-2025-CR.pdf>

2.2. El gabinete logopédico como espacio formativo y de interacción con la comunidad

Yunia García Manso¹

Tania Hernández Nodarse¹

Yoana Rivero Ferrer¹

¹ Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Cuba.

Resumen

La ponencia expone las experiencias de trabajo del Gabinete Logopédico Comunitario, que se encuentra en la SEDE: Félix Varela Morales en la facultad de Educación Infantil, a partir de los principales objetivos, acciones realizadas y los correspondientes resultados obtenidos. Se revela el impacto social del trabajo de los estudiantes y profesores de la carrera Licenciatura en Educación. Logopedia desde el gabinete, así como los favorables resultados en el proceso formativo al asegurarse el vínculo teoría práctica y la escuela con la vida en el desarrollo de esta importante labor extensionista.

Palabras clave:

Gabinete, logopédico, comunidad.

Introducción

En el siglo XXI las instituciones educacionales, en particular las universitarias, no están ajenas a las problemáticas de su entorno, lo cual las impulsa al cambio sistemático, como única forma de estar en correspondencia con la realidad de su nación y enfrentar los desafíos planteados por el acelerado desarrollo científico y tecnológico, que influyen en todos los aspectos de la vida material y espiritual de la sociedad.

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

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

De esta manera se plantea a la universidad el reto de la formación integral de los estudiantes, en correspondencia con los cambiantes desafíos del contexto socioeconómico nacional e internacional. No se limita solamente a la apropiación por parte de los estudiantes de los conocimientos, habilidades y capacidades profesionales que aseguran su formación científico técnica, sino también, y al mismo tiempo, a la formación de los valores que caracterizan la actuación de un profesional comprometido con su sistema social.

De igual manera la universidad cubana de hoy, deben afrontar las transformaciones de la Educación Superior, para lo cual es indispensable estructurar en su interior tres procesos sustantivos, cuya integración permite dar respuesta a las principales problemáticas, a saber: formación, investigación y extensión universitaria.

Resulta importante destacar la extensión universitaria, se puede decir que es un proceso que integra la investigación y la docencia sin que pierdan su esencia principal, que apoya y favorece la gestión de los mismos; dirigida a llevar toda esa cultura, a través de proyectos comunitarios y utilizando la promoción como método esencial, a toda la sociedad.

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

Es propósito, entonces, de los autores de esta ponencia exponer las experiencias de trabajo del Gabinete Logopédico Comunitario de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV en lo

adelante), a partir de los principales objetivos, acciones realizadas y los correspondientes resultados obtenidos.

Desarrollo

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

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

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

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

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

Continuando con la política del buen hacer por la que se rige este gabinete, pone a disposición de la comunidad, familias y docentes,

diferentes orientaciones, paquetes de software educativos, juegos didácticos, cuentos, poesías, adivinanzas, ejercicios de estimulación, plegables y folletos de orientación.

Objetivos

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

Acciones realizadas

- Campaña de relaciones públicas, para dar a conocer los servicios que presta el gabinete logopédico comunitario.

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

Resultados obtenidos

Se crearon las condiciones previas en cuanto a la organización del gabinete, para brindar una atención logopédica integral de calidad, la elaboración de diferentes medios de enseñanza por parte de los estudiantes y como resultados de otras asignaturas, que son utilizados, tanto en la exploración, como en el tratamiento logopédico para continuar perfeccionando el espacio “Logopedia creativa”, así

como la identificación de cada espacio en el local con el pictograma correspondiente.

Los alumnos ayudantes entraron a las diferentes instituciones educativas de la comunidad (2 círculos infantiles, 5 escuelas primarias, una secundaria básica) donde no se encuentra ningún especialista de la comunicación y el lenguaje para divulgar los servicios que se prestan. Realizaron entrevistas con los miembros de los consejos de dirección con el propósito de conocer las características esenciales de las escuelas en el nuevo curso escolar: el total de aulas, la matrícula por grados, los alumnos con bajos rendimientos docentes y las causas que, según ellos, han incidido en estos resultados y los que presentan necesidades educativas especiales (NEE) en la comunicación y el lenguaje.

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

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

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

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

Realización de clases prácticas de asignaturas donde se solicite del uso de los diferentes medios de enseñanza, contribuyendo a la adecuada demostración a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades profesionales. Debe señalarse que todos los estudiantes

de la carrera han hecho uso del gabinete durante diferentes momentos en su proceso de formación.

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

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

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

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

Conclusiones

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

en la transformación del entorno comunitario de la universidad desde acciones sociales inclusivas.

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

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

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

Referencias bibliográficas

- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2011). *Programa nacional para las acciones de extensión universitaria*. MES.
- Delgado, I., Navarro, Y., & Vigoa, A. *El gabinete de orientación logopédica como espacio formativo y de interacción con la comunidad*. http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/trabajocomunitario/res/14Orientacion_logopedica.pdf
- Medero, N. (1999). *La Extensión Universitaria: Conceptualización para un proyecto*. (Tesis de maestría). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Núñez Pérez, A., Álvarez Fonte, B. L., & Martínez Malo Sosa, C. M. (2017). La extensión universitaria y su relación con la formación inicial de las carreras pedagógicas en Cuba. *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(3).
- Tünnermann, C. (2003). La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Colección UDUAL.

2.3. Realidad y actualidad de la universidad inclusiva. Reflexiones desde la teoría y la práctica en el escenario universitario

José Luis Gil Álvarez¹

Mabel Morales Cruz¹

Liz Marian Gil Morales²

¹ Universidad “Carlos Rafael Rodríguez”. Cienfuegos. Cuba.

² Universidad de Ciencias Médicas Dr. Raúl Dorticós Torrado. Cienfuegos. Cuba.

Resumen

Las universidades manifiestan la diversidad social. En ellas se necesitan transformar las prácticas educativas para así ofrecer lo más provechoso para el crecimiento personal y profesional de todos, desde un contexto universitario inclusivo, lo que refleja la necesidad de investigar, profundizar y debatir sobre teoría y práctica de la universidad inclusiva, su realidad y condiciones actuales. Los autores del trabajo reflexionan en esta dirección, desde la investigación, la experiencia profesional y las particularidades de diferentes contextos universitarios. Su metodología está dada en un esquema analítico con enfoque exploratorio, donde se busca información y se formulan reflexiones que dan origen a nuevas investigaciones. Las universidades se adecuaron a sus escenarios y para ello se tuvo en cuenta: Las situaciones del aula, los docentes, los estudiantes universitarios, las familias y la comunidad en general.

Palabras clave:

Educación inclusiva, universidad inclusiva, diversidad, Necesidades Educativas, Necesidades Educativas Especiales.

Introducción

En la actualidad y desde hace algún tiempo, se generan, políticas, ideas, teorías y prácticas educativas sobre una educación inclusiva, una educación para todos y cada uno, para alcanzar el cambio hacia un mundo mejor, con la participación de todos y con la esperanza de

que esto, a pesar de que es difícil no es imposible, dentro de ellos se trabaja y se discute sobre la universidad inclusiva.

La sociedad es diversa, resultado del proceso de diferenciación social, las personas conforman agrupamientos sociales, definen su identidad social. La falta de entendimiento de la diversidad, el desconocimiento de ella o el rechazo de la misma, conducen generalmente a prácticas sociales discriminatorias. Muchas de ellas se encuentran institucionalizadas, de modo tal que las mismas operan como horizonte de sentido, de significación de las conductas cotidianas. La matriz discriminatoria conduce a la conformación de estereotipos que uniforman la diversidad (Maioli, 2015).

Por su parte, la educación inclusiva significa que todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas (preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada. Al referirse a jóvenes y adultos en general en las universidades, una educación inclusiva, genera resultados favorables al constituir los estudiantes futuros profesionales que se insertan en la sociedad, pero es un proceso muy complejo que depende no solo de la academia universitaria, ni de los estudiantes, sino también de factores, que están dados por políticas educativas, modelos educativos, recursos, entre otros.

En la actualidad, las universidades, de una manera u otra manifiestan preocupación por la atención a la diversidad. No obstante, constituye un gran desafío en general, a nivel internacional, primeramente, a partir de la propia naturaleza de las instituciones universitarias y por otra parte por la cada vez más creciente diversidad de estudiantes en las aulas, a nivel mundial con diferencias de etnias, culturas, tradiciones, necesidades educativas, Necesidades Educativas Especiales (NEE), entre otras, lo que genera nuevos escenarios y nuevas exigencias.

Las universidades inclusivas ofrecen respuesta a todo el estudiantado universitario, sin distinciones, desde una educación de calidad que contribuya a su formación profesional. El centro es el estudiante. Hay que adaptar el curriculum a cada uno y a su entorno y este último

adecuarse a ellos. Debe establecerse una indisoluble relación entre las políticas, teorías y valores sociales, a partir de las prácticas inclusivas.

Lo esbozado con anterioridad justifica la necesidad de reflexionar sobre la teoría y la práctica de la universidad inclusiva y sus particularidades en diferentes contextos universitarios.

Atender la diversidad, vista desde la Universidad, implica eliminar las diferencias, que en no pocas ocasiones se perciben como divergencias en el contexto universitario, y que están dadas por las capacidades diferentes, entiéndase que cuando se refiere a capacidades diferentes se incluyen las personas en situación de discapacidad, ritmos de aprendizajes, género, entorno socioeconómico, etnias, culturas, preferencias sexuales, entre otras, y por otra parte fortalecer lo que cada uno tiene como único e irrepetible. Esto se dirige a todo el estudiantado a partir de la atención a sus necesidades educativas.

La responsabilidad de atender la diversidad recae en todos, en la propia familia, en la comunidad universitaria en general. Todos los estudiantes aprenden y se desarrollan, aunque no al mismo ritmo. Eso es lo que nos hace diferentes. Algunos estudiantes presentan necesidades educativas especiales, por diferentes causas que pueden estar dadas o no por discapacidades, lo que hay que discriminar. También el talento necesita ayudas especiales. Todo lo anteriormente abordado permite declarar que la educación inclusiva en las aulas universitarias necesita de:

- Un escenario caracterizado por la socialización.
- Variadas estrategias pedagógicas e innovación.
- Actividades motivadoras e interesantes para el estudiante.
- Facilitar todas las posibilidades para que se triunfe en las condiciones de la universidad.

Por otra parte, y desde la diversidad, para abordar la educación inclusiva en la universidad, obliga reflexionar sobre varios conceptos y prácticas educativas.

Al referirse a las necesidades educativas también son comunes e individuales. Las que son comunes las como parten todos los individuos

en la sociedad y están dadas por los aprendizajes básicos para el desarrollo de las personas y para poder relacionarse. Visto desde la Universidad, se ponen de manifiesto en el currículum de cada perfil profesional, por ejemplo, en las diferentes carreras los estudiantes deben desarrollar habilidades comunicativas y habilidades investigativas. No obstante, el nivel en que se desarrollan y el propio ritmo no son igual para todos los estudiantes. Aquí entonces ya se están planteando las necesidades educativas individuales.

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) están relacionadas con las ayudas y los recursos especiales que hay que proporcionar a determinados alumnos y alumnas que, por diferentes causas, enfrentan barreras para su proceso de aprendizaje y participación. Estos alumnos y alumnas pueden ser niños de la calle, niños trabajadores, con algún tipo de discapacidad, de poblaciones indígenas, etc. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1997).

Delors (1999), se refiere a que la socialización de cada individuo y desarrollo personal no deben ser dos factores antagonistas. Hay pues que tender hacia un sistema que se esfuerce en combinar las virtudes de la integración y el respeto de los derechos individuales.

Ainscow, Booth & Dyson (2006), para una educación inclusiva en las instituciones universitarias, se refieren a la necesidad de:

- La creación de culturas inclusivas: Se refiere a la diversidad como el centro en la toma de decisiones a partir de las actitudes de inclusión.
- La elaboración de las políticas inclusivas: Este dado en los cambios necesarios desde los documentos normativos que rigen la Universidad, así como en todos los niveles y procesos sustantivos lo que determina que forma parte su cultura.
- El desarrollo de buenas prácticas inclusivas: Constituye el trabajo permanente, la vida de la universidad con la participación de todos. Para desarrollar una educación inclusiva en las universidades o aspirar a una universidad inclusiva, se necesita reformar las condiciones administrativas, sociales, organizativas y pedagógicas, gestionando de forma mancomunada el entorno y la cultura del

estudiantado. Una comunidad universitaria sin barreras ni presiones, sino motivada por construir y mejorar su propia misión, todos como sujetos capaces de transformar la política educativa y reformar el currículum según los alumnos y el entorno al que pertenecen. Esta cultura y buenas prácticas inclusivas promueve un nuevo modelo de universidad donde docentes, alumnos, familias e instituciones vinculadas a la universidad proyectan su trayectoria como una comunidad inclusiva. Un elemento esencial lo constituye el ejercicio del profesorado. Se hace necesario modificar su desarrollo profesional y su proyección para atender la diversidad del estudiantado.

Duk & Loren (2010), declaran en sus estudios que las necesidades educativas individuales están dadas por las diferentes capacidades, intereses, ritmos y estilos que influyen en el proceso de aprendizaje, haciendo que este sea único e irrepetible y determinan la necesidad de la concepción interactiva del proceso educativo, desde la cual la acción docente se entiende como el conjunto de “ayudas pedagógicas” (de distinto tipo, grado o intensidad), que los profesores proporcionan a sus alumnos para que construyan sus conocimientos y desarrollen las competencias esperadas.

- Todos tenemos necesidades educativas individuales, pero hay quien requiere de necesidades educativas especiales, que están dadas por diferentes causas y a la vez estas pueden ser en un momento dado o prolongarse en el tiempo. Para entender lo planteado es necesario reflexionar sobre el concepto.

Por otra parte, como declara Guajardo (2010), en un análisis al trabajo de Duk & Loren (2010), para la construcción de un modelo de evaluación institucional basado en la Inclusión, se puede advertir que la evaluación se enfoca primordialmente al ambiente, al entorno escolar y sus condiciones de inclusión. No está centrado en el estudiante con discapacidad, sino, como se ha dicho, en el ambiente de cooperación y colaboración para todos entre sí, en el grado de compromiso de los actores y en las herramientas de la cultura de las que habrá de apropiarse e interiorizar el estudiante. En pocas palabras, en la cultura de la inclusión. Esto es aplicable para el desarrollo de una Universidad Inclusiva.

Fernández-Batanero (2019), se refiere a que la educación de todo el estudiantado universitario y la formación del profesorado, para favorecer la atención a la diversidad, es una manera de conseguir una mejor educación para todos y unos mejores profesionales de la enseñanza que tengan como objetivo la justicia, la equidad, a lo que añade la garantía absoluta de un derecho fundamental, como es el derecho a la educación inclusiva.

Blanco (2014), se refiere en cuanto a la formación continua, dado que la educación inclusiva implica una transformación de la cultura y las prácticas de las instituciones educativas, que es necesario privilegiar modalidades de formación orientadas al equipo docente y estrechamente relacionadas con las prácticas educativas y los problemas reales, generando conocimientos desde y para la práctica. El desarrollo emocional de los docentes y directivos ha de ser objeto de especial atención, porque enseñar a aprender a una diversidad creciente de estudiantes y en contextos de gran complejidad es una tarea exigente.

De la Peña Rode (2016), Licenciada en Psicología, Directora del Colegio SETIK, escuela incluyente, donde conviven alumnos con y sin discapacidad, proyecto que comparte con docentes de escuelas públicas y particulares en México, refiriéndose a las competencias que deben promover la educación superior y las escuelas normales de maestros, en su visión de educación inclusiva, declara que el perfil de egreso del docente o de todo profesor que se dedicará a la docencia debe mostrar a un profesional flexible, creativo, innovador y sin temor al cambio. Un perfil que oriente a la observación de las fortalezas de sus estudiantes, a la investigación y a la persistencia en la búsqueda de apoyos eficaces para un alumno en especial; a solicitar sin temor el apoyo de sus colegas; a trabajar en equipo con docentes de otras especialidades, con las familias y con los propios estudiantes con o sin discapacidad para impulsarlos a ser promotores del cambio y transformación de sus escuelas hacia una comunidad escolar inclusiva. Se cometerán muchos errores, pero de ellos se aprenderán mejores prácticas, se tomará conciencia de que la inclusión educativa es un proceso, y que paso a paso es posible ir rescatando puntos de mejora que lleven a solucionar problemas y a enfrentar nuevos retos.

Como declara Medina (2017), *“la educación inclusiva es un proceso pedagógico y ético, orientado al logro de una estructura social justa, lo que supone ofrecer a todas las personas sin distinción, un tratamiento educativo equitativo y adecuado a sus características personales de diversa índole, actuando así, conforme al derecho a la educación”*. Es bien claro que la justeza social en las aulas universitarias depende de todos: docentes, alumnos, familiares y se refleja en la integración funcional y social en todos los escenarios en que se desarrolla el proceso pedagógico.

La transformación de los valores en el profesorado es un proceso más lento. Por ejemplo, las manifestaciones e interpretaciones erróneas de algunos docentes sobre las exigencias de los estudios universitarios en determinados perfiles, declarando el que no pueden, constituyen limitaciones y prácticas excluyentes para las personas en situación de discapacidad. En muchos casos las ayudas están dadas por personal especializado para preparar, orientar y desarrollar prácticas conjuntas.

El reto está en la educación personalizada, comprendida como un proceso educativo donde el centro lo constituye cada estudiante, donde se responde a sus demandas, a sus necesidades, lo que lo hace diferente. Todos los estudiantes universitarios tienen que ser protagonistas de sus aprendizajes y más que el discurso se necesita de las buenas prácticas educativas en esta dirección.

El presente estudio se desarrolla a partir de un esquema analítico con enfoque exploratorio, donde se busca información y se formulan discusiones que puedan dar origen a nuevas investigaciones en el futuro, todo esto desde los procesos de análisis reflexivo, lógico y crítico, basado en una investigación documental que conlleva a trabajos de revisión y que consistió en la búsqueda de datos relacionados con el objeto de estudio, con el empleo de métodos del nivel teórico tales como; el análisis y síntesis, inducción y deducción y de lo abstracto a lo concreto. A la par se presentan acciones profesionales y preprofesionales pasadas presentes y futuras.

Los estudios investigativos desarrollados de forma conjunta entre docentes y estudiantes y las prácticas desarrolladas por sus autores

manifiestan resultados alcanzables desde la teoría y la práctica en el tema objeto de estudio que se esbozan en este apartado.

Para ello es importante tener en cuenta en primer lugar que la personalidad es una categoría histórico social. Estudiar la personalidad desde el punto de vista psicopedagógico se sustenta en la psiquis, la conciencia, la actividad y la comunicación.

La psiquis no es más que el reflejo, mediante una imagen subjetiva la realidad objetiva, que existe independientemente del individuo. Esto le permite orientarse y regular su acción en el medio en que se desenvuelve.

La conciencia es la forma superior e integradora de la psiquis humana. Implica elevados niveles de abstracción y generalización de la actividad cognoscitiva lo que genera la posibilidad de proyectarse hacia el futuro y desarrollar la autoconciencia.

La actividad es una característica esencial de la personalidad. El hombre desarrollando la actividad es capaz de influir conscientemente en el medio, transformarlo y a la vez se transforma a sí mismo.

Por otra parte, las personas vivimos en sociedad, lo que implica la necesidad de relacionarnos unos con otros. Esta relación, basada en la transmisión recíproca de ideas, sentimientos, opiniones, constituye un proceso que es la comunicación.

En el desarrollo de la personalidad existe una unidad indisoluble entre la psiquis, la conciencia, la actividad y la comunicación.

En segundo lugar, no se puede obviar también la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todos necesitamos de afecto, independientemente de las edades. Un proceso de aprendizaje no es eficiente sin tener en cuenta el componente afectivo.

A través del desarrollo emocional o afectivo se determina la identidad de la persona, su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a partir de las relaciones con sus semejantes. Los jóvenes necesitan de afecto. Muchas veces en ellos se manifiestan sentimientos contradictorios. En relación con el desarrollo afectivo

Greenberg (2000), uno de los mejores especialistas en la temática de las emociones, declaró: *“Esta integración de cabeza y corazón nos hace más sabios de lo que sería nuestro intelecto por sí solo”*.

En tercer lugar, desde el punto de vista pedagógico, la labor de intervención en el ejercicio de la docencia universitaria debe tener en cuenta:

- Los resultados del diagnóstico individual y grupal.
- Una organización de la actividad en función de los objetivos y metas grupales e individuales.
- Atención al proceso de comunicación docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes.
- Formación de criterios valorativos y auto valorativos.
- Creación de los espacios necesarios para la autodirección y protagónico de todos y cada uno.

En resumen, como declara Fierro (2002), reconocido profesor universitario español, la personalidad son cualidades diferenciales, peculiares del individuo y relativamente estables en su conducta, una conducta que es producida y generada por un sujeto activo, no solo reactivo, en continuidad consigo mismo a lo largo del tiempo y con importantes procesos referidos tanto a sí mismo como al exterior. En esta definición se aprecia con claridad el carácter personalológico y a la vez histórico social de la personalidad.

La educación personalizada, sobre la base de los elementos teóricos abordados, requiere programar transformaciones en las universidades, desde los propios proyectos curriculares a partir de procederes dónde se trabaje desde las situaciones existentes en las aulas. Estas transformaciones harán que las propias universidades se acomoden a sus escenarios, lo que implica cambios en el orden interno. Para ello se debe tener en cuenta en la comunidad universitaria:

Las situaciones del aula: No se puede estar ajeno a las diferencias que tienen nuestras aulas universitarias hoy en día y que son el reflejo

de la diversidad social, que son disímiles, por citar algunas, están dadas por: capacidades cognitivas, etnias, condiciones económicas, socioculturales, condición de género, orientación sexual, necesidades educativas especiales, entre otras. Lo que para algunos puede tener un significado para otros no. Lo que para algunos puede ser entendible para otros no. En fin, cada cual se manifiesta en dependencia de su educación que va más allá que la instrucción (Figura 1).



Figura 1. Diversidad en un grupo estudiantil.

Los docentes: Todos deben estar preparados para enfrentar el gran reto de las situaciones que se presentan en las aulas, Cada estudiante debe aprender a apropiarse de su aprendizaje. Hay que eliminar las posiciones elitistas que han perdurado por muchos años en las universidades. La preparación del docente implica el conocimiento pleno de cada estudiante y del grupo, la actualización día a día desde el punto de vista psicopedagógico. Todo esto requiere además de la capacitación, de la autosuperación y la auto preparación permanente. Cuantas veces no se va con una concepción y planificación de la clase, pero luego en su ejecución debe de modificarse, buscarse alternativas inmediatas, ante situaciones incidentales que se presentan tales como respuestas, interpretaciones y opiniones que no se esperan. En todo eso consiste estar preparado para lo diverso (Figuras 2).



Figura 2. Actividad de preparación desde la diversidad del claustro docente. Integración de la academia y la investigación. Universidad “Carlos Rafael Rodríguez”. Cienfuegos. Cuba.

Los estudiantes universitarios: Se debe trabajar con todos y cada uno de forma tal que se sientan reconocidos, y que perciban que están en un entorno con los mismos derechos y deberes y a la vez se sientan útiles y partícipes del desarrollo del mismo (Figura 3).



Figura 3. Trabajo individual en ejercicio preprofesional. Universidad de Ciencias Médicas Dr. Raúl Dorticós Torrado. Cienfuegos. Cuba.

El trabajo con las diferencias individuales incluye las necesidades educativas y necesidades educativas especiales. Estas últimas requieren de adecuaciones y adaptaciones curriculares a partir de las discapacidades. Este proceso no puede circunscribirse exclusivamente a las actividades formativas, a lo que ocurre en el aula y, por lo tanto, las medidas inclusivas deben ir encaminadas a todos los miembros de la comunidad universitaria, implicando al resto de los estudiantes (Carvajal Osorio, 2015).

La familia y la comunidad en general: La orientación familiar es importante para solucionar conflictos estudiantiles, para lograr la comprensión mutua y el apoyo emocional a cada estudiante. También el desarrollo de actividades y la ayuda especializada son necesarias para lograr la comunicación eficaz y la autoconfianza en cada uno de ellos. Por otra parte, la universidad forma parte de la comunidad y es una de las fuentes fundamentales que generan los procesos de desarrollo. Hace falta entonces acciones conjuntas, que manifiesten el protagonismo y la influencia necesaria. Esto forma parte de la educación inclusiva. El desarrollo de las competencias necesarias se manifiesta desde diagnósticos situacionales comunitarios, en instituciones, asentamientos, empresas, entre otras, donde se tiene en cuenta la opinión y la visión de todos. También hace falta la capacitación destinada a la comunidad en general sobre el significado y las buenas prácticas desde una universidad inclusiva, que incluyen la investigación el desarrollo y la innovación (Figura 4).



Figura 4. Taller, sesión plenaria. Discusión de resultados de proyectos con la participación de instituciones de las comunidades. Universidad “Carlos Rafael Rodríguez”. Cienfuegos. Cuba.

Bernardo Carrasco (2011), declara que en la educación intervienen dos grandes factores: los humanos y los técnicos. Los factores humanos surgen de la relación natural entre el que educa y aquel que se educa. Los factores técnicos, en cambio, están constituidos por aquellos estímulos que nacen del estudio y la investigación científica del proceso educativo. Por lo que no existe obra humana completamente acabada y en el tema de la educación personalizada, en la atención a la diversidad, hay mucho por profundizar.

Conclusiones

Hoy más que nunca se genera en la universidad actual lo que constituye un postulado, para los autores de este trabajo, lo planteado por Freire (1997), sobre la necesidad de reconocer y asumir la identidad cultural: *“Una de las tareas más importantes de la práctica educativo crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños”*. (p. 141)

La universidad inclusiva, constituye una necesidad actual que genera un proyecto común a la par que se desarrollan en ella valores y actitudes, que reflejan una cultura inclusiva, de apoyo solidario, de forma tal que todos pueden sentirse apreciados y aceptados como parte de la comunidad universitaria y de la sociedad en general.

Una universidad inclusiva además de las políticas educativas y el soporte de recursos y tecnología está dada en lo fundamental por:

- La educación personalizada en las aulas universitarias que requiere de estrategias pedagógicas, que posibiliten la participación plena y activa del estudiantado, donde todos se nutren y se benefician de los conocimientos y experiencias.
- El desempeño colaborativo en la integración social y formas de organización de la docencia universitaria que generen aprender a convivir.
- Una mayor preparación de todos los actores y en particular de los docentes para así contribuir a un proceso de enseñanza y aprendizaje que respondan a los requerimientos de todo el estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., & Booth, T. (2006). An improving school, developing inclusion. Routledge.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En, R. B. Álvaro Marchesi, Educación inclusiva, Metas Educativas 2021. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. (pp. 15-40). Fundación MAPFRE

- Bernardo Carrasco, J. (2011). Educación personalizada: principios, técnicas y recursos. Síntesis.
- Delors, J. (1999). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio. La educación encierra un tesoro. UNESCO.
- Duk, C., & Loren, C. (2010). Flexibilización curricular para atender la diversidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4(1), 187-216.
- Fernández-Batanero, J. M. (2019). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista de Educación Inclusiva. 4(2), 135-146.
- Fierro, A. (2002). Personalidad, persona, acción: un tratado de psicología. Alianza.
- Greenberg, L. (2000). Emociones: Una guía interna. <https://www.edescler.com/img/cms/pdfs/9788433015112.pdf>
- Freire, P. 1997. Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.
- Guajardo Ramos, E. (2010). La desprofesionalización docente en Educación Especial. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4(1), 105-126.
- Maioli, E. (2015). Interculturalidad y diversidad en el aula universitaria. Reflexiones Académica, 26, 178-183.
- Medina-García M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas. (Tesis doctoral). Universidad de Jaén.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997). La integración es un derecho, no un privilegio. Declaración en el Día Mundial de la Discapacidad. UNESCO. <https://www.unesco.cl/necesidades-educativas-especiales/>
- Rode, A. D. (2016). La educación Inclusiva: responsabilidades de universidades y normales. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

2.4. El pensamiento de Leininger y la vinculación con la sociedad

Cruz Xiomara Peraza de Aparicio¹

Neris Ortega Guevara¹

Efrén Fernández¹

¹Universidad Metropolitana del Ecuador. Ecuador.

Resumen

El cuidar se ha convertido en la clave para comprender, explicar e interpretar los cambios que han ocurrido en el desarrollo de la humanidad y entender la relación que las personas mantienen con la naturaleza. El cuidado cultural ante el reconocimiento de la diversidad y de la universalidad del cuidado; se refiere a la similitud o uniformidad y pluralidad en los significados, modelos, valores, modos de vida y símbolos de los cuidados que se manifiestan entre las culturas. El reto de Leininger estriba en la estructuración de los cuidados orientándolos hacia las diferentes culturas y cosmovisiones, de manera creativa y sensible, aprendiendo en la vinculación con la sociedad, a centrarse en las necesidades evidentes o anticipadas para la salud o el bienestar de los grupos y de la persona para afrontar discapacidades y la manera de vivir y morir.

Palabras clave:

Interculturalidad, cuidado cultural, vinculación con la sociedad.

Introducción

En el colectivo de enfermería siempre ha estado presente la idea de que la eficacia de su acción no radicaba exclusivamente en la destreza técnica y se apeló a todo aquello que de arte ha tenido la profesión para explicar qué es lo que hay en el cuidado que permite, por ejemplo, distinguir entre el prestado por un novato y el de un experto, o sencillamente entre un buen o mal cuidador y que no se explica por la escrupulosa ejecución de las prescripciones facultativas. Es aquí donde refiere Hernández Martín et al. (1997), la enfermería va realizando la reflexión de cuáles son los aspectos principales de esta calidad, utilizando para ello el conocimiento

de la ciencia médica, de la ciencia psicológica y de las ciencias sociales, comenzando a configurarse de esta manera el conocimiento enfermero, o si se prefiere la ciencia enfermera.

El desarrollo epistémico enfermero ha avanzado lo suficiente para lograr problematizar y generar propuestas que tienen en cuenta el papel de la cultura en los procesos relacionados con el cuidado de enfermería, tal como se advierte en los enfoques enfermería transcultural (Carrasquilla Baza & Pérez Quintero, 2018)

A principios de la década de los años 60, refiere Fornons Fontdevila (2010), Madeleine Leininger conceptualiza y funda la Enfermería transcultural, a la cual definió como el área de estudio y trabajo centrado en el cuidado basado en la cultura, creencia de salud o enfermedad, valores o prácticas de las personas, para ayudarlas a mantener o recuperar su salud, hacer frente a sus discapacidades o a su muerte. Es en el año 1966 cuando Leininger crea el primer curso de enfermería transcultural en una universidad americana.

La transculturalidad se define como *“aquellos fenómenos que resultan cuando los grupos de individuos, que tienen culturas diferentes, toman contacto continuo de primera mano, con los consiguientes cambios en los patrones de la cultura original de uno de los grupos o de ambos”*. La propuesta de Madeleine Leininger sobre la enfermería transcultural es «un área formal de estudio y trabajo centrado en el cuidado y basado en la cultura, creencias de la salud o enfermedad, valores y prácticas de las personas, para ayudarlas a mantener o recuperar su salud, hacer frente a sus discapacidades o a su muerte.

El profesional de Enfermería en formación hace uso de todos los modelos y teorías intermedias que aprende durante su estancia en la academia, y es en el proceso de vinculación con la sociedad donde pone en práctica lo aprendido de los diferentes aportes de las teorizantes para dar respuesta según la problemática que experimenta el paciente y/o la familia a quien se le brinda el cuidado.

En el caso de la atención de grupos vulnerables o población en riesgo, considerando la vulnerabilidad social (Granados Martínez, 2017), esta se determina con base en seis dimensiones: ingresos, salud, educación, vivienda, factores de la población y dependencia de la agricultura, todos

estos factores se ven reflejados en el proyecto Cuidado de la Salud en la atención a grupos vulnerables. Comunidad Sabanilla. Provincia del Guayas, al cual se visiona con una mirada holística, que ofrece el modelo de Sol Naciente, donde la mitad superior del círculo representa componentes de la estructura social y los factores de la concepción del mundo que tiene cada persona, los cuales influyen en los cuidados y en la salud.

En la mitad inferior del círculo, muestra la práctica enfermera más específica, sin dejar de tener en cuenta los factores más genéricos. Las dos mitades unidas forman un sol entero, que significa el universo que las enfermeras deben considerar para valorar los cuidados humanos y la salud, contextualizando los cuidados según los requerimientos de las personas que solicitan la orientación según su caso. De ahí que el objetivo del artículo es explicar cómo se relaciona el pensamiento de Leininger y la vinculación con la sociedad

Desarrollo

Esta insigne profesional Madeleine Leininger según Aguilar Guzmán et al. (2007); y Serrano Gallardo & Gimenez Maroto (2015), nació en Sutton, Nebraska, inició su carrera profesional después de diplomarse en la escuela de Enfermería de St. Anthony, en Denver. En 1950, obtuvo el título de Ciencias Básicas en Biología (Kansas) y realizó estudios complementarios de Filosofía y Humanismo. Para 1954, obtuvo una Maestría en Ciencias de Enfermería Psiquiátrica, por la Universidad Católica de América en Washington D.C. En 1955 durante su ejercicio profesional, en el área de Psiquiatría Infantil observó que el personal sanitario no conocía suficientemente los factores culturales que influían para su asistencia; a partir de esta experiencia nace la inquietud de construir un modelo que considere una visión transcultural del cuidado para el individuo, idea que comparte con Margaret Mead (Antropóloga).

Durante su doctorado (Leininger, 2012; Serrano Gallardo & Gimenez Maroto, 2015) estudió un gran número de culturas. La antropología le pareció fascinante y consideró que debería ser de interés común para todas las enfermeras. Enfocó su estudio en el pueblo Gadsup de las tierras altas en el Este de Nueva Guinea, donde vivió con los indígenas durante 2 años y llevó a cabo un estudio en etnografía y etno

enfermería en dos aldeas. No solo pudo percibir las características exclusivas de la cultura, sino que observó también un gran número de divergencias culturales con respecto al cuidado de la salud y las prácticas para el bienestar. Tras su profundo estudio y su experiencia directa con el pueblo Gadsup, continuó con la elaboración de su teoría de la diversidad y de la universalidad y el método de la etno enfermería.

Leininger cuando realizó los primeros intentos por sistematizar y clarificar conceptualmente la noción de cuidado, según Mairal Buera et al. (2021), describió tres tipos: cuidados genéricos, cuidados profesionales y cuidados profesionales de Enfermería. Para esta diferenciación en los tipos de cuidados, facilita la comprensión en diferenciar los cuidados familiares (genéricos), los cuidados que ofrecen otros profesionales de la salud. Los cuidados profesionales de Enfermería se refieren a acciones intencionadas, fundamentadas en un cuerpo de saberes que son enseñadas y aprendidas a través de una formación académica profesional para ofrecer atención a los pacientes.

Refiere Leno González (2006), Leininger ha sostenido que la asistencia es la esencia de la enfermería y el rasgo predominante, distintivo y unificador de esta disciplina. Dicha asistencia es un dominio complejo, engañoso y, a menudo, integrado de una estructura social y en otros aspectos de culturas. Leininger plantea que existen diferentes formas de expresiones y modelos de asistencia, tan diversos entre sí como, hasta cierto punto universales. Leininger defiende la aplicación de métodos etnológicos cualitativos, en especial la etnoenfermería, para estudiar los cuidados.

La etnociencia explica González (2021), es uno de los métodos etnológicos utilizados en la antropología para obtener conocimiento sobre enfermería. En la década de 1960, Leininger desarrolló métodos de etnoenfermería concebidos para estudiar de forma específica y sistemática los fenómenos de enfermería transcultural. La etnoenfermería se centra en el estudio y la clasificación sistemática de las creencias, valores y prácticas que se aplican en la asistencia de enfermería, según los conocimientos cognitivos o subjetivos que tiene de ellos una cultura determinada, a través de las manifestaciones émic locales de las personas, expresadas por el lenguaje, las experiencias,

las convicciones y el sistema de valores, sobre fenómenos de enfermería reales o potenciales, como pueda ser la asistencia, la salud y los factores ambientales.

Con la teoría de los cuidados transculturales y el método de etnoenfermería basado en creencias émic (visión interna), es posible acceder al descubrimiento de cuidados fundados y basados en las personas, ya que se emplean principalmente datos centrados en los informantes y no en las convicciones o prácticas étic (visiones externas) del investigador (González, 2021).

Dentro de todo lo importante del legado de Leninger, es importante acotar según (Leno González, 2006) los ocho factores que justifican desde su teoría del cuidado cultural y universal la necesidad de una enfermería transcultural

1. Debido al marcado aumento en las migraciones de gente dentro del país y entre países a nivel mundial, se necesita la enfermería transcultural ya que está apareciendo una diversidad creciente que caracteriza nuestras poblaciones nacionales y globales. En este amplio sentido, la diversidad se refiere a las diferencias entre origen nacional, religión, edad, género, orientación sexual, capacidad y discapacidad, clase o estatus socioeconómico, educación, etc.
2. Se ha dado un aumento en las identidades multiculturales, con gente que espera que los profesionales de enfermería y de la salud en general entiendan y respeten sus creencias culturales, valores y estilos de vida.
3. El uso excesivo de la tecnología aplicada a los cuidados en salud a veces entra en conflicto con los valores culturales de los pacientes.
4. En todo el mundo, existen conflictos culturales, choques y violencia que desencadenan un impacto sobre los cuidados en salud al tiempo que cada vez más culturas interactúan las unas con las otras.
5. Existe un aumento en el número de personas que viajan y trabajan en muy diferentes partes del mundo.
6. Existe un aumento de los temas legales resultantes del conflicto cultural, la negligencia, ignorancia e imposición dentro de las prácticas en cuidados

de salud. 7. Se ha dado un aumento en los problemas de género y feminismo, con nuevas demandas sobre los sistemas sanitarios con la intención de que se tengan en cuenta las necesidades de mujeres y niños. 8. Se ha dado un aumento de la necesidad por parte de la comunidad y los servicios de cuidados en salud basados en la cultura en diferentes contextos ambientales.

Todos estos factores cada vez se aprecian con mayor intensidad en los cambios de la población y que cada vez hacen mas pertinente el cuidado considerando los principios de esta gran visionaria como lo fue Madeleine Leninger, considerando las culturas y las subculturas del mundo, desde el punto de vista de sus valores asistenciales, de la expresión y convicciones sobre la salud y la enfermedad y de los modelos de conducta, facilitando una práctica de la atención sanitaria específica de la cultura y universal.

La Vinculación con la Sociedad y la Investigación como procesos sustantivos

Uno de los factores que pueden favorecer o dificultar el enlace entre los procesos sustantivos universitarios y política es la falta de difusión de los resultados de las investigaciones de carácter social hacia quienes son verdaderamente responsables de la formulación de políticas de desarrollo en los Estados. Las políticas de desarrollo tienen una mirada técnica, pero no social. El avance de las tecnologías para la medición social permite una modificación sustancial pero no vivencial, se toma el desarrollo como simples estadísticos reducidos, pero datos que quedan aislados de la intuición colectiva, de las vivencias, de las circunstancias, de su propio dinamismo comunitario.

La Universidad Metropolitana (2019), en su reglamento se enfoca en una organización de la vinculación a partir de la integración en proyectos generales de I+D+i. Según este enfoque, la universidad a través de sus escenarios elabora proyectos integradores de todos los espacios de actuación buscando satisfacer las demandas de los documentos rectores del desarrollo de la sociedad. El enfoque de I+D+i supone integrar los resultados de docencia, prácticas, educación continua,

vinculación e investigación en las áreas fundamentales de los dominios académicos universitarios con la capitalización del conocimiento desarrollado, las nuevas y buenas prácticas, las tecnologías y todo resultado innovador, aplicado en los sectores de la producción de bienes y servicios, la gestión pública y la comunidad, con lo que se cierra el ciclo investigación – desarrollo – innovación (I+D+i).

En este caso el proyecto tanto el de vinculación: Cuidado de la Salud en la atención a grupos vulnerables. Comunidad Sabanilla. Provincia del Guayas; como el proyecto de investigación Atención de Enfermería desde la investigación a grupos en situación de riesgo. Caso Recinto La Sabanilla Cantón Daule Provincia Del Guayas, se han concebido ajustados a las necesidades de las poblaciones más necesitadas como es el escenario donde se desarrollan ambos proyectos.

Su ejecución ha presentado diversas modalidades pues durante el período de pandemia el trabajo se oriento a dotar a los estudiantes de la carrera en Enfermería de las herramientas para la producción científica, expuesto en la asistencia masiva de docentes y estudiantes a los Congresos en modalidad virtual donde docentes y estudiantes compartieron sus experiencias, con las ideas para tratar diversos temas de interés para el nivel de Atención Primaria, de Educación para la Salud promocionando la salud y previniendo la enfermedad.

Las temáticas de dichos Congresos siempre ajustados al momento del país, y guardando íntima relación tanto la vinculación como la investigación con la docencia, tomando en cuenta los lineamientos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2015); así como el Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025 de Ecuador (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2021), es la máxima directriz política y administrativa para el diseño y aplicación de la política pública en el caso de la carrera orientados a la salud de la población ecuatoriana.

Los proyectos son actualizados además según las exigencias de los tiempos actuales, y en el paso de la virtualidad a la presencialidad, se ha dado inicio a las visitas in situ con los estudiantes, los cuales seleccionan aspectos de interés para el desarrollo de sus diferentes

proyectos integradores, los cuales tributan a dar respuesta a las debilidades en los aspectos de salud que se aprecian en el campo.

Así mismo cabe señalar que de estos proyectos en el Recinto Sabanilla se desarrollaron 12 trabajos de titulación correspondiente a la I cohorte de egresados de la carrera en la matriz Guayaquil con los cuales alcanzaron su tercer nivel como licenciados en Enfermería, En la actualidad entran en el proceso nuevos tesis de la 2da Cohorte de la carrera. Estos egresados cumplen con el perfil profesional integral del licenciado en Enfermería UMET, con competencias asistenciales o de curación, capacidades de investigación, capacidades de gestión y de docencia.

Poblaciones vulnerables y el cuidado humano

El cuidado se ha manifestado en la historia desde el inicio de la humanidad ya que es innato al ser humano, por tanto, es la garantía para el mantenimiento de la especie. Con la evolución de los tiempos, la concepción del cuidado se ha ido transformando en relación con la cultura y las creencias de la sociedad, las situaciones socioeconómicas, las ideologías políticas, religiosas y a los avances científico-tecnológicos. En la actualidad, se nota una desvalorización de los cuidados debido a múltiples aspectos como la necesidad de inmediatez en la que se ve sumergida la sociedad, al pensamiento cortoplacista, que se quieren resultados y soluciones inmediatas sin importar que sean menos útiles o eficientes. El autocuidado propio y hacia la otredad ha pasado a considerarse secundario, y la sociedad ha incrementado su formación en relación con la salud y con ello, su demanda y exigencia respecto a la atención prestada.

El cuidado refiere Viadero Fernández (2022), que, cuidar, es la esencia de su disciplina y el principio básico en el que se sustenta su desarrollo como una actividad profesional primordial en la sociedad. Como consecuencia a este cambio en la percepción del cuidado, la profesión enfermera se ha visto afectada a su vez especialmente en los últimos años, en cuestiones como su modo de actuación, sus competencias profesionales, su nivel de formación y su reconocimiento profesional. Es impensable comprender el papel que los profesionales enfermeros deben desarrollar en la actualidad, sin el reconocimiento e identificación

de la evolución histórica de la Ciencia Enfermera. En este sentido, la ejecución del cuidado estuvo estrechamente relacionada con el ámbito religioso por lo que quienes lo desempeñaban tenían integrados valores como la caridad, la solidaridad, la generosidad, la vocación y la entrega desinteresada, cuestiones que han marcado a la profesión hasta el día de hoy, dificultando en muchas ocasiones su reconocimiento

En la actualidad, en opinión de Amezcua (2018), la Enfermería es una disciplina científica como queda patente en su correspondiente formación universitaria, que le permite alcanzar el máximo grado académico, el doctorado y la especialización en todas las áreas del ser humano a lo largo de su ciclo vital. Esta situación hace que los enfermeros, mediante la aplicación del método científico, lleven a cabo intervenciones de cuidados en materia de salud, y evalúen su eficacia a través de la investigación. Además, actúa bajo los principios de la Enfermería basada en la Evidencia y cuenta con competencias específicas que delimitan sus actuaciones y hacen que sea una profesión imprescindible y vital en la sociedad.

El cuidado, como esencia del ser y en el área de salud, la esencia de Enfermería, explica Waldow (2014), tiene relevancia fundamental como una acción que hace la diferencia al lidiar con el dolor, la ansiedad, la angustia, el sentimiento de pérdida, el temor de lo desconocido y tantos otros sentimientos que acometen al sujeto cuidado. Los grupos en situación de vulnerabilidad para Lara Espinoza (2015), son aquellos que debido al menosprecio generalizado de alguna condición específica que comparten, a un prejuicio social erigido en torno a ellos o por una situación histórica de opresión o injusticia, se ven afectados sistemáticamente en el disfrute y ejercicio de sus derechos fundamentales.

La discriminación niega la dignidad humana y la igualdad de derechos (asumiendo una supuesta —pero inexistente— superioridad e inferioridad entre los seres humanos); se manifiesta en maltrato, abusos, exclusión, miedo y ruptura del tejido social; es tierra fértil para la violencia y un cáncer para la democracia; legitima la ley del más fuerte; disminuye la esperanza de vida, la protección contra los riesgos y el acceso a los servicios; facilita los abusos de la autoridad; afianza

la pobreza; promueve el odio entre grupos y la ruptura de las familias (Lara Espinoza, 2015).

Es importante que el profesional de Enfermería aprenda a ver más allá de la problemática y abarcar todo lo que hay alrededor de la misma, además de interiorizar esa sensibilidad y empatía hacia el resto de los seres humanos. Debería considerarse según Viadero Fernández (2022), primordial aprender a tener relaciones humanas, saber estar en los momentos delicados y más complejos de los demás y comenzar a observar la dimensión completa de cada persona. Sumado a esto, es de vital importancia aprender a detectar, afrontar y detener por parte de la sociedad las situaciones de abuso de poder en las que las personas se aprovechan de la vulnerabilidad o fragilidad de otras personas. Actualmente la situación a nivel mundial en la que se encuentra más afectada la vulnerabilidad humana es la pobreza. Como dato significativo, en Ecuador según (Escuela Superior Politécnica del Litoral, 2022), no importa bajo qué parámetros se las mida: pobreza por ingresos, pobreza multidimensional o por necesidades básicas insatisfechas, Morona Santiago tiene la tasa de pobreza más alta del país; y Pichincha y Azuay, las más bajas.

Conclusiones

Leininger desarrolló métodos de etnoenfermería concebidos para estudiar de forma específica y sistemática los fenómenos de enfermería transcultural. La etnoenfermería se centra en el estudio y la clasificación sistemática de las creencias, valores y prácticas que se aplican en la asistencia de enfermería, según los conocimientos cognitivos o subjetivos que tiene de ellos una cultura determinada.

El cuidado, como esencia del ser y en el área de salud, la esencia de Enfermería, tiene relevancia fundamental como una acción que hace la diferencia al lidiar con el dolor, la ansiedad, la angustia, el sentimiento de pérdida, el temor de lo desconocido y tantos otros sentimientos que acometen al sujeto cuidado.

Se considera necesario que, el profesional de Enfermería aprenda a ver más allá de la problemática y abarcar todo lo que hay alrededor

de la misma, además de interiorizar esa sensibilidad y empatía hacia el resto de los seres humanos.

Es de vital importancia aprender a detectar, afrontar y detener por parte de la sociedad las situaciones de abuso de poder en las que las personas se aprovechan de la vulnerabilidad o fragilidad de otras personas.

Referencias bibliográficas

Aguilar Guzmán , O., Carrasco González , M. I., García Piña, M. A., Saldivar Flores, A., & Ostiguín Meléndez , R. M. (2007). Madeleine Leininger: un análisis de sus fundamentos teóricos. *Enfermería Universitaria*, 4(2), 26-30.

Amezcu, M. (2018). ¿Por qué afirmamos que la Enfermería es una disciplina consolidada? *Index Enferm*, 27(4).

Carrasquilla Baza, D., & Pérez Quintero, C. (2018). Experiencias del cuidado de enfermería en contexto intercultural. *Cultura de los Cuidados*, 22(51).

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-de-creacion-de-oportunidades-2021-2025-de-ecuador>

Escuela Superior Politécnica del Litoral . (23 de 03 de 2022). *¿Dónde hay más y menos pobreza en Ecuador?* <http://www.ceap.espol.edu.ec/es/content/%C2%BFd%C3%B3nde-hay-m%C3%A1s-y-menos-pobreza-en-ecuador>

Fornons Fontdevila, D. (2010). Madeleine Leininger: claroscuro transcultural. *Index de Enfermería*, 19(2-3).

González, G. (2021). El método etnoenfermería: una experiencia transcultural. *Enfoque*, 21, 31-39.

Granados Martínez , A. (2017). Vulnerabilidad social por género: riesgos potenciales ante el cambio climático en México. *Letras Verdes. Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales*, 22, 274-296.

Hernández Martín, F., Del Gallego Lastra, R., Alcaraz González, S., & González Ruiz, J. M. (1997). La enfermería en la historia. Un análisis desde la perspectiva profesional. *Cultura de los Cuidados*, 1(2).

- Lara Espinoza , D. (2015). *Grupos en situacion de vulnerabilidad*. http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas_CTDH_GrouposVulnerabilidad1aReimpr.pdf
- Leininger. (2012). *Biografia de Madeleine Leininger*. <http://teoriasdeenfermeriauns.blogspot.com/2012/06/madeleine-leininger.html>
- Leno González, D. (2006). Buscando un modelo de cuidados de enfermería para un entorno multicultural. *A Gazeta de Antropología*, 22(32).
- Mairal Buera, M., Palomares García, V., Del Barrio Aranda, N., Atarés Pérez., A., Piqueras García, M., & Miñes Fernández., T. (2021). *Madeleine leininger*. <https://revistasanitariadeinvestigacion.com/madeleine-leininger-articulo-monografico/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Serrano Gallardo, p., & Gimenez Maroto, A. (2015). El modelo de Enfermería Transcultural de Leininger: ahora más que nunca Editorial. *Metas de Enfermería*, 15(8).
- Universidad Metropolitana del Ecuador. (2019). *Reglamento Vinculación con la Sociedad*. <https://www.umet.edu.ec/wp-content/uploads/2019/10/UMET-REGLAMENTO-DE-VINCULACION-2019-CR.pdf>
- Viadero Fernández, G. (2022). *El cuidado enfermero también con los más vulnerables*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Cantabria.
- Waldow, V. R. (2014). Cuidado humano: la vulnerabilidad del ser enfermo y su dimensión de trascendencia. *Index Enferm*, 23(4).

2.5. La inclusión social de escolares con Síndrome de Down

Anailys Amanda Pérez-Apecechea¹

Tamara Beatriz Hernández-Ortega²

Merling Murguía Moré²

¹Escuela primaria Vietnam Heroico. Villa Clara. Cuba.

²Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Cuba.

Resumen

La necesidad de favorecer la inclusión social de los escolares con síndrome de Down se convirtió en el punto de inicio de una investigación. La utilización de métodos del nivel teórico junto al análisis de documento, la observación participante, la entrevista y el estudio de caso, permitieron determinar la existencia de dificultades en la inclusión social del escolar, influenciado por escasos avances en el desarrollo del componente pragmático, y por imitaciones en el desarrollo de hábitos y habilidades. Teniendo en cuenta las regularidades determinadas en el diagnóstico, se propone un plan de acción, conformado por 3 áreas (comunitaria, escolar y personal), en estrecha interrelación. En él se implican diferentes agentes comunitarios bajo la conducción del terapeuta del lenguaje y se aprovechan las posibilidades que brinda la escuela abierta a la diversidad.

Palabras clave:

Inclusión social, síndrome de Down, terapeuta, lenguaje.

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) asume la inclusión desde un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas. Esta variabilidad no se percibe como un problema, sino como una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad. Implica la activa participación en la vida familiar y comunitaria, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales y culturales.

A partir de tomar en consideración lo expresado, se coincide con Opertti (2013), en que la inclusión es una actitud, una filosofía ante la diversidad en la que damos respuesta a todos y cada uno de los escolares con el objetivo de alcanzar su máximo desarrollo personal, escolar y social.

Han sido muchos los expertos comprometidos con la inclusión. A nivel internacional Stainback & Stainback (2001); Opertti (2013); McGuire & Chicoine (2011); Booth & Ainscow (2015); Gallego & Rodríguez (2016), han estudiado el tema desde diferentes perspectivas.

En Cuba se destacan las investigaciones de González (2019); y Murguía, Hernández & Carrera (2020), quienes han abordado sus fundamentos, retos, perspectivas, y realizado propuestas novedosas para favorecer la inclusión socioeducativa de los escolares.

La inclusión tiene gran importancia para las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), donde están contemplados los escolares con síndrome de Down. Ella garantiza que todos, puedan gozar plenamente de sus derechos, desarrollar sus potencialidades como individuo, y aprovechar al máximo las oportunidades para vivir en bienestar.

Por tal motivo se plantea como objetivo: proponer un plan de acción para favorecer la inclusión social de un escolar con síndrome de Down.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló en una escuela primaria del municipio Santa Clara, provincia Villa Clara, Cuba. Para el estudio se seleccionó un escolar con síndrome de Down que cursa el segundo grado en dicha institución.

Dada la complejidad y características de la temática abordada fue necesario la aplicación de un estudio de caso único y se elaboraron instrumentos propios de la investigación cualitativa, que responden al escenario concreto objeto de investigación tales como: la entrevista no estructurada, la observación participante, y la revisión de documentos, así como la triangulación de fuentes para demostrar la convergencia entre los resultados obtenidos.

Se aplicaron además métodos del nivel del conocimiento teórico:

- Analítico–sintético: con el fin de facilitar el estudio y la comprensión del problema, de sus partes y sus cualidades.
- Inductivo–deductivo: Permitió realizar inferencias y deducciones, llegar a determinadas generalizaciones y arribar a conclusiones.
- Histórico–lógico: Con el objetivo de analizar los antecedentes históricos del problema planteado, teniendo en cuenta el orden cronológico y las regiones investigadas, que permitió arribar a los resultados deseados.
- Tránsito de lo abstracto a lo concreto: Se empleó para profundizar en el estado actual de la inclusión social del caso seleccionado.
- Sistémico-estructural: Permitió establecer la estructura y organización del plan de acción propuesto.

El empleo de métodos teóricos, la utilización del estudio de caso y el cruzamiento de la información permitió, demostrar la convergencia entre los resultados obtenidos y garantizar el cumplimiento del objetivo propuesto.

En el marco del estudio de caso aplicado, se empleó la observación participante, la entrevista en profundidad, la entrevista semiestructurada y directa, sí como el análisis de documentos, con el objetivo recopilar la información acerca del escolar con síndrome de Down y el estado actual de su inclusión social. Elemento que se considera de gran valor debido a la prevalencia del síndrome en la población (Hernández, 2020) y la importancia de favorecer la autonomía y la preparación para la vida adulta independiente de estos escolares (Pérez, 2020; Murguía, 2021).

También se aplicaron entrevistas a la familia; donde se obtuvieron datos sobre el escolar en su contexto familiar y sobre su entorno social, así como a las maestras, especialistas y a los agentes socializadores de la comunidad. Además, fueron aplicadas diferentes técnicas psicológicas y proyectivas como: los rompecabezas y el dibujo libre para concebir las características de la motricidad fina y el desarrollo intelectual que posee el menor, así como: la descripción de láminas, completamiento de frases, narración de cuentos, el cuarto excluido; los cuales brindaron

información sobre los procesos cognitivos, el aprendizaje y los logros alcanzados.

De esta forma se caracterizó el desarrollo integral del escolar de manera individualizada y desarrolladora, pues se sigue el criterio de Hernández & Rodríguez (2018), quienes consideran importante realizar una adecuada caracterización al considerarla “*una condición indispensable para que maestros y especialistas, incidan de manera científicamente concebida en el desarrollo armónico de la personalidad*”. (p. 135)

Resultados y discusión

A continuación, se muestran los principales resultados obtenidos con la aplicación del estudio de caso.

Escolar de 7 años de edad, con diagnóstico de síndrome de Down y una discapacidad intelectual moderada. Presenta un trastorno en la comunicación oral, nivel lenguaje: retraso secundario del lenguaje, caracterizado por una afectación en los componentes del lenguaje: fonético-fonológico, léxico-semántico, morfo-sintáctico y pragmático. Este último componente resulta uno de los más afectados en el caso, pues con la influencia educativa ha experimentado avances más evidentes en el resto de los componentes.

El analizador auditivo impresiona conservado, pero su visión está siendo atendida por especialistas por presentar miopía con corrección (espejuelos).

Su atención es dispersa, con mayores posibilidades en la memoria visual inmediata, por lo que al sistematizarle los contenidos logra un aprendizaje efectivo, aunque lento.

Posee conteo mecánico hasta el 20, reconoce los números hasta el 10, los ordena, compara, asocia cifras a conjuntos.

Reconoce y lee con los fonemas /m/, /p/ y // en sílabas y palabras cortas. Logra memorizar canciones infantiles cortas. Reconoce todas las figuras geométricas y los colores, así como personalidades históricas.

Se ubica en el espacio, aunque en ocasiones necesita de niveles de ayuda para reconocer la derecha y la izquierda. Menciona algunos días de la semana, pero no logra identificarlos, no conoce los meses del año, identifica si es de día o de noche, aunque no ocurre lo mismo con la mañana y la tarde.

A pesar de que toma el lápiz correctamente, tiene dificultades en el control muscular, sus trazos son irregulares, no se ajustan al renglón, al modelo, ni al espacio.

Comprende órdenes sencillas, las ejecuta y se expresa a través de oraciones sencillas formadas por 4 elementos, que han ido ganando en inteligibilidad. Acompaña su comunicación con el lenguaje extra verbal.

Ha experimentado un aumento del vocabulario activo, aunque aún hay que continuar potenciándolo.

Las características antes descritas están en correspondencia con las regularidades constatadas en el desarrollo del lenguaje de niños con síndrome de Down en la provincia Villa Clara (Cuba) (Hernández 2020), donde al finalizar la infancia preescolar (3 a 6 años) se constató la existencia de un lenguaje mejor estructurado y más inteligible, con una comprensión del lenguaje superior a la expresión, la que va en ascenso de forma gradual, además se apreció que los gestos pasan a un segundo plano y son empleados para acompañar o reforzar lo expresado mediante el lenguaje oral.

En correspondencia con este estudio, se aprecia que el componente pragmático del lenguaje en el escolar investigado, mantiene afectaciones, pues, aunque logra transmitir ideas de forma verbal y extraverbal, la comprensión del lenguaje que se le dirige se alcanza fundamentalmente ante situaciones concretas con el apoyo de gestos que anticipen o faciliten la misma.

Se le dificulta formular preguntas y demandas, no respeta los turnos de intervención y se le dificulta el mantenimiento temático durante la conversación.

Es capaz de narrar un cuento sencillo con el apoyo de secuencias de láminas, pero con dificultades en la coherencia y cohesión.

No mantiene el contacto ocular durante el intercambio comunicativo y en ocasiones no respeta la proximidad física. Se debe continuar trabajando para lograr intervenciones socialmente adecuadas, conformes a las convenciones de cortesía y educación (saludo, despedida, dar gracias, realizar peticiones).

Por otra parte, su respiración es bucal, clavicular con ascenso. Comprende y reconoce sonidos onomatopéyicos, musicales y del ambiente. Es un escolar alegre, cariñoso y cooperador ante la actividad.

A través de las observaciones, las entrevistas y la revisión de documentos realizada, se pudo corroborar que a pesar de que el escolar ha recibido atención logopédica integral, aún los avances obtenidos en el componente pragmático no son los que se esperan, pues son limitados los recursos, apoyos y ayudas que se ofrecen en este sentido.

En este sentido se coincide con Hernández et al. (2021), cuando reconocen la importancia de ofrecer atención al lenguaje de las personas con síndrome de Down y el efecto que tiene el fomento de habilidades comunicativas, en su autonomía e inclusión socio-educativa.

Otro elemento valorado en este caso fue el desarrollo de hábitos y habilidades que demuestran cierto grado de autonomía y validismo.

Por lo que, logra ejecutar acciones sencillas como el desvestido y la alimentación, aunque hay que ayudarlo a bañar, vestir y ponerse los zapatos. No obstante, no mantiene la higiene de su uniforme durante el día y con frecuencia mastica su pañoleta.

Es descuidado con sus materiales y libretas, dobla las puntas y desprende las hojas en ocasiones. Establece buenas relaciones con sus compañeros de aula y maestros, es muy querido por el colectivo de trabajadores y los compañeros de la escuela, al igual que por su familia y vecinos de la cuadra.

Su familia ha vencido la etapa de duelo, es funcional, contribuye al desarrollo del menor, y a la estimulación de su lenguaje oral, aunque limitan su participación en actividades sociales.

Existe un proyecto educativo de Juegos Tradicionales en el grupo, la maestra expresó que el escolar está incluido; pero no se aprovechan las posibilidades que brindan los mismos para favorecer su inclusión social y no se varían suficientemente los juegos que pueden ser utilizados tanto en este sentido como en su desarrollo integral ya que los mismos pueden contribuir notablemente al aprendizaje y a la potenciación motriz.

Además, pertenece a un proyecto dirigido por profesores de la Universidad “Marta Abreu” de las Villas (Facultad “Manuel Fajardo”) para desarrollar habilidades y capacidades deportivas en los escolares con síndrome de Down.

Lo antes expresado evidencia que, aunque desde la escuela se realizan algunas acciones de promoción y aseguramiento de la inclusión social del escolar, estas aún resultan insuficientes.

Además, se constató que la escuela no aprovecha suficientemente las posibilidades que brinda la comunidad cercana para favorecer su inclusión.

Por otra parte, a partir de la entrevista realizada, se pudo conocer que, aunque los agentes educativos reconocen la importancia de favorecer la inclusión social del escolar con síndrome de Down, no se observa una adecuada implicación de los mismos en este sentido.

A partir de lo anterior se determinaron las siguientes regularidades:

- Agentes educativos que reconocen la importancia de favorecer la inclusión social del escolar.
- Familia funcional, que ha vencido la etapa de duelo y apoya la labor educativa realizada desde la escuela.
- Insuficientes acciones de promoción y aseguramiento de la inclusión social del escolar, por parte de la escuela.
- Desarrollo limitado del componente pragmático del lenguaje, lo que repercute en el proceso de inclusión social.
- Falta de implicación de los diferentes agentes comunitarios en el favorecimiento de la inclusión social del escolar.

- Escaso desarrollo de hábitos y habilidades que garanticen una adecuada apariencia personal y autovalidismo.
- Insuficiente respeto a las normas de convivencia.
- Poco aprovechamiento de las posibilidades que brinda la comunidad cercana a la escuela para favorecer la inclusión social del escolar.
- La familia limita su participación en actividades comunitarias.

Tomando como punto de partida el diagnóstico realizado se concibió un plan de acción con el propósito de favorecer la inclusión social del escolar con síndrome de Down.

El mismo permite aprovechar las posibilidades que brinda la escuela abierta a la comunidad. Está conformado por 3 áreas (comunitaria, escolar y personal), en estrecha interdependencia.

Es necesario significar la importancia de la comunidad en la búsqueda de la inclusión educativa; y a un nivel macro de la inclusión social:

“La inclusión no se reduce, únicamente, al ámbito escolar, sino que tenemos que acercarnos también a la comunidad, trabajar con ella y tener en cuenta sus características, necesidades, particularidades, rasgos, cualidades, etc., es decir, sus valores y su cultura. La escuela no puede vivir de espaldas a la comunidad, al contexto social y cultural en el que está inmersa y, a su vez, este ámbito no puede ignorar a la escuela porque ambos se influyen y se necesitan”. (Calvo, 2009, p.41)

La labor educativa de la escuela con la comunidad constituye un baluarte para que la inclusión educativa trascienda el contexto escolar, por ello se sugiere el aprovechamiento de sus recursos y factores para: construir valores, realizar acciones de sensibilización, promover su participación en la escuela y concretar acciones de aprendizaje conjunto en diferentes direcciones (Esteban-Guitart, Oller & Vila; 2012; Murillo & Krichesky, 2015).

En consecuencia, el área comunitaria incluye acciones que aseguran la promoción y aceptación de las personas con síndrome de Down. Están dirigidas a sensibilizar a los agentes educativos de la comunidad y a favorecer la interacción del escolar con sus coetáneos en la comunidad

cercana, bajo la dirección del terapeuta del lenguaje, de conjunto con los maestros, personal del centro, así como la familia.

En el contenido de las acciones se consideran los criterios de Murguía (2021), al corresponderse con:

- Aprender de la comunidad: la escuela, con el reconocimiento y aprovechamiento de las potencialidades que brinda la comunidad, propicia que se compartan los conocimientos, vivencias y experiencias, en temas como la sensibilización, la atención a la diversidad, la inclusión.
- Aprender con la comunidad: la escuela coordina con la comunidad acciones en las que todos asumen relaciones de corresponsabilidad.
- Aprender para la comunidad: requiere del estudio de las necesidades y potencialidades de la comunidad para diseñar, en atención al currículo, el tratamiento a temas de interés local que puedan favorecer la inclusión social.
- Aprender como comunidad: se retoma la corresponsabilidad, con la inserción de la comunidad que, por su cercanía con el escolar y su familia, puede incidir en el desarrollo exitoso de su personalidad.

“Esto implica que los retos de las escuelas no acaban ni comienzan entre sus muros, sino que precisan de un enriquecimiento de la comunidad que viabilice la sinergia entre la promoción de la inclusión educativa y la inclusión social”. (Hernández & Ainscow, 2018, p.21)

El área escolar prepara las condiciones para favorecer la inclusión social del escolar con síndrome de Down mediante acciones encaminadas a potenciar la participación plena y activa del escolar en actividades docentes y extradocentes para garantizar la igualdad de oportunidades. Se proporcionan los recursos y apoyos necesarios para hacer efectiva esa participación e igualdad plenas.

En la búsqueda de una aproximación a los fines del presente estudio, se destacan las ideas de López (2000), quien revela la importancia de un ambiente socializador, donde el maestro y el grupo clase son mediadores y facilitan la educación y el desarrollo de todos los escolares.

El área personal está conformada por acciones dirigidas al desarrollo del componente pragmático del lenguaje y al desarrollo de hábitos y habilidades de autonomía personal. Se persigue que el escolar sea capaz de desarrollar mayores habilidades comunicativas y llevar una vida autónoma e independiente.

Las acciones que incluye cada una de las áreas tienen una estrecha relación e interdependencia. Al cierre de cada área se incluyen acciones que permiten la evaluación. El plan de acción se implementa desde la institución educativa y la comunidad cercana a la escuela.

Conclusiones

La caracterización de la situación actual de la inclusión social del niño con síndrome de Down favorece la elaboración de un plan de acción que contempla las áreas: comunitaria, escolar y personal en estrecha interrelación, a partir de aprovechar las posibilidades que brinda la escuela abierta a la comunidad.

Constituyen referentes para la concepción del plan de acción las investigaciones realizadas sobre la inclusión social, las características del síndrome de Down y el rol de la comunidad, toda vez que estos se reconstruyan en la práctica educativa.

En consecuencia, el plan de acción, se diseña para ser implementado bajo la dirección del terapeuta del lenguaje, de conjunto con los maestros, personal del centro, así como la familia y con la participación activa de la comunidad.

La propuesta puede ser enriquecida a partir de la determinación de nuevas regularidades que promuevan el diseño de otras acciones, lo que le confiere sostenibilidad a la investigación.

Referencias bibliográficas

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. OEI.

- Calvo, M.I. (2009). Participación de la comunidad. En, P. Sarto y M.E. Venegas. (Ed), Aspectos clave de la educación inclusiva. (pp. 41-58). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Esteban-Guitart, M., Oller, J., & Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34.
- Gallego, J. L., & Rodríguez, A. (2016). *La alteridad en educación*. Pirámide.
- González, R. (2019). "La inclusión educativa: retos y perspectiva desde la Agenda 2030". Sello editorial Educación Cubana.
- Hernández, A. M., & Ainscow, M. (2018) Equidad e inclusión: retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Retos XXI*, 2, 13-22.
- Hernández, T. B. (2020). Atención temprana al lenguaje de los niños con síndrome de Down. (Tesis doctoral). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Hernández, T. B., Hernández, T., Rodríguez, B., Hernández R. M., Alberca, N. E. & Aguinaga, D. R. (2021). The early attention of language in children with Down syndrome in preschool childhood. *Turkish Journal of Physiotherapy Rehabilitation*, 32(2).
- Hernández, T.B, Hernández, T., Rodríguez, B. (2019a). Desarrollo integral de un niño con síndrome de Down desde el modelo pedagógico cubano. *Revista Varela*, 52(19), 120-135.
- Hernández, T.B, Hernández, T., Rodríguez, B. (2019b). Gabinete logopédico: espacio de extensión universitaria para la atención a niños con síndrome de Down. *EDUMECENTRO*, 11 (3), 6-19.
- López, R. (2000). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. Pueblo y Educación.
- McGuire, D., & Chicoine, B. (2011). Apoyo de la familia y comunidad II Parte. *Revista Virtual*, febrero (117).
- Murguía, M. (2021) *La inclusión educativa de los escolares con trastornos en la comunicación oral*. (Tesis doctoral). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

- Murguía, M., Hernández, T., Hernández, T. B., & Carrera, M. (2020). Rol del maestro en la inclusión educativa de los alumnos con trastornos de la comunicación oral. *Revista Propósitos y Representaciones*, 8(3), 2310-4635.
- Murillo, F.J., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE*, 13(1), 69-102.
- Opertti, R. (2013). *La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro*. Guzlop editoras.
- Pérez, A.A. (2020). *La inclusión social de los escolares con síndrome de Down*. (Tesis de grado). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

2.6. Percepción de riesgo sobre Covid-19 en adolescentes con alteraciones en el comportamiento agresivo

Lester Hidalgo-Alvarez¹

Juan Enrique Chila-Velásquez²

¹ Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”. Cuba.

² Universidad Técnica de Manabí. Ecuador.

Resumen

En el estudio se analizó la percepción de riesgo sobre Covid-19 en adolescentes con alteraciones en el comportamiento agresivo en la Escuela Secundaria Básica “José Martí Pérez” correspondientes a la provincia de Camagüey, Cuba. Se realizó una sistematización teórica de las concepciones sobre percepción de riesgo sobre Covid-19, con particular énfasis en el caso de los adolescentes con alteraciones en el comportamiento agresivo. Se aplicaron métodos como el analítico-sintético, el inductivo-deductivo e histórico-lógico. Se utilizó además la observación, las encuestas; la revisión bibliográfica. Se constató que la mayoría de los adolescentes que integraron la muestra, poseen conocimientos generales sobre el Covid-19. El plan de acción para el enfrentamiento al Covid-19 elaborado; así como la implementación del programa de prevención de salud en el centro muestran un acertado diseño e implementación. No obstante, se deben trabajar en elementos puntuales referidos a la diversidad educativa y la adaptación de los contenidos del programa educacional para cubrir las necesidades de todos durante la emergencia sanitaria.

Palabras clave:

Percepción de riesgo, comportamiento agresivo, Covid, Coronavirus, SARS-CoV-2.

Introducción

El coronavirus SARS-CoV-2, que causa la enfermedad de Covid-19, se ha convertido en los últimos años en un fenómeno sin precedentes para la humanidad, dejando al descubierto las profundas brechas existentes

en la atención a la diversidad poblacional de nuestras sociedades, en particular a los grupos vulnerables. Los individuos afectados por este virus muestran un rápido deterioro de su salud física y mental la que de progresar puede comprometer la vida del individuo.

A pesar que el Covid-19 es una amenaza latente para todos los individuos por igual no es ocioso destacar que grupos de riesgo como los adolescentes con alteraciones en el comportamiento agresivo se ven en desventaja debido a las barreras actitudinales que deben enfrentar, a ello se suman las del entorno e institucionales asumidas por los protocolos sanitarios. Los largos periodos de confinamiento han provocado en estos adolescentes rechazo hacia el estudio, el cumplimiento de normas de convivencia, episodios de rebeldía, trastornos del sueño y el apetito, dificultad para atender, hiperactividad e irritabilidad.

Estos adolescentes pueden presentar una variedad de manifestaciones desconcertantes e inadecuadas en diferentes momentos y situaciones, difíciles de categorizar e incluso de describir. Durante esta etapa, el desarrollo cognitivo, social y emocional atraviesa sus fases más cruciales. Las experiencias que se viven ocupan un lugar prioritario en la conformación de la salud mental de los educandos, por tanto, desarrollar en los adolescentes la percepción de riesgo para enfrentar esta pandemia es un elemento esencial para garantizar su salud y calidad de vida.

La percepción de riesgo es un fenómeno de construcción personal y de fuerte vínculo social, su comprensión trae aparejado distinguir, que la construcción que se realiza no es el riesgo en sí, sino la percepción que elaboran los sujetos sobre él. En disímiles momentos y situaciones esa percepción de riesgo responde, en gran medida, a los medios de comunicación y en otras condiciona las relaciones que se establecen con los medios. Dichas relaciones generan todo un cúmulo de conocimientos y por consiguiente comportamientos en los individuos.

Los datos arrojados por los informes de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el último trimestre del año 2020 afirman que el Covid-19 afecta de manera más importante a grupos sensibles, como los adultos mayores, a personas que sufren de alguna enfermedad crónica como

diabetes, hipertensión, enfermedades cardiovasculares o depresión del sistema inmunológico (VIH), por alguna enfermedad o tratamiento (quimioterapia, radioterapia, hormonoterapia, entre otros), así como a personas que sufren algún tipo de enfermedad mental, discapacidad intelectual o del comportamiento (Zhou et al., 2020).

El aislamiento social impuesto por los organismos de salud de los diferentes países como vía para evitar el contagio masivo de sus ciudadanos ha causado situaciones perturbadoras para los adolescentes con alteraciones en el comportamiento agresivo, principalmente por la falta de socialización, alimentación, educación, descanso, lo que ha provocado que el desarrollo de la percepción de riesgo ante disímiles situaciones de contagio sea desacertado (Willner et al., 2020).

La adolescencia es una de las etapas de crisis por la que atraviesa el individuo a lo largo de su vida y como toda crisis requiere grandes esfuerzos y retos por parte del adolescente y de quienes lo rodean, en esta etapa se hará imprescindible mantener una precisa comunicación, diálogo y socialización con los adolescentes con alteraciones en el comportamiento, pues esto favorecerá el desempeño de diferentes roles que lo prepararán para cumplir las exigencias de la vida adulta.

El adolescente es representado, generalmente, como alguien con poca capacidad de juicio y consciencia, y con ello, más vulnerable a las influencias de su entorno. Así mismo, considerando que el adolescente está en una etapa donde todavía convive con sus padres y de algún modo, depende de ellos, comprender sus narrativas frente al riesgo, implica también acercarse a las de sus padres, al modo como ambos, padres e hijos, construyen sus relatos frente al riesgo (Correa-Ramírez et al., 2018).

Esta situación se hace más compleja si el adolescente porta alteraciones en el comportamiento agresivo, pues a decir de Rodríguez (2017), estos mostrarán un espectro de manifestaciones relacionadas con *“el desafío a personas de autoridad, oposicionismo a normas, irritabilidad, enfados frecuentes que pueden llegar a producir agresiones a personas, destrucción de objetos y propiedades, robos o incumplimientos graves de normas sociales”*. (p. 73)

Para lograr comprender las alteraciones en el comportamiento se debe tener presente, que el comportamiento humano es el producto de diversas influencias educativas y ambientales que poseen un fuerte vínculo biológico; el Sistema Nervioso Central (**SNC**) es el encargado de realizar la función reguladora, pues se encarga del tratamiento de la información aferente de tal modo que se produzca una respuesta adecuada (García et al., 2015).

La agresividad es la característica que con mayor frecuencia se presenta en los educandos con alteraciones en el comportamiento, esta provoca incidentes negativos, es un problema que perjudica gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como las relaciones sociales existentes en la misma, tanto entre compañeros como entre educandos y profesores, más específicamente en el funcionamiento y funciones de la escuela.

Se ha de señalar que la definición de agresión ha estado sujeta a disímiles y continuas modificaciones al tomar en consideración los aportes brindados por numerosas investigaciones, dentro de las primeras conceptualizaciones sobre el tema se encuentran las de Dollard et al. (1939), que la definieron como *“conducta cuya finalidad es la ofensa de la persona a quien se dirige”* (p.11). En franca correspondencia con el concepto anterior Buss (1961) la definiría como la *“respuesta que produce estímulos dañinos en otro organismo”*. (p. 11)

Luego de analizadas estas visiones sobre cómo entender la agresividad, los autores del presente trabajo desean dar a conocer la brindada por Fontes & Pupo (2006), la cual se asume, como una explicación coherente sobre qué entender por agresividad: *“complejo proceso de educación y de vivencias muy personales, es una respuesta condicionada por la vida social del sujeto y por sus necesidades, respuestas que dependerán mucho de un aprendizaje, de experiencias cotidianas, de la interpretación individual que como personalidad haga de sus vivencias”*. (p.109)

Al analizar el concepto anterior se visualizan elementos de significación como el proceso educacional al que el educando debe estar influenciado, vivencias personales, necesidades, respuesta condicionada, personalidad del sujeto, todo esto responde a la identificación de la

individualidad como elemento primario para la comprensión de este fenómeno y en segundo lugar a la educación del sujeto; tener presente estos elementos a decir de Ortega, Betancourt, García y Díaz (2011), favorecen el desarrollo de un sistema educativo coherente para ofrecer una respuesta educativa ajustada a la diversidad.

En plenacoincidencia con la idea anterior se podrá afirmar que el desarrollo de una acertada percepción de riesgo en estos adolescentes juega un papel vital para enfrentar las complejas relaciones que establece con el medio. La percepción de riesgo es un concepto elaborado por el sujeto que toma sentido, en primer lugar, de la recopilación de información que realiza de su entorno y en segundo término de las experiencias vividas, de esta forma el individuo compromete sus procesos cognitivos y la utilización consciente de creencias, estereotipos, actitudes, motivación que posee, permitiéndole elaborar una valoración ante un posible riesgo, esa valoración o juicio condicionará su comportamiento y le permitirá tomar una decisión final.

A decir de Suárez & Campos (2010), el vínculo de las percepciones con otros componentes de la subjetividad es otro elemento interesante ya que ningún aspecto de la realidad psicológica del sujeto actúa aisladamente en su evaluación de la realidad y, por consiguiente, en la orientación de su comportamiento, en esta la esfera afectiva y la regulación integral del comportamiento por parte del sujeto en tanto individuo portador de una personalidad o sujeto grupal portador de formaciones subjetivas específicas son elementos esenciales para comprender la percepción.

Como elementos concluyentes podemos afirmar que la percepción del riesgo se considera un constructo multidimensional, de ahí el estudio de sus diferentes dimensiones o parámetros que la sustentan, posee además una fuerte base psicométrica para describirlo, facilitando que en disímiles situaciones la percepción del riesgo se estudie a través de la evaluación cuantitativa de varios atributos cualitativos del riesgo y de una cuantificación global de este. se ha utilizado para el estudio de conductas no saludables relevantes como: hábito de fumar, consumo de alcohol, consumo de drogas, ingestión de alimentos no saludables y más recientemente las epidemias (VIH, H1N1, Covid-19).

Materiales y métodos

Para la elaboración de la presente investigación, los autores en primera instancia efectuaron una sistematización teórica de las concepciones sobre percepción de riesgo sobre Covid-19, con particular énfasis en el caso de los adolescentes con alteraciones en el comportamiento agresivo. Los resultados fueron sometidos a la consideración de personal experimentado en la temática y de conjunto con el autor llegar a consideraciones teóricas no abordadas con anterioridad relativas al tema objeto de estudio.

Para dar curso al presente trabajo se aplicaron métodos como el analítico-sintético, el inductivo-deductivo e histórico-lógico, para justipreciar la información obtenida. Se utilizó además la observación, las encuestas; la revisión bibliográfica, que recogen variables de interés a evaluar como: nivel de conocimientos que se tiene sobre este virus, representación social sobre el contagio por Covid-19, percepción de riesgo sobre el Covid-19; comportamiento a seguir ante las medidas de higiene para evitar el contagio por Covid-19.

La investigación se desarrolló en el primer trimestre del año 2022 en la Escuela Secundaria Básica “José Martí Pérez” correspondientes a la provincia de Camagüey. Se realizó un muestreo intencional puro de tipo no probabilístico, la muestra seleccionada es heterogénea, los sujetos provienen de diferentes zonas, tanto urbanas, como rurales, la misma estuvo compuesta por 14 adolescentes con alteraciones en el comportamiento agresivo de una población de 20 adolescentes con estas manifestaciones conductuales.

De la muestra seleccionada 12 (85.71%) adolescentes son del sexo masculinos y 2 féminas para un 14.28%, 12 adolescentes pertenecen al medio urbano para un 85.71%; de estos 11 son varones (91.66%) y 1 hembras para un (8.33%); por su parte el 14.28% (2) provienen del medio rural de estos 1 varones (50%) y 1 hembra para un 50%; el cálculo de la *Moda (Mo)* permitió conocer la edad promedio de los adolescentes investigados, esta fue de 13 años.

Los educandos que se toman como muestra, se caracterizan por poseer alteraciones en el comportamiento agresivo, se realiza la

presente investigación en este grupo debido a la vulnerabilidad que presentan para hacer frente a las dificultades que impone el Covid-19 y a la dependencia de atención por otras personas motivado por sus manifestaciones conductuales disruptivas convirtiéndose en un grupo de riesgo sensible a contagiarse por Covid-19.

Resultados y discusión

Para dar curso a la presente investigación se realizó la revisión de los documentos oficiales como elemento esencial para la obtención de la información previa sobre los adolescentes estudiados, así como para la complementación de la información recogida a través de la aplicación de las técnicas. Estos documentos se analizaron antes del propio comienzo de la investigación y acudimos a ellos durante el transcurso de la misma para confrontar los datos obtenidos.

• Plan de acción para el enfrentamiento al Covid-19

Al realizar un análisis pormenorizado se pudo constatar que el 70% de las acciones diseñadas son acertadas al tomar en consideración elementos capitales como la utilización del gel anti bacterial o soluciones desinfectantes; termómetro infra rojo; señalización con los síntomas del Covid-19 así como responsables para el cumplimiento del protocolo, en las diferentes áreas de la escuela tales como biblioteca, aula de cómputo, sanitarios, áreas de comedor, salón de clases.

Se constató que el 20% de las acciones no responden a la inmediatez de la contingencia de Covid-19 pues no se toman en consideración elementos como respetar las señalizaciones de espacios libres en todas las áreas; la distribución a discreción de las mesas y sillas no está contemplado, así como señalización en las recomendaciones de las nuevas prácticas del cuidado de la salud al ingerir alimentos. El 10% fue encontrado incoherente pues toman en consideración la organización de los adolescentes en horarios extra clase para la adquisición y administración de los materiales de desinfección como soluciones, rociadores, desinfectantes con cloro y gel antibacterial en la base material de estudio, así como en el mobiliario (Figura 1).

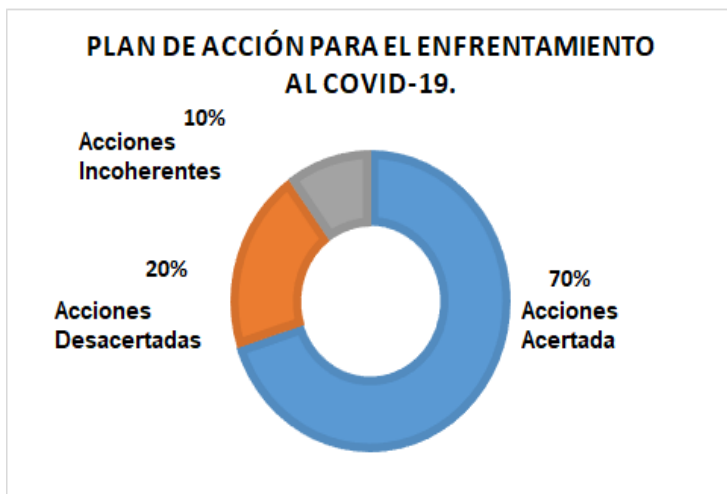


Figura 1. Plan de acción para el enfrentamiento al Covid-19.

Los resultados de las variables analizadas en las encuestas arrojaron los siguientes resultados:

- **Nivel de conocimientos que tienen sobre el Covid-19.**

El 35.71% (5) de los adolescentes mencionaron diversas enfermedades respiratorias que pueden contraer, 1 (7.14%) adolescente responde de forma imprecisa y 8 (64.23%) respondieron de forma negativa, en la segunda pregunta nuevamente el 35.71% (5) de los adolescentes conocen los daños que causan las enfermedades respiratorias, 2 (14.28%) no están seguros y 50% (7) dieron elementos erróneos sobre la temática; 6 adolescentes (42.85%) en la tercera pregunta mencionaron varios síntomas presentes en las enfermedades respiratorias, 2 (14.28%) responden no estar seguros y 6 (42.85%) responden negativamente; en la pregunta cuatro 3 (21.42%) adolescentes conocen elementos que identifican al Covid-19, el 64.28% (9) dan elementos contradictorios sobre este virus y 2 (14.28%) responden negativamente; con respecto a la pregunta cinco, 5 (35.71%) adolescentes dan a conocer los síntomas del Covid-19 y 9 (64.28%) no dan a elementos sobre el tema (Figura 2).

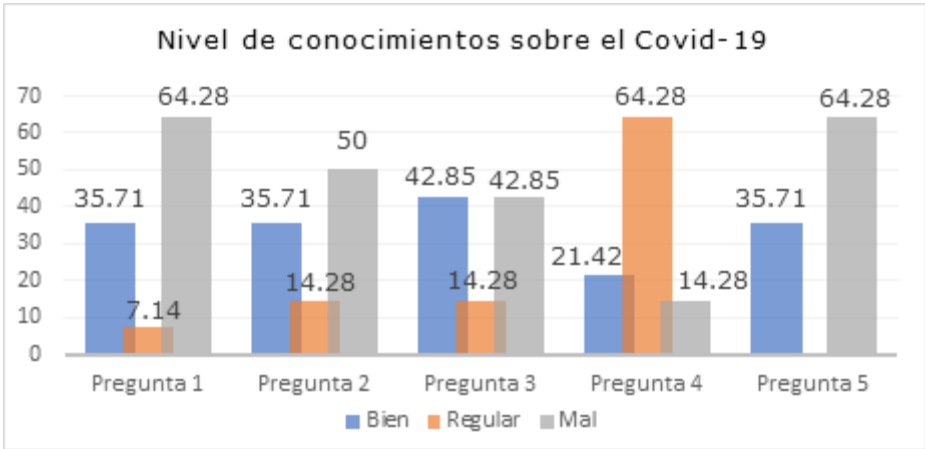


Figura 2. Nivel de conocimientos que tienen los adolescentes con alteraciones en el comportamiento agresivo sobre el Covid-19.

- **Representación social sobre el contagio por Covid-19.**

El 21.42% (3) de los adolescentes consideran peligroso contagiarse con Covid-19, 5 (35.71%) no logran definir con claridad y 6 (42.85%) respondieron de forma negativa, en la segunda pregunta nuevamente el 21.42% (3) consideran que pondrían en peligro su vida si se contagiaran con Covid-19 y 2 (14.28%) respondieron de forma imprecisa y 9 (64.28%) responden de forma negativa; el 35.71% (5) respondieron de forma negativa a relacionarse con otras personas si se contagian con Covid-19, el 14.28% (2) no definen cuál sería su conducta a seguir y 7 (50%) respondieron negativamente; en la cuarta pregunta 4 adolescentes (23.57%) consideran peligroso padecer Covid-19, 5 (35.71%) contestan vagamente y coincidentemente 5 (35.71%) contestan negativamente; por último el 42.85% (6) consideran que el Covid-19 perjudica la salud, 2 (14.28%) adolescentes contestan contradictoriamente y los restantes 6 (42.85%) contestan negativamente sobre el tema abordado (Figura 3).

Representación social sobre el contagio por Covid-19

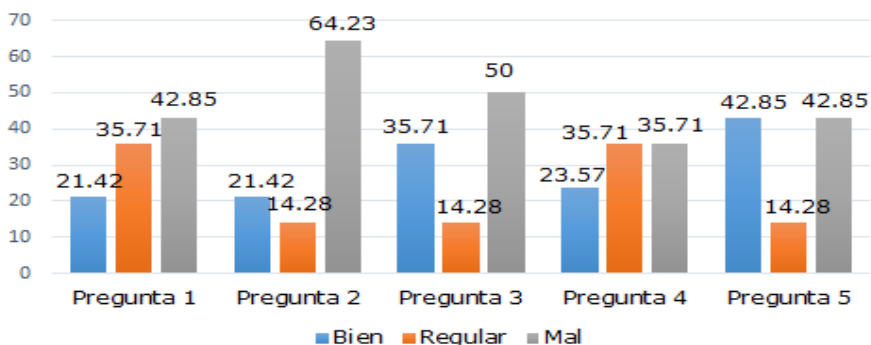


Figura 3. Representación social que tienen los adolescentes con alteraciones en el comportamiento agresivo sobre el contagio por Covid-19.

• Percepción de riesgo sobre el Covid-19.

Se abordó si conocían personas enfermas por Covid-19, el 28.57% (4) respondió positivamente. 1 (7.14) no está seguro y el 64.28% (9) contestaron negativamente pues consideraron que no era importante para ellos; cuando se particulariza si los adolescentes conocen compañeros de aula contagiados con Covid-19 el 35.71% (5) respondió positivamente y el 64.28% (9) contestaron negativamente mostrando poco interés por el tema; en la pregunta tres el 21.42% (3) mencionaron que no se pueden recibir visitas en sus casas de personas infestadas con el virus, 1 (7.14) es ambivalente y el restante 71.42% (10) responden de forma positiva; en la pregunta cuatro el 71.42% (10) no consideraron la posibilidad de enfermar por Covid-19 y los restantes 4 (28.37%) consideran que pueden enfermar por Covid-19 si no cumplen las medidas higiénicas (Figura 4).

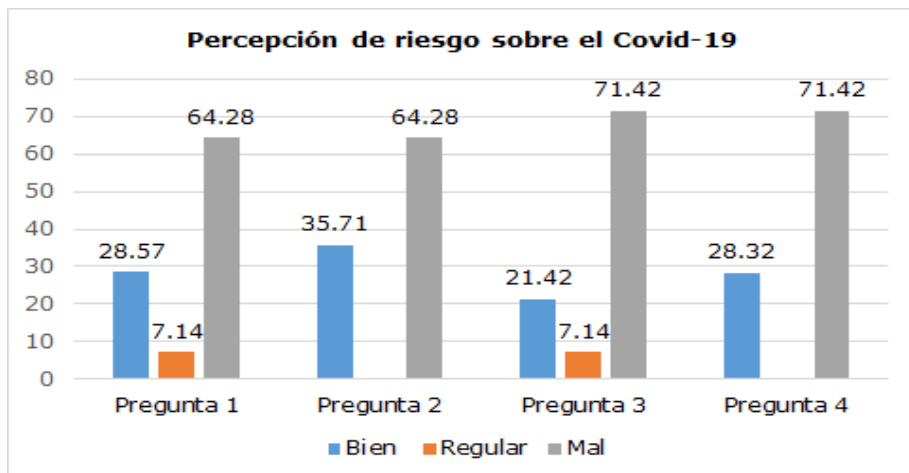


Figura 4. Encuesta sobre la percepción de riesgo sobre el Covid-19 que tienen los adolescentes con alteraciones en el comportamiento agresivo sobre el contagio por Covid-19.

- **Comportamiento ante las medidas de higiene para evitar el contagio por Covid-19**

Al indagar sobre las medidas de higiene adoptadas por la pandemia el 50% desinfectan sus manos para evitar el contagio por Covid-19, al explorar el uso del naso buco en todos los lugares de su interacción el 42.35% (6) lo hace, 1 (7.14) algunas veces lo usa y el 50% (7) respondió de forma negativa; en la tercera pregunta 50% mantienen el distanciamiento físico; en la cuarta pregunta 42.85% (6) afirman realizar las medidas orientadas por sus padres para no enfermarse de Covid-19, nuevamente 1 (7.14) plantea cumplir a veces las orientaciones de sus padres no así el 50% (7) de los encuestados (Figura 5).

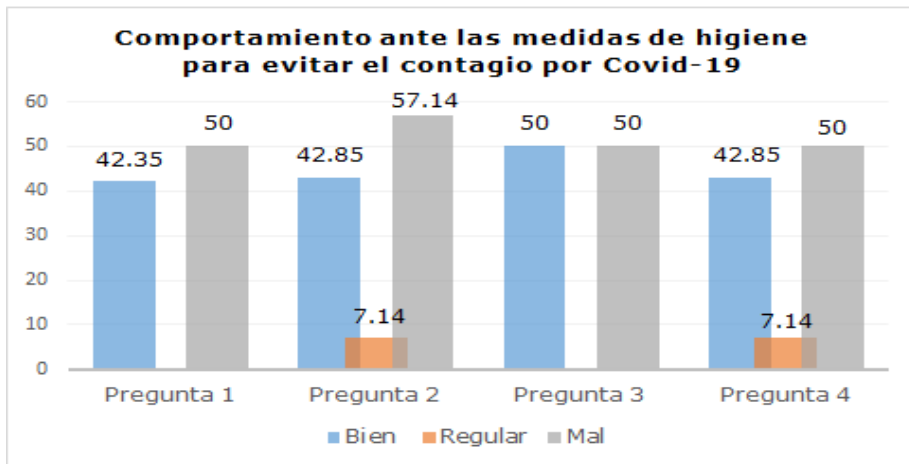


Figura 5. Comportamiento ante las medidas de higiene para evitar el contagio por Covid-19.

Análisis integrativo de los resultados

Se pudo comprobar la presencia de un nivel de información parcial hacia el nivel de conocimiento sobre el Covid-19 y los riesgos que se asocian a este. En este sentido, el 46.92% de la muestra de adolescentes estudiados desconocen las características del covid-19, el 24.99% tiene conocimientos vagos sobre el tema mientras que el resto 34.28% los conoce. Las mayores limitaciones se relacionan con el dominio de las consecuencias de enfermarse por Covid-19 (41.42%) en tanto, el 23.25% no definen con claridad la problemática abordada, solo el 28.99% logra abordarla la gravedad de contagiarse con este virus lo que influye en la regulación personal en relación con la conducta a seguir para evitar el contagio, lo cual constituye una de las causas y consecuencias fundamentales de una inadecuada percepción de riesgo.

Por otro lado, se conoce que la representación social sobre determinados fenómenos y eventos sociales, se convierte en elemento regulador del comportamiento. Por ello, resulta preocupante el hecho de que el 41.42% de la muestra estudiada manifiesta altos niveles de desconocimiento sobre el peligro de enfermarse con el Covid-19, de hecho, el 64.28% de los adolescentes asocian el Covid-19 con una

infección respiratoria, por lo que no poseen una percepción real del riesgo de enfermarse por este virus.

Se constató la presencia de conductas erróneas asociadas a las medidas de distanciamiento social al apreciarse contacto en el barrio con sus vecinos y amigos que pudieran estar contagiados con el Covid-19 pues solo el 21.42% plantean mantener el distanciamiento; sobre las medidas de higiene adoptadas por la pandemia se pudo constatar que el 51.78% no cumple con ellas para evitar el contagio por Covid-19, dando clara medida de la deficiente percepción de riesgo en estos adolescentes (Figura 6).

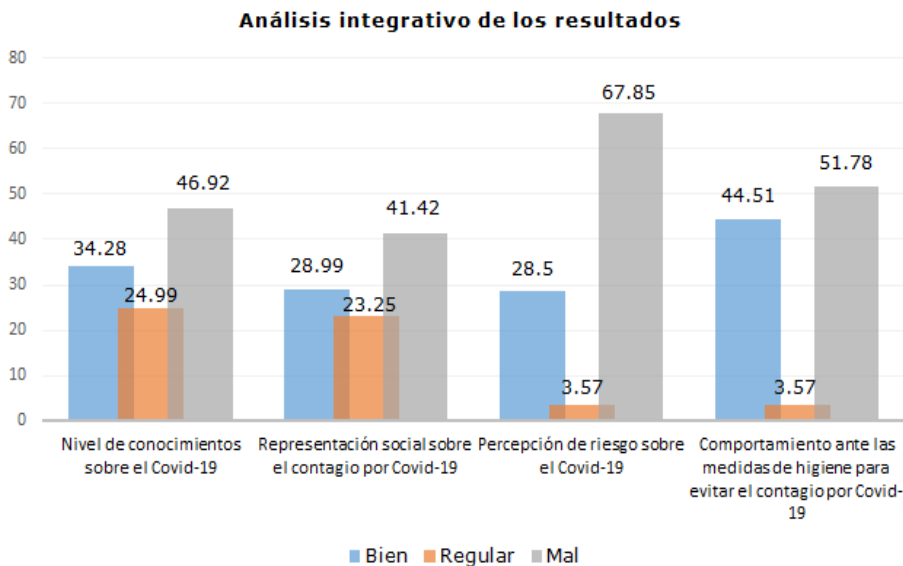


Figura 6. Análisis integrativo de los resultados.

Conclusiones

En la generalidad de la muestra estudiada, se corroboró la existencia de una inadecuada percepción de riesgo sobre el Covid-19 en base a creencias distorsionadas y sus efectos. En este sentido, se aprecia la creencia errónea de que el Covid-19 es un virus inofensivo.

Se constató que la mayoría de los adolescentes que integraron la muestra de estudio, poseen conocimientos generales sobre el Covid-19, sin embargo, resulta muy limitada la representación social del contagio por este virus; se apreció dominio y aceptación en sentido general de las medidas de higiene para evitar el contagio por Covid-19.

El plan de acción para el enfrentamiento al Covid-19 así como la implementación del programa de prevención de salud en el centro muestran un acertado diseño e implementación sin embargo se deberá trabajar en elementos puntuales referidos a la diversidad educativa y la adaptación de los contenidos del programa educacional para cubrir las necesidades de todos durante la emergencia sanitaria.

Referencias bibliográficas

- Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. Wiley.
- Correa-Ramírez C., García, C.S. & Ortiz-Medina, M.O. (2018). Percepción del riesgo en la cotidianidad de los adolescentes. *Revista Facultad Nacional Salud Pública*, 36(1), 45-54.
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H., & Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University Press.
- Fontes, O. y Pupo, M. (2006). *Los Trastornos de la conducta. Una visión multidisciplinaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, G., Roca, M., Rodríguez, R., & Sicilia, P. (2015). *Peculiaridades de la actividad nerviosas en niños y adolescentes*. Pueblo y Educación.
- Ortega, L., Betancourt, J., García, L., & Díaz, C. (2011). *Prevención educativa: un concepto a debate en el ámbito escolar, familiar y comunitario*. Educación Cubana.
- Rodríguez, P.J. (2017). Trastornos del comportamiento. *Pediatría Integral*, 21(2), 73-81.
- Suárez L., N., & Campos P., E. (2010). Prevalencia y percepción del riesgo del tabaquismo en el área de salud del policlínico "Dr. Jorge Ruiz Ramírez". *Revista Cubana de Salud Pública*. 36 (2), 125-131.

Willner, P., Rose, J., Stenfert Kroese, B., Murphy, G. H., Langdon, P. E., Clifford, C., Hutchings, H., Watkins, A., Hiles, S., & Cooper, V. (2020). Effect of the COVID-19 pandemic on the mental health of carers of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33, 1523–1533.

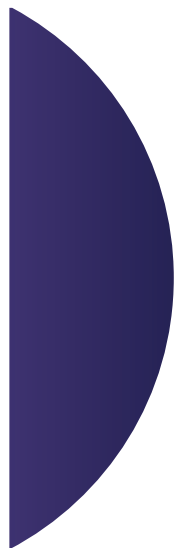
Zhou, F., Yu, T., Du, R., Fan, G., Liu, Y. Liu, Z., Xiang, J., Wang, Y., Song, B., Gu, X., Guan, L., Wei, Y., Li, H., Wu, X., Xu, J., Tu, S., Zhang, Y., Chen, H., & Cao, B. (2020). Clinical course and risk factors for mortality of adult inpatients with COVID-19 in Wuhan, China: a retrospective cohort study.” *The Lancet*, 95(10229), 1054-1062.

03

CAPÍTULO

Participación ciudadana como herramienta de inclusión y desarrollo

- 3.1. Desarrollo social comunitario y el emprendimiento con plantas medicinales. Caso: comunidad Sabanilla
- 3.2. Educación sanitaria en el uso de plantas medicinales en una comunidad vulnerable
- 3.3. La inclusión educativa en escolares con discapacidad intelectual como vía para el desarrollo de habilidades adaptativas



3.1. Desarrollo social comunitario y el emprendimiento con plantas medicinales. Caso: comunidad Sabanilla

Cruz Xiomara Peraza de Aparicio¹

Biannis E Zurita Barrios¹

José Salazar¹

¹Universidad Metropolitana del Ecuador. Ecuador.

Resumen

La comunidad es el conjunto de elementos humanos, culturales, económicos, naturales de que disponen habitantes en un espacio definido y a los que pueden recurrir para atender sus necesidades y solucionar sus problemas. El desarrollo social comunitario se centra en la necesidad de “poner en primer lugar a las personas” en los procesos de desarrollo. La pobreza no solo se refiere a los bajos ingresos; se trata también de la vulnerabilidad, la exclusión, las instituciones poco transparentes, la falta de poder y la exposición a la violencia. Se propone el emprendimiento como medio para el desarrollo local en el Recinto Sabanilla. Su fortalecimiento puede conducir al incremento de los índices de empleo, mejorando a su vez el tejido empresarial, la productividad y el crecimiento sostenido de la economía local. El proyecto se centra en la producción primaria y procesamiento de plantas aromáticas para impulsar el desarrollo de las economías locales

Palabras clave:

Desarrollo comunitario, emprendimiento, plantas medicinales.

Introducción

Antes de dar inicio a las implicancias del desarrollo comunitario, se requiere repasar por las distintas acepciones del término comunidad, de una manera hace referencia a un ámbito espacial de dimensiones relativamente reducidas, en el que existe una compenetración y relación particular entre territorio y colectividad. es importante considerar a la comunidad como un espacio geográfico. Comunidad como palabra denota la cualidad de “común”, o bien la posesión de alguna cosa en

común. Alude, pues, a lo que no es privativo de uno solo, sino que pertenece o se extiende a varios.

Una comunidad, es descrita por Montero (1984), como todo fenómeno social, no es un ente fijo y estático, dado bajo una forma y una estructura. Una comunidad es un ente en movimiento, que es porque está siempre en el proceso de ser, así como ocurre con las personas que la integran. Lo que permite definirla es la identidad social y el sentido de comunidad que construyen sus miembros y la historia social que igualmente se va construyendo en ese proceso, que trasciende las fronteras interactivas de la comunidad y le otorga a veces un nombre y un lugar en los sistemas de nomenclatura oficial e informales de la sociedad.

Desde el punto de vista metodológico y atendiendo a la realidad latinoamericana actual, resulta imprescindible definir los recursos de la comunidad como el conjunto de elementos humanos, culturales, económicos y naturales de que disponen los miembros que habitan en un espacio definido y a los que pueden recurrir para atender sus necesidades y solucionar sus problemas.

Es preciso señalar según Tercero Cotillas et al. (2017), que la intervención comunitaria equivale a unas acciones destinadas a promover el desarrollo de una comunidad a través de la participación activa de esta en la transformación de su propia realidad. Por tanto, pretende la capacitación y el fortalecimiento de la comunidad y favorece su autogestión para su propia transformación y la de su ambiente. Dando a la comunidad capacidad de decisión y de acción se favorece su fortalecimiento como espacio preventivo.

Hoy en día, la atención a las comunidades vulnerables, entre tantas vías, se realiza a través de la vinculación con la sociedad, de la cual se dice es un proceso interactivo, a través del cual, la universidad se proyecta socialmente para intervenir en la solución de los problemas de la sociedad, generando adicionalmente conocimientos prácticos y humanos en la formación profesional. En esta oportunidad se considera el desarrollo del proyecto “Cuidado de la salud en la atención a grupos vulnerables. Comunidad Sabanilla. Provincia del Guayas”, este es el proyecto comunitario bajo la responsabilidad de la carrera de Enfermería

de la matriz Guayaquil, docentes y estudiantes conforman diversos equipos para la realización de actividades tales como el levantamiento de la línea base, el censo comunitario, el mapa parlante como una de las acciones de Enfermería.

De los resultados de estos instrumentos básicos se despliegan otras actividades como lo son las actividades de promoción de salud y prevención de la enfermedad, prácticas de Enfermería Comunitaria, tanto de pregrado como de postgrado, el ejercicio de la visita domiciliaria, la asistencia a eventos propios de la comunidad, Los profesionales en formación, toman parte de la realidad para el desarrollo de sus trabajos de titulación como parte de la culminación del pregrado.

Este artículo tiene como objetivo examinar el desarrollo social comunitario del Recinto Sabanilla Cantón Daule Provincia del Guayas para el desarrollo de un proyecto de emprendimiento con plantas medicinales, acorde con las prácticas de los saberes ancestrales de la comunidad.

Desarrollo

Una localidad es un lugar una ciudad, un vecindario, un complejo habitacional, una zona rural– y el desarrollo local observa ese lugar como a una comunidad. La palabra “comunidad” se utiliza comúnmente para referirse a una localidad en la que viven personas, así como a todas las personas que viven allí; una comunidad puede referirse también a un grupo de personas que se auto identifican como a una comunidad debido a experiencias, historias, valores, religiones o culturas compartidas

El desarrollo social según el Banco Mundial (2019), se centra en la necesidad de “poner en primer lugar a las personas” en los procesos de desarrollo. La pobreza no solo se refiere a los bajos ingresos; se trata también de la vulnerabilidad, la exclusión, las instituciones poco transparentes, la falta de poder y la exposición a la violencia. El desarrollo social promueve la inclusión social de los pobres y vulnerables empoderando a las personas, creando sociedades cohesivas y resilientes, y mejorando la accesibilidad y la rendición de cuentas de las instituciones a los ciudadanos.

Los esfuerzos en materia de desarrollo social, al involucrar a los Gobiernos, las comunidades, la sociedad civil, el sector privado y los grupos marginados (incluidos los pueblos indígenas y las personas con discapacidad), transforman la compleja relación entre las sociedades y los Estados en acciones concretas. Los datos empíricos y la experiencia operacional muestran que el desarrollo social promueve el crecimiento económico y conduce a mejores intervenciones y a una mayor calidad de vida.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2016), explica que, América Latina y el Caribe logró en el último decenio notables avances en materia de desarrollo social. Sin embargo, aún hay un largo camino por recorrer. Persisten, como desafíos ineludibles, la definitiva superación de la pobreza y la sustancial reducción de la desigualdad que, además de ser un imperativo ético, constituyen una condición imprescindible para avanzar en el desarrollo sostenible, en sintonía con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Según la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas, 2015) el Objetivo 10 referido a la reducción de las desigualdades, es condición indispensable para lograr un mundo sin pobreza. Pese al actual escenario económico mundial, más complejo e incierto que el de los años anteriores y que, al menos en el corto plazo, será menos favorable para la región, es fundamental asegurar los avances en materia de desarrollo social alcanzados en el último decenio y no postergar las asignaturas pendientes en ámbitos en que el progreso ha sido insuficiente.

La Universidad Metropolitana de Ecuador (2019), tiene como misión salvaguardar y desarrollar la cultura de la humanidad, mediante el desarrollo de actividades académicas de investigación, formación y vínculo con la sociedad. Estas funciones generan innumerables vínculos con su entorno, lo que le permite contribuir a la mejora del estado de comportamiento de la sociedad y expresar su nivel de compromiso y responsabilidad con ella.

En cuanto al proceso de Vinculación con la sociedad (Universidad Metropolitana de Ecuador, 2019) como función sustantiva, genera

capacidades e intercambio de conocimientos acorde a los dominios académicos de las Instituciones de la Educación Superior para garantizar la construcción de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos de su entorno.

El mismo contribuye con la pertinencia del quehacer educativo, mejorando la calidad de vida, el medio ambiente, el desarrollo productivo y la preservación, difusión y enriquecimiento de las culturas y saberes. De igual manera, promueve la transformación social, difusión y devolución de conocimientos académicos, científicos y artísticos, desde un enfoque de derechos, equidad y responsabilidad social. Los proyectos comunitarios de la carrera de Enfermería, están orientados al cuidado de grupos vulnerables siendo coherente con el Objetivo 5 del Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025 de Ecuador (2021), el cual invia a erradicar la pobreza y promover la inclusión social y da cumplimiento al Objetivo 6: Garantizar el derecho a la salud integral, gratuita y de calidad.

En esta oportunidad el escenario seleccionado es la comunidad del Recinto Sabanilla, para lo cual se utilizó la metodología de investigación-acción participación (IAP), que según Agurtzane Ortiz Jauregi et al. (2021), explican que combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda. Al igual que otros enfoques participativos, la IAP proporciona a las comunidades y a las agencias de desarrollo un método para analizar y comprender mejor la realidad de la población (sus problemas, necesidades, capacidades, recursos), y les permite planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla. Es un proceso que combina la teoría y la praxis, y que posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora.

Se realizó el Censo Recinto Sabanilla (2021), por casa, otro instrumento que se ejecutó fue el Mapa Parlante, según las normativas del Ministerio de Salud Pública del Ecuador (2019), los mapas parlantes son instrumentos técnicos y metodológicos que permiten conocer en forma gráfica a los actores sociales, el proceso vivido por los actores

locales, los factores de riesgo y de protección: ambiental, estilos de vida, sanitario y biológico.

En cuanto a los resultados del Censo, reportan que el 53,44% corresponde al sexo masculino y el 46,56 al sexo femenino. Los menores de 11 años concentran el 17,97 de la población; el 68,3% se encuentra en edades de 12 a 53 años y de 54 años en adelante está el 13,03%. En cuanto al nivel de instrucción 62 % de la población tiene educación básica, 34% nivel de secundaria y 3% tiene nivel universitario. Entre los oficios predominantes en estos habitantes, 25% de los varones se dedican a la albañilería o construcción; el 19% son agricultores, el 11% se desempeñan como guardias (oficiales). En el sexo femenino 29% de las mismas son amas de casa, el 4% laboran como domésticas. En el análisis de los ingresos económicos el 18 % refieren ingresos entre 50 y \$ 90 semanales, 38 % tiene ingresos entre 100 y \$ 399; un 20 % refieren ganar salario básico (\$ 425) y el 18 % gana más del salario básico. El 7% tiene como ingreso el Bono de Desarrollo Humano.

Al preguntar sobre los servicios disponibles, el 99 % refiere disponer de servicio eléctrico, 100% refiere que obtienen el agua por tanqueros, 100% refiere que el proceso de recolección de desechos sólidos se efectúa solo los días viernes de cada semana. Así mismo el 100 % refiere que no existen sistema de recolección de aguas servidas ni alcantarillado. El 100% de los habitantes están conscientes de la presencia de industrias de minería a cielo abierto, así como de la planta de cemento Holcim en sus predios. El 83 % de las familias poseen telefonía celular, solo el 23 % dispone de internet. El 58 % de las viviendas tienen paredes de bloque, 26 % son casas de caña, 12 % son casas de madera y 4 % son de Zinc

Sabanilla y la cultura montubia

En la costa la imagen del mestizo tiene también raíz rural. El montubio es el trabajador del campo, independiente, alegre, abierto. La cultura montubia puede verse con mayor nitidez en ciertos lugares como la provincia de Manabí. En toda la costa el mestizaje es una realidad difundida ampliamente en las ciudades. Por su parte Peñafiel Nivelá et al. (2021), manifiestan que la cultura montubia es una forma o costumbre de vida ejercida por los campesinos de las zonas rurales

de la región costa, desde que se asentaron en estos territorios desde la historia y tiempo, autoidentificándose con singulares formas de vida, vestimenta, estilos laborales, estructuras de vivienda, tipos de cultivos, interacción con el entorno, diseño paisajístico; formas de subsistencia con crianza de animales y su relación con la domesticación, doma, y utilización de estos.

En cuanto a la agricultura, existen tres tipos de parcela bien definidas: las parcelas de colas medias y perfiles profundos (bancos) donde se cultivan: arroz, maíz, y en forma incipiente las chacras con tomate, yuca, camote, pepino, entre otras. De los suelos altos donde se cultiva cacao, banano y frutales, los suelos inundables o pozas veraneras donde se cultiva arroz. Las familias campesinas pobres poseen algunas cabezas de ganado para venderlas en momento de alguna eventualidad o para las épocas cuando las cosechas han sido malas.

Las chacras son verdaderos bancos de conservación de especies nativas (comestibles o medicinales, muchas de las cuales se encuentran en vías de extinción y que han sido cultivadas ancestralmente por los campesinos y que han sido usadas según las circunstancias y necesidades. Además, han sido el abastecimiento del alimento para la población urbana produciéndose productos de consumo masivo como arroz y maíz.

Los cultivos que forman la chacra son; Plátano, naranjas, limones y toronjas, mangos, aguacate, fruta de pan, mamey, zapote, cacao, zapallo, papaya, yuca, habichuelas, frejol de palo, además de plantas en extinción como la jíquima, el jirón

Entre las plantas medicinales que cultivan se encuentran: la altamisa, el bejuco de zaragoza, achogchilla, papaya de mico y leche de vaca, verdolaga, papa, comino, tamarindo, sábila, suelda con suelda, hierba luisa

Según las creencias sobre las enfermedades psicosomáticas en la cultura montubia se encuentran: Ojeado u ojo; Espanto, Mal aire, Hernia umbilical.

Este pueblo se caracteriza por tener maneras de comportamiento particular y sus tradiciones son ricas y por lo tanto variadas, las

cuales han sido transmitidas por generaciones, integrando una parte importante del patrimonio cultural del Ecuador. Como parte de este conjunto de costumbres identificativas de este pueblo se destacan su idioma, los amorfinos su vestimenta, los bailes, la música, las comidas típicas, las leyendas, entre otras (Elyex, 2021).

Los miembros del pueblo montubio poseen un carácter recio, además también es una comunidad alegre, hospitalaria y servicial. Se destaca el gusto que tiene este pueblo por los gallos de pelea y los potros de doma, además aman la música y tradiciones orales como los amorfinos. De igual manera, la inspiración musical puede catalogarse como rudimentaria, puesto que la fuente de inspiración se inclina por el pasillo montubio colombiano más que por el pasillo de la sierra ecuatoriana. El montubio se destaca por ser un gran tocador de guitarra.

La cosmovisión mito-poética del montubio, menciona Jalon de Torbay (2017), se hace evidente en los tan famosos y populares amorfinos, cuyos textos y forma característica de decirlos son muy apreciados por quienes los escuchan. Ellos forman parte de las tradiciones importantes de la cultura montubia, tradiciones que desgraciadamente dejan de ser apreciadas o no son alimentadas en las memorias de los jóvenes, corriendo el riesgo de perderse.

Los amorfinos subsisten por el esfuerzo de ciertos grupos por mantener esta tradición y se utilizan en fiestas y presentaciones públicas, pero ya no se escuchan con la frecuencia de antes o si aparecen es posible que tengan como vocero a una persona muy mayor que aún conserva recuerdo de los mismos. Las nuevas generaciones casi no los utilizan. Los amorfinos subsisten por el esfuerzo de ciertos grupos por mantener esta tradición y se utilizan en fiestas y presentaciones públicas, pero ya no se escuchan con la frecuencia de antes o si aparecen es posible que tengan como vocero a una persona muy mayor que aún conserva recuerdo de los mismos. Las nuevas generaciones casi no los utilizan (Jalon de Torbay, 2017).

Otra de las costumbres muy propias de este pueblo refiere Elyex (2021), es el Rodeo Montubio, conocida tradición que resulta ser muy popular en ciudades como Babahoyo y que su práctica brinda la posibilidad de conocer las costumbres del hombre del campo, así como su pericia

y alegría. Esta tradición tiene su día festivo el 12 de octubre, todos los años, donde se celebra el día de la raza y se instaura un ambiente de fiesta. Al respecto el rodeo montubio se desarrolla como una sana competencia entre los propietarios y trabajadores de las haciendas, lo cuales participan como hábiles jinetes y también llegan a exhibir sus mejores caballos (Elyex, 2021).

Los montubios basan su alimentación o dieta en el consumo de arroz, carne vacuna, frutas, plátano y yuca. Ello es complementado con los productos del mar. Otros elementos que caracterizan a la gastronomía montubia son las cazuelas de barro, piedra de moler, el fogón y complementa la cocción de los alimentos ingredientes claves como el maní, la sal prieta, el cilantro y las hojas de plátano para envolver la famosa “tonga”. Esta última es la típica comida que lleva el montubio cuando sale a realizar sus actividades, ejemplo cosechar y la pesca.

El pueblo montubio posee platos típicos para cada ocasión, entre los más comunes se destaca el “greñoso” una comida que se sirve en los velorios y se prepara con gallina criolla, maní y maíz. Otro elemento de la gastronomía montubia es la chicha de maíz, servida principalmente en las fiestas de pueblo y elaborada a base de maíz criollo y puesto a cocinar. De igual manera se encuentra el “chame” que consiste en el pescado negro en estofado, además del seco y el aguado de gallina, ambos platos se acompañan de la tradicional caña manabita.

La vivienda del montubio suele ser de caña, a veces mezclada con madera y con techos de hojas sobre cañas, aunque algunos han optado por el techo de zinc y en la actualidad ya se puede encontrar construcciones en las que se han utilizado bloques, ladrillos y cemento

En resumen, se citan cinco (5) características del pueblo montubio (Elyex, 2021):

1. El montubio pertenece a un pueblo sencillo, trabajador, amante del campo y de las actividades agrícolas. Posee un elevado sentido regionalista y una identidad cultural propia. Por lo tanto, se puede decir que el montubio se siente orgulloso de su origen histórico.

2. El principal instrumento de trabajo del montubio es el machete, cuya herramienta siempre mantiene colocada en el cinto y es indispensable en las labores agrícolas diarias. También lo utiliza para cortar, abrirse paso en el camino e incluso para defenderse.
3. Este pueblo tiene fama de tener excelentes jinetes, por lo que el rodeo representa su entretenimiento principal y protagonista en sus principales fiestas. En lo que se refiere a sus principales instrumentos de trabajo se destacan el caballo y como medio de transporte es la camioneta.
4. El fuerte arraigo por el campo es una de sus características principales. Esto significa que el monte siempre tiene un lugar especial para el montubio, con independencia de la profesión que puedan desarrollar o el lugar donde residan. Ello quiere decir que la vida en el campo, rodeado de animales y cultivos, constituye una de las principales aspiraciones del montubio.
5. En el Ecuador el 7.4% de la población se ha llegado a autodefinir como montubia, por lo que en la actualidad representan en segundo grupo poblacional más grande del país, por detrás de los mestizos.

Emprendimiento con plantas medicinales

Las diferentes prácticas de la medicina tradicional desplegadas a nivel mundial han ayudado considerablemente a la salud del hombre, en específico, como proveedores de atención primaria de salud al nivel de la parroquia o comunidad. Pues en muchas ocasiones según Muñoz Paredes (2021), estos grupos se encuentran ubicados lejos de un dispensario farmacéutico o centro de salud. Teniendo en cuenta que en muchos de los casos los familiares del paciente no cuentan con el dinero suficiente para tratar la enfermedad que padece su familiar.

Los remedios caseros siguen triunfando en la sociedad por su eficiencia y por haber demostrado ser, desde tiempos muy antiguos, una fuente de salud y longevidad. Así, comenta Valenzuela Zapana et al. (2017),

que, en las sociedades primitivas, donde no existían medicamentos, cultivaban numerosas especies vegetales de forma natural, sin aditivos químicos, con las que se abastecían para tratar sus dolencias y problemas de salud. Desde épocas remotas, las plantas han sido empleadas para aliviar los males de la humanidad.

Actualmente, refiere Gallegos Zurita (2017), la necesidad de encontrar salud y bienestar, sin que esto signifique mayor inversión, y la tendencia a lo natural ha hecho que las comunidades aprovechen los conocimientos ancestrales y se inclinen cada vez más a la utilización de la medicina tradicional y específicamente a la medicina basada en hiervas, como un mecanismo que permite disminuir las concentraciones de sustancias químicas en el organismo, con el único fin de encontrar una vida saludable y perdurable, esta práctica también se va extendido en la población de la ciudad.

Un aspecto muy importante, en opinión de García (2021), es que, para lograr un uso efectivo y seguro de estas plantas medicinales es contar con la suficiente información acerca de las condiciones adecuadas para su consumo. La acción terapéutica de las plantas se basa en el contenido de una o varias sustancias químicas, llamadas principios activos, que tienen la capacidad de actuar sobre nuestro organismo para contrarrestar los efectos de las enfermedades, es decir, de actuar como un medicamento botánico. En este sentido debe consumirse acorde con la frecuencia y las cantidades que se han determinado con base en el conocimiento tradicional y los estudios científicos. El uso prolongado de una planta con propiedades sedantes o hipnóticas puede causar dependencia o su consumo excesivo puede generar otras alteraciones en el organismo.

En otro orden de ideas, la producción primaria y el procesamiento de plantas aromáticas permite impulsar el desarrollo de las economías locales y promover nuevas cadenas productivas generando puestos de trabajos locales manteniendo al pequeño productor agropecuario dentro del sistema rural, con lo cual las personas no solo están empezando un negocio, sino un estilo de vida.

El emprendimiento para Solórzano-López & Verduga-Pino (2021), es la capacidad y voluntad que tiene una persona o grupo de personas para desarrollar y administrar un nuevo negocio, junto con los riesgos que esto implica, con el fin de generar ganancias y satisfacer las necesidades del consumidor, contribuyendo principalmente al desarrollo local, incrementando la productividad y generando mayores fuentes de empleo que permiten mejorar el nivel de vida de los emprendedores del territorio, sus familias y la población en general.

La cultura del emprendimiento refiere Marin (2018), es considerada un elemento clave para la creación y sostenibilidad de iniciativas locales innovadoras que repercutan directamente en el nivel de empleo y de ingreso de los habitantes de la ciudad. Su fortalecimiento puede conducir al incremento de los índices de empleo, mejorando a su vez el tejido empresarial, la productividad y el crecimiento sostenido de la economía local.

Por su parte, el desarrollo local busca incrementar las posibilidades de tener oportunidades de desarrollo, que permiten generar su propio empleo y riqueza, aprovechando las potencialidades de los emprendedores que inician con ideas innovadoras que causan impacto económico y social en el territorio, posibilitando el crecimiento progresivo no solo en el empleo sino a nivel productivo, económico y social en las comunidades.

Como puede apreciarse en los datos del Censo los ingresos económicos reportados por las familias muestran la condición económica de la mayoría de sus habitantes, el 58 % tiene ingresos menores al salario básico, por lo cual el emprendimiento estará dirigido a los adolescentes que no estudian y están desempleados, así como a mujeres jefas de familia y a los adultos mayores. El emprendimiento cuenta con la asesoría referente a las propiedades y principios activos de las plantas seleccionadas, lo cual estará a cargo de docentes de la carrera de Enfermería expertos en Farmacéutica y Medicina Tradicional. En la fase preliminar, se realizarán reuniones previas para la selección de las plantas que puedan cultivarse en principio de manera artesanal e ir progresivamente aumentando en escala, así mismo se tomara en cuenta las patologías más comunes de la zona.

Conclusiones

El desarrollo social promueve la inclusión social de los pobres y vulnerables empoderando a las personas, creando sociedades cohesivas y resilientes, y mejorando la accesibilidad y la rendición de cuentas de las instituciones a los ciudadanos.

La UMET tiene como misión salvaguardar y desarrollar la cultura de la humanidad, mediante el desarrollo de actividades académicas de investigación, formación y vínculo con la sociedad

La carrera de Enfermería Matriz Guayaquil atiende comunidades vulnerables y contribuye al desarrollo comunitario social de las mismas.

El proyecto Cuidado de la Salud en la atención a grupos vulnerables. Comunidad Sabanilla. Provincia del Guayas, actualmente es el proyecto de vinculación que propone la planificación de un emprendimiento en bases a plantas medicinales, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida de la población del Recinto Sabanilla.

Referencias bibliográficas

Agurtzane Ortiz Jauregi, M., Alonso Olea, M. J., Alonso Sáez, I., Álvarez Llorente, N., Álvarez Rementería, M., & Arandia Loroño, M. (2021). *Escenarios y estrategias socioeducativas para la inclusión social*. Grao.

Banco Mundial. (2019). *Desarrollo Social*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/socialdevelopment/overview>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). *Desarrollo Social Inclusivo*. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/desarrollo_social_inclusivo.pdf

Ecuador. Ministerio de Salud Pública. (2019). *Mapa Parlante*. https://enlace.17d07.mspz9.gob.ec/biblioteca/promo/inclusivos/3.%20Participativos/Comit%C3%A9%20Local%20de%20Salud,%20ASIS%20y%20PLS/Documentos_Base/MAPA%20PARLANTE%20FINAL.ppt

- Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación. (2021). *Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025 de Ecuador*. (<https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Plan-de-Creaci%C3%B3n-de-Oportunidades-2021-2025-Aprobado-compressed.pdf>)
- Elyex. (2021). *Pueblos Montubios del Ecuador – costumbres y características*. <https://elyex.com/pueblos-montubios-del-ecuador-costumbres-y-caracteristicas/>
- Gallegos Zurita, M. E. (2017). *Las plantas medicinales: usos y efectos en el estado de salud de la población rural de Babahoyo – Ecuador –2015*. https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/03/880037/las-plantas-medicinales-usos-y-efectos-en-el-estado-de-salud-de_iHP5e7s.pdf
- García, N. (2021). *Los beneficios de las plantas medicinales en tiempos de cuarentena*. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/las-bondades-de-las-plantas-medicinales-en-tiempos-de-cuarentena/>
- Jalon de Torbay, A. (2017). *La cultura montubia y sus tradiciones: aporte para el turismo rural en la costa ecuatoriana*. (Ponencia). *XI Congreso Virtual Internacional Turismo y Desarrollo/ VII simposio virtual Internacional Valor y Sugestión del Patrimonio Artístico y Cultural*. Chimborazo, Ecuador.
- Marin , E. (2018). *El emprendimiento local: una herramienta para las economías latinoamericanas y un motor para la cooperación en la región*. <https://blogs.iadb.org/ciudades-sostenibles/es/el-emprendimiento-local-una-herramienta-para-las-economias-latinoamericanas-y-un-motor-para-la-cooperacion-en-la-region/>
- Montero, M. (1984). *Ideología, alienación e identidad nacional*. UCV.
- Muñoz Paredes, E. D. (2021). *Inventario de la biodiversidad de plantas medicinales en San José de Guayusa, Provincia de Orellana*. (Trabajo de titulación). Universidad Estatal Del Sur de Manabí.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

- Peñañiel Nivelá, G. A., Briones Caicedo, W. R., Auria Burgos, B. A., & Daza Suárez, S. K. (2021). Importancia de la cultura montubia como recurso y atractivo turístico en la Provincia de Los Ríos. *Journal of Science and Research*, 6(3).
- Solórzano-López, M. A., & Verduga-Pino, A. M. (2021). El emprendimiento y su relación con el desarrollo local de la parroquia Bachillero, cantón Tosagua, provincia de Manabí. *Polo del Conocimiento*, 6(11), 170-196.
- Tercero Cotillas, M. D., Fernández-Pacheco, B. L., & Peña Ruiz, M. d. (2017). *Desarrollo comunitario*. Síntesis.
- Universidad Metropolitana de Ecuador. (2019). *Reglamento de Vinculación con la Sociedad*. <https://www.umet.edu.ec/reglamento-de-vinculacion-con-la-sociedad>
- Valenzuela Zapana, L. E., Núñez Rojas, M. Á., & Gutiérrez Luque, E. A. (2017). *Plan de negocios para una empresa de productos de plantas aromáticas y medicinales en Arequipa*. (Trabajo de titulación).

3.2. Educación sanitaria en el uso de plantas medicinales en una comunidad vulnerable

Yoel López Gamboa¹

Yanetzi Arteaga Yanez¹

Noris Marina Guevara Ortega¹

¹Universidad Metropolitana del Ecuador. Ecuador.

Resumen

Las plantas medicinales han sido usadas desde nuestros ancestros con fines curativos, inicialmente se le atribuían poderes oscurantistas ligados al uso de curanderos y chamanes. Este trabajo expone la experiencia obtenida en la educación sanitaria realizada por estudiantes de la carrera de enfermería en la comunidad Sabanilla, cantón Daule, Guayaquil. Ecuador. Se tomó en consideración la población de la comunidad, la cual está integrada por 406 habitantes, y una muestra de 365. La selección de la muestra se realizó por muestreo no probabilístico intencionada. Las plantas medicinales con mayor historia de consumo en la comunidad resultaron ser la manzanilla, el orégano y la hierba luisa. Las partes de las plantas con propiedades terapéuticas fueron las flores y las hojas y las formas farmacéuticas más apropiadas las infusiones y las decocciones. Se prefiere el uso de las plantas secas antes las frescas en cantidades entre 5 y 10%

Palabras clave:

Educación sanitaria, plantas medicinales, metabolitos secundarios, comunidad vulnerable.

Introducción

El uso de plantas medicinales para el tratamiento de las afecciones de salud en la atención primaria se ha convertido en una estrategia de tratamiento por los sistemas nacionales de salud en diferentes países del mundo, debido a que se ha demostrado con suficiente evidencia científica su efectividad para un grupo importante de patologías (Mattos et al., 2018). El uso de medicamentos fitoterapéuticos constituye incluso

una estrategia en países desarrollados, al ser demostrado que los productos derivados de las plantas son seguros, eficientes y eficaces (Badke et al., 2019).

Las plantas medicinales han sido usadas desde nuestros ancestros con fines curativos, inicialmente se le atribuían poderes oscurantistas ligados al uso de curanderos y chamanes; posteriormente con el desarrollo de la farmacología y la farmacognosia se logra identificar la composición química y se establece la relación entre dichas estructuras y la actividad terapéutica (Aguaiza Quizhpilema et al., 2021).

El uso de productos de origen natural al día de hoy se usa concomitantemente con la medicina convencional, incluso en algunos casos se han obtenido resultados donde la medicina convencional ha fracasado (Aguaiza Quizhpilema et al., 2021). La medicina natural constituye en algunos casos la única alternativa de atención en comunidades donde el sistema de salud no logra cubrir las necesidades de la población que en ellas habitan, convirtiéndose en comunidades vulnerables para la aparición de enfermedades emergentes y reemergentes.

El conocimiento adecuado de la población sobre el uso de las plantas medicinales, constituye una herramienta adecuada para el cuidado y autocuidado de la salud tanto individual como colectiva que garantiza la participación ciudadana en cuanto a la promoción de salud y a tratar adecuadamente sus dolencias (Taco & Pérez, 2019) lo que reviste mayor importancia en una comunidad rural donde no existen servicios de salud de ninguna naturaleza

La educación sanitaria en comunidades vulnerables juega un rol decisivo en el mantenimiento del estado de salud, sobre todo en aquellas donde no existen unidades de atención dedicada a cubrir las necesidades de promoción y prevención de salud, tal como sucede en la comunidad Sabanilla, del cantón Daule en Guayaquil, Ecuador; en tal sentido la Universidad Metropolitana a través de la carrera de Licenciatura en Enfermería ha desarrollado un proyecto de vinculación con la sociedad donde los estudiantes de carrera desempeñan sus actividades relacionadas con la atención primaria de salud, que incluyen entre otras la promoción y prevención de salud.

Con el objetivo de mostrar la experiencia obtenida en la educación sanitaria impartida por los estudiantes de la carrera de Enfermería, a la población de la comunidad Sabanilla, en cuanto al uso de las plantas medicinales de mayor consumo popular, se desarrolló el presente trabajo. En la educación sanitaria realizada se logró incrementar el nivel de conocimientos de la población

Materiales y métodos

Este trabajo expone la experiencia obtenida en la educación sanitaria realizada por estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería en la comunidad Sabanilla, cantón Daule, Guayaquil, Ecuador, dirigida al uso de plantas medicinales con fines terapéuticos. Los elementos considerados en la intervención educativa fueron: Propiedades farmacológicas de las plantas con mayor historia de consumo en la comunidad, partes de las plantas con propiedades terapéuticas y formas farmacéuticas más apropiadas.

Para el desarrollo del trabajo se tomó en consideración la población de la comunidad, la cual está integrada por 406 habitantes, y una muestra de 365. La selección de la muestra se realizó por muestreo no probabilístico intencionada, excluyendo los niños menores de 7 años a los cuales no se les recomienda desde el punto de vista científico el uso de medicina natural.

Para definir las plantas medicinales a estudiar se tomó en consideración la opinión de los líderes formales de la comunidad, quienes a su vez habían conciliado la información con parte de la población de mayor edad. Se realizaron 2 charlas educativas con los temas objeto de estudio desde el punto de vista teórico y una casa abierta donde se expusieron de manera práctica los fundamentales elementos a considerar en las preparaciones de las plantas con fines medicinales.

Resultados y discusión

Las plantas medicinales con mayor historia de consumo en la comunidad resultaron ser la manzanilla (*Matricaria recutita*), el orégano (*Origanum vulgare*) y la hierba luisa (*Aloysia citrodora*). La información suministrada a la población de la comunidad se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Modo de uso de las plantas medicinales de mayor consumo en la comunidad.

Plantas medicinales	Partes de las plantas usadas	Propiedades medicinales	Formas farmacéuticas
manzanilla (Matricaria recutita)	Flores. Hojas.	antiinflamatoria, espasmolítico, antiulcerosa, carminativa, digestiva, bactericida, fungicida y sedante (Peter & Riobóo, 2020)	Infusión (uso oral) Decocción (uso oral) Cataplasma (para uso tótico)
orégano (Origanum vulgare)	Hojas	Antimicrobiano, antidiarreico (Salazar Bell et al., 2019). Antioxidante (Acevedo et al., 2013). Antiparasitario, insecticida, estrogénico, Anti genotóxico, antitusive (Arcila-Lozano et al., 2004)	Infusión (uso oral) Decocción (uso oral)
hierba luisa (Aloysia citrodora)	Flores. Hojas.	Efecto antioxidante, antibacteriano, antiinflamatorio, antiespasmódico, Antidepresivo (Rudas Gonzales, 2017)	Infusión (uso oral) Decocción (uso oral)

Como se aprecia en la tabla anterior las partes mayormente utilizadas de las plantas en cuestión se corresponden con las flores y las hojas, así como las formas farmacéuticas oral en infusión y decocción constituyen las de mayor uso, destacando en este sentido que existen otras formas farmacéuticas donde se logran extraer mayor cantidad de principios activos (tinturas y extractos fluidos) (Pérez Zamora, 2019). Sin embargo, se decidió realizar la educación sanitaria sobre las infusión y decocción por constituir formas farmacéuticas sencillas que pueden ser realizadas en la comunidad en el orden doméstico, mientras que otras formulaciones necesitan personal especializado y equipamiento no disponibles en la comunidad.

De manera general para las preparaciones de las infusiones de plantas se explicó el procedimiento de manera muy sencilla; pues se debe calentar el agua y una vez que haya alcanzado la temperatura de

ebullición (100°C), se separa de la fuente de calor y se introduce la planta dejándolo reposar aproximadamente 5 minutos y posteriormente se puede consumir, se explicó lo necesario del tiempo de contacto de la planta en el agua caliente, pues de ello depende la extracción adecuada de los metabolitos secundarios de las plantas y su consiguiente efecto terapéutico (Pilco Aguirre, 2020) es el cítrico de mayor consumo en el Ecuador; sin embargo, no todas sus partes son aprovechadas, siendo desechadas como residuo. Entre estas partes está el flavedo que contiene gran cantidad de propiedades beneficiosas; que podrían emplearse en subproductos como infusión cuyo mercado en el país es poco conocido, representando una alternativa para el consumidor de bebidas calientes, naturales y saludables. Por este motivo, en el presente trabajo de investigación se determinó la formulación adecuada de flavedo y Stevia, y el contenido en gramos para la obtención de una infusión cítrica. Se empleó un diseño completamente al azar (DCA).

Con el objetivo de lograr una extracción adecuada de las sustancias solubles en el agua caliente, se explicó además el papel que juega el tamaño de las partículas de la droga usada en la infusión, así como el estado de secado; a menor tamaño de partículas pues mayor será la extracción, por lo que se tratará de usar la parte de planta en cuestión en partículas pequeñas, y de ser posible en estado seco, pues la humedad de las plantas disminuye la concentración de las sustancias farmacológicamente activa (Pilco Aguirre, 2020) es el cítrico de mayor consumo en el Ecuador; sin embargo, no todas sus partes son aprovechadas, siendo desechadas como residuo. Entre estas partes está el flavedo que contiene gran cantidad de propiedades beneficiosas; que podrían emplearse en subproductos como infusión cuyo mercado en el país es poco conocido, representando una alternativa para el consumidor de bebidas calientes, naturales y saludables. Por este motivo, en el presente trabajo de investigación se determinó la formulación adecuada de flavedo y Stevia, y el contenido en gramos para la obtención de una infusión cítrica. Se empleó un diseño completamente al azar (DCA).

Con respecto al nivel de humedad de las plantas para las formulaciones farmacéuticas resultó interesante la comunicación ofrecida, debido a que existía la arraigada creencia popular que las plantas se debían usar

frescas, y que las plantas secas no ejercían actividad medicinal alguna; por lo que este tema requirió ser explicado de manera exhaustiva; no obstante se enfatizó en que las plantas frescas se pueden usar, aunque el nivel de humedad presente disminuirá las concentraciones de los metabolitos secundarios con efectos farmacológico.

Para el secado de las plantas se recomendó como método de secado más apropiado el secado a la sombra, ya que, si bien es cierto que el secado al sol será más rápido, pueden existir metabolitos secundarios fotosensibles en las plantas (se descomponen con el efecto de la luz) y ser descompuesto desde el punto de vista químico, inactivando sus propiedades medicinales. Para el secado a la sombra será necesario exponer las partes de las plantas a utilizar en un lugar fresco, sin sol, por un período de 7 a 14 días, constituyendo el cambio de color natural de la planta a un color pardo oscuro una muestra visible de la pérdida de humedad (Claudia et al., 2021; Morales et al., 2021).

El procedimiento para la obtención de una decocción es similar al de la infusión, con la diferencia que en la decocción una vez que el agua alcanza la temperatura de ebullición se agrega la parte de la planta a utilizar al agua hirviendo y se mantiene en la fuente de calor ente 5 y 10 minutos aproximadamente (Pérez Zamora, 2019). Estas preparaciones presentan desventajas con respecto a las infusiones, debido a que pueden existir metabolitos secundarios que se descompongan a temperaturas elevadas (termolábiles), inactivándose su efectividad terapéutica, además de incrementar el sabor amargo de las plantas al extraer sustancias solubles a altas temperaturas.

Se debe destacar que con respecto a las partes de las plantas a usar en las diferentes modalidades de formas farmacéuticas debe obedecer a la distribución de los metabolitos bioactivos en la misma; coincidiendo en este caso que las partes más usadas son las hojas y las flores (Arcila-Lozano et al., 2004; Peter & Riobóo, 2020). Esta temática resultó novedosa para la comunidad; según sus criterios usaban indistintamente toda la planta, incluyendo el tallo y las raíces, lo que en no pocas ocasiones incrementaba el sabor amargo de las soluciones obtenidas, lo que hizo necesario reforzar las explicaciones al respecto.

Para la elaboración de los remedios a partir de las plantas que se consumen en la comunidad, tanto para las decocciones como para las infusiones se consideraron adecuadas las cantidades entre 5 y 10 gramos de la droga vegetal por cada 100 mL de agua (Morales et al., 2021)

Conclusiones

En la educación sanitaria realizada se logró incrementar el nivel de conocimientos de la población de la comunidad Sabanilla en cuanto al uso adecuado de plantas medicinales basados en los siguientes elementos:

1. Las partes de las plantas medicinales con mayor concentración de sustancias bioactivas son las hojas y las flores.
2. Es preferible el uso de plantas medicinales secas ante las plantas frescas.
3. El mejor método de secado en el entorno comunitario para lograr concentraciones adecuadas de metabolitos secundarios es el secado a la sombra.
4. Las formas farmacéuticas pertinentes para usar en la comunidad son la infusión y la decocción, prefiriéndose la primera al lograrse mayor estabilidad de las sustancias farmacológicamente activas.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, D., Navarro, M., & Monroy, L. (2013). Composición Química del Aceite Escencial de Hojas de Orégano (*Origanum vulgare*). *Información tecnológica*, 24(4), 43-48.
- Aguaiza Quizhpilema, J., Simbaina Solano, J. C., Aguaiza Quizhpilema, J., & Simbaina Solano, J. C. (2021). Uso de plantas medicinales y conocimientos ancestrales en las comunidades rurales de la provincia de Cañar, Ecuador. *Revista CENIC Ciencias Biológicas*, 52(3), 223-236.

- Arcila-Lozano, C. C., Loarca-Piña, G., Lecona-Uribe, S., & González de Mejía, E. (2004). El orégano: Propiedades, composición y actividad biológica de sus componentes. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 54(1), 100-111.
- Badke, M. R., Barbieri, R. L., Ribeiro, M. V., Ceolin, T., Martínez-Hernández, A., & Alvim, N. A. T. (2019). Meanings of the use of medicinal plants in self-care practices. *Revista Da Escola De Enfermagem Da U S P*, 53.
- Lavado Morales, I. J., Andamayo Flores, D. E., Castillo Andamayo, D. E., & Junchaya Yllescas, V. A. (2021). Evaluación preliminar de 10 plantas medicinales del Valle del Mantaro mediante el método cualitativo (fitoquímico) para uso farmacéutico. *Visionarios en ciencia y tecnología*, 6(1).
- López Gamboa, Y., Arteaga Yanez, Y. L., & Ortega Guevara, N. M. (2022). Educación para el emprendimiento y autocuidado con plantas medicinales en una comunidad vulnerable. *RECIMUNDO*, 6(4), 640-648.
- Mattos, G., Camargo, A., Sousa, C. A. de, & Zeni, A. L. B. (2018). [Medicinal plants and herbal medicines in Primary Health Care: The perception of the professionals]. *Ciencia & Saude Coletiva*, 23(11), 3735-3744.
- Pérez Zamora, C. M. (2019). *Desarrollo, caracterización y evaluación de formas farmacéuticas de uso en piel y mucosas que vehiculicen extractos vegetales con actividad antimicrobiana*. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.
- Peter, L. M., & Riobóo, L. M. D. (2020). Uso potencial de la manzanilla matricaria chamomilla I. Y experiencias en Nicaragua. *Revista Ciencia y Tecnología El Higo*, 10(1).
- Pilco Aguirre, G. J. (2020). *Flavedo deshidratado de naranja (Citrus sinensis, variedad Valencia) y hojas de stevia (Stevia rebaudiana) para la elaboración de infusión cítrica*. (Tesis de licenciatura). Universidad Técnica Estatal de Quevedo .
- Rudas Gonzales, D. D. (2017). *Composición química, fraccionamiento y actividad in vitro del aceite esencial de Aloysia citriodora Palau ("Cedrón") sobre las bacterias Escherichia coli y Salmonella typhimurium*. (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Cayetano Heredia.

- Salazar Bell, I., Rodríguez Bertot, R., Betancourt Hurtado, C., Martínez Aguilar, Y., Guillaume, J., Salazar Bell, I., Rodríguez Bertot, R., Betancourt Hurtado, C., Martínez Aguilar, Y., & Guillaume, J. (2019). Análisis de los metabolitos secundarios del polvo de hojas de *Origanum vulgare* y *Ficus pandurata*. *Revista de Producción Animal*, 31(1), 61-63.
- Taco, J. M. Y., & Pérez, J. I. F. (2019). Medicina convencional frente a medicina tradicional: Preferencias de uso en una comunidad rural del Ecuador. *Revista Conecta Libertad ISSN 2661-6904*, 3(2), 44-54.

3.3. La inclusión educativa en escolares con discapacidad intelectual como vía para el desarrollo de habilidades adaptativas

Lester Hidalgo Alvarez¹

Eleodoro Carvajal García²

¹ Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”. Cuba.

² Escuela de Educación Especial “José Luis Tassende de las Muñecas”. Camagüey. Cuba.

Resumen

En la investigación se analiza la inclusión educativa en escolares con discapacidad intelectual como vía para el desarrollo de habilidades adaptativas. En el estudio sus autores emplearon métodos para constatar la discapacidad intelectual de la muestra para elaborar acciones para que los docentes desarrollen la labor inclusiva educativa tomando en cuenta las potencialidades de los educandos con discapacidad intelectual con funcionamiento leve. Como resultados se tiene que aún persisten carencias teórico-metodológicas en los maestros lo que justifica la necesidad de una concepción estratégica ajustada a la diversidad.

Palabras clave:

Educación inclusiva, discapacidad intelectual, diversidad, inclusión educativa, necesidades educativas.

Introducción

El derecho humano a la educación es inherente a todos los individuos sin distinción alguna de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión o cualquier otra condición; estos principios básicos son la base para la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1949 que constituyó un hito en el largo camino hacia la inclusión educativa, pues originó la eliminación de barreras para el acceso al desarrollo pleno de los individuos al dotarlos de derechos y obligaciones.

A partir del año 2006 la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y diversas Organizaciones no Gubernamentales (ONG) han adoptado y promovido en sus directivas y congresos, la utilización del término inclusión educativa como vía de promover la reestructuración de la escuela y de las organizaciones que de manera directa intervienen en el desarrollo de programas para la atención a la diversidad en el contexto educativo; esto supone, por tanto, un cambio de enfoque para acoger la flexibilidad que precisan las diferencias en los educandos.

La inclusión en el ámbito educativo a decir de Calvo & Verdugo (2012), conlleva al desarrollo de actitudes de profundo respeto por las diferencias, así como la responsabilidad para hacer de ellas una oportunidad de participación, desarrollo y aprendizaje, es por demás la búsqueda y puesta en práctica de programas educativos que sitúen la inclusión como eje vital de cohesión en el ámbito escolar.

Sobre estos supuestos teóricos en Cuba es abordada la inclusión educativa, esta es asumida como un factor de suma importancia a considerar por todos los actores del sistema educativo, de ahí que sea una constante el analizar en los diferentes estamentos sobre cómo debe llevarse a cabo esta labor, entendida como un espacio de construcción colectiva donde la premisa fundamental es el respeto y la aceptación al otro, máxime si es portador de una discapacidad.

Poseer una discapacidad es el factor de exclusión más significativo en el aula cubana actual, no son pocos los pasajes discriminatorios o las terminologías peyorativas que se utilizan para “etiquetar a los diferentes” por sus compañeros de aula, por ello se precisa de programas educativos, donde el perfeccionamiento de los soportes profesionales y de la capacidad para identificar e incorporar nuevas formas de trabajo conlleven al desarrollo de una actitud positiva en los educandos (Gómez, 2013).

Dentro de las discapacidades atendidas en la educación inclusiva, la intelectual es la más excluyente por las limitaciones que poseen los educandos con este diagnóstico, esta supone un reto para la sociedad debido a su carácter complejo, multifactorial e interdisciplinario. La discapacidad intelectual hace referencia a los individuos que presentan

limitaciones sustanciales en su funcionamiento cognitivo, el cual es significativamente inferior a la media que coexiste junto a limitaciones en habilidades de adaptación.

Elevar al máximo posible las potencialidades de desarrollo de los educandos con discapacidad intelectual es un camino para acentuar la originalidad, la variedad y la heterogeneidad del ser humano y por tanto una vía para garantizar la igualdad de oportunidades sociales promoviendo consecuentemente la inclusión en todos los ámbitos de su interacción, por lo que el desarrollo de habilidades de adaptación desde el aula constituye un elemento a tener presente en el perfeccionamiento de una educación inclusiva.

Materiales y métodos

Para la elaboración de la presente investigación sus autores emplearon los siguientes métodos: análisis documental, análisis y síntesis de la información recopilada, inducción y deducción de los resultados de consultas a fuentes escritas, de manera que pudiera llegarse a generalizaciones por parte de ellos; la entrevista y la observación para constatar en el diagnóstico inicial y final las características de la muestra referidas a la discapacidad intelectual con funcionamiento leve; la modelación y el método sistémico estructural funcional para elaborar las acciones que se proponen para la labor inclusiva educativa en el desarrollo de habilidades adaptativas tomando en cuenta las potencialidades de los educandos con discapacidad intelectual con funcionamiento leve.

Resultado y discusión

Uno de los retos de la escuela cubana actual está en desplazar el valor otorgado a la función instructiva de la escuela y resignificar su papel como agente de socialización, diversificando el sistema de relaciones que se establece dentro del grupo escolar, así como el vínculo profesor-estudiante que constituye el centro mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Batista & Torralbas, 2017).

Resulta importante pensar en cómo favorecer la formación integral de los educandos para ser agentes de transformación social. Si bien la

educación inclusiva actual no satisface todas las demandas en cuanto a mecanismos para la potenciación de una sociedad más inclusiva y justa, aporta pautas importantes en la formación de ciudadanos más empoderados y sensibles ante el reto de la equidad.

Desde esta perspectiva la inclusión educativa no debe verse restringida a las personas, familias o escuelas, habla de la inclusión más como una actitud, una forma de sentir, una forma de valorar, más que de creencias. Esto lo configura como un término más amplio en el ámbito social, la inclusión educativa no es un problema de acciones puntuales, por ello en algunos contextos se habla hoy de inclusión educativa como una nueva alternativa orientada hacia la innovación, que reconozca y atienda la diferencia y la complejidad de la discapacidad (Sevilla et al., 2018).

En una educación inclusiva la diversidad y las características de cada persona no pueden ser vistas y tratadas como deficiencias, el ser diferente no significa que se ha de asumir una minimización, o discriminación social y mucho menos ser catalogados de incapaces o de valor disminuido, esto sería autenticar posturas excluyentes que presuponen como parámetros de valor características determinadas por un grupo o cultura social que los “etiqueta” como tales.

Esta diversidad se hace patente en la escuela contemporánea donde se evidencia una amplia variedad de educandos con disímiles características y condiciones personales, culturales, religiosas, económicas y sociales lo que provoca la existencia de diversas necesidades educativas para el logro de un efectivo proceso de enseñanza aprendizaje que, como reto fundamental, tendrá el de una atención sobre la base del respeto a estas individualidades.

Es importante aclarar que la inclusión educativa no hace referencia a dar una educación personalizada a los estudiantes según sus necesidades educativas, es una postura más amplia, es crear y aplicar nuevas metodologías, estrategias o entrenamientos pedagógicos aplicados a todos los educandos para que la información que transmite el docente se convierta en conocimientos compartidos válidos para todos los educandos (Orozco et al., 2017).

Estos elementos esbozados son las bases de la política educativa cubana, pues esta establece la importancia de comprender y atender las particularidades asociadas a la diversidad escolar, por ello sus programas discurren hacia la comprensión de lo singular en la atención educativa a los educandos con discapacidad, asumiendo como meta una cultura de la diversidad, reconociendo la condición real del ser humano y, en consecuencia, estableciendo espacios para promover el desarrollo de todos (Hidalgo, 2020).

El trabajo en el aula común tiene beneficios tanto para los educandos con discapacidad como para aquellos que no la poseen, pues la familiaridad y la tolerancia reducen el temor y el rechazo, se forman y afianzan relaciones únicas que de otra manera nunca se darían, lográndose la equidad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad. La escuela inclusiva permite que el educando mantenga su vínculo con su familia y asista a la institución educativa cerca de su casa como lo hacen los demás compañeros, lo cual es vital para su desarrollo al ser aceptado como uno más de la comunidad.

Dentro de la diversidad de educandos en la escuela inclusiva cubana encontramos aquellos que portan una discapacidad intelectual, esta se considera un problema de carácter complejo, multifactorial e interdisciplinario, que constituye un reto para los profesionales de la Educación Especial pues su diagnóstico y atención se enfrenta a problemas teóricos y metodológicos que repercuten en la forma práctica y conceptual de llevar a término el proceso docente educativo a implementar.

Al hablar de discapacidad intelectual Luckasson et al. (2002), consideran que existen cinco asunciones esenciales para la aplicación de la definición de este concepto:

- Las limitaciones en el funcionamiento actual deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
- Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así

como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.

- En un individuo, las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.
- Un propósito importante de describir las limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.
- Con los apoyos personalizados apropiados durante un periodo de tiempo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual generalmente mejorará.

Se debe aclarar que la discapacidad intelectual no constituye una categoría homogénea pues las personas que se incluyen en su estudio presentan una evolución variable, en la cual lo individual se combina con lo general y varía para cada una de ellas, por ello es necesario admitir que cada educando con diagnóstico de discapacidad intelectual es un individuo en particular con su personalidad y sus potencialidades de desarrollo como ocurre con el resto de la población.

A pesar de lo heterogéneo del abordaje de la discapacidad intelectual con funcionamiento leve se puede afirmar que existe un grupo de características que nos permiten identificarla, sobre este particular Antequera et al. (2019), las identifican como:

Corporales y motrices

- No se suelen diferenciar de sus iguales por los rasgos físicos.
- Ligeros déficit sensoriales y motores.

Autonomía, aspectos personales y sociales.

- En general, aunque de forma más lenta, llegan a alcanzar completa autonomía para el cuidado personal y en actividades de la vida diaria.
- Se implican de forma efectiva en tareas adecuadas a sus posibilidades.
- A menudo, la historia personal supone un cúmulo de fracasos, con baja autoestima y posibles actitudes de ansiedad.

- El campo de relaciones sociales suele ser restringido y puede darse el sometimiento para ser aceptado.

Cognitivas

- Menor eficiencia en los procesos de control atencional y en el uso de estrategias de memorización y recuperación de información.
- Dificultades para discriminar los aspectos relevantes de la información.
- Dificultades de simbolización y abstracción.
- Dificultades para extraer principios y generalizar los aprendizajes.

Comunicación y lenguaje

- Desarrollo del lenguaje oral siguiendo las pautas evolutivas generales, aunque con retraso en su adquisición.
- Lentitud en el desarrollo de habilidades lingüísticas relacionadas con el discurso y de habilidades pragmáticas avanzadas o conversacionales (tener en cuenta al interlocutor, considerar la información que se posee, adecuación al contexto).
- Dificultades en comprensión y expresión de estructuras morfosintácticas complejas y del lenguaje figurativo (expresiones literarias, metáforas).
- Posibles dificultades en los procesos de análisis y síntesis de adquisición de la lectoescritura y, más frecuentemente, en la comprensión de textos complejos.

Luego del análisis de los elementos anteriores resulta atinado explicar que en la actualidad existen disímiles interpretaciones sobre qué entender por discapacidad intelectual; para autores como Peredo (2016), la discapacidad intelectual hace referencia a las dificultades que poseen las personas que no logran un desarrollo completo de sus capacidades cognitivas y áreas importantes de desarrollo, como por ejemplo la comunicación, autocuidado, relaciones interpersonales, entre otras, influyendo en la adaptación del entorno.

A nuestro juicio este concepto brinda elementos de interés pues nos acerca a las limitaciones que pueden ayudar a identificar la discapacidad

intelectual, sin embargo, no aborda el coeficiente intelectual que han de poseer estos sujetos, deja fuera, además, el rango de desarrollo en el que esta discapacidad pueda aparecer, lo que da clara medida de las limitaciones conceptuales aportadas por este investigador.

Un concepto más abarcador y que los autores asumen es el brindado por Schalock et al. (2010), cuando define que *“la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años”*.

En esta definición su autor deja establecidos elementos de valor como el funcionamiento intelectual, la limitación en la conducta adaptativa que deben ser dos desviaciones típicas por debajo de la media en unos de los tres tipos de conducta adaptativas o en la puntuación general de una media estandarizada. Así como el término etario de aparición de la discapacidad.

Un análisis de la etiología de la discapacidad intelectual nos fuerza admitir la complejidad y multifactorialidad de este fenómeno; pues el sistema nervioso central en estos educandos funciona de forma imprecisa, pues no procesa correctamente los estímulos que llegan a él por vía aferente teniendo un carácter difuso, otro elemento a señalar es la influencia a la asociación a otros aspectos del desarrollo integral de las personas así como las condiciones del medio social y cultural donde se desarrolla el educando.

Por consiguiente, el maestro vinculado a la labor educativa de estos educandos deberá ser un promotor comprometido con el “diseño de innovadoras estrategias de aprendizaje, para impulsar una nueva cultura de participación y de expresión entre los educandos, ser un animador, dar plena libertad de entendimiento, usando distintos métodos, herramientas y técnicas de enseñanza-aprendizaje.

Una mirada crítica sobre las declaraciones anteriores permite dilucidar con precisión que aún persisten problemas en las prácticas educativas inclusivas en el sistema educativo cubano que han de ser analizados y resueltos con prontitud, estos a criterio de **Borges & Orosco (2014)**, son:

- La interpretación exacta de la diversidad en la escuela.
- El valor de los “diferentes” en la escuela.
- La manera en que se han apropiado los maestros de las escuelas (especiales y regulares) del concepto de necesidad educativa especial.
- La escuela como un espacio de participación social.
- La escuela actual.
- La débil preparación en Pedagogía y Didáctica especiales de los maestros.

Sin dejar de reconocer el valor de los elementos expuestos anteriormente consideramos que en la labor del maestro inclusivo juega un importante papel su preparación pedagógica y sus conocimientos en didáctica pues estas le favorecen en la creación de actividades orientadas a la atención de la diversidad, en la utilización de los ambientes y las interacciones que en él se producen, así como de los apoyos puestos a su disposición, favoreciendo la formación de habilidades adaptativas en estos educandos.

Al hablar de habilidades adaptativas nos referimos a un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas han aprendido para funcionar en su vida diaria. Las habilidades adaptativas se refieren a cómo cada persona afronta las experiencias de la vida cotidiana, y cómo cumple las normas de autonomía personal según lo esperado en relación a su edad y nivel socio cultural, son habilidades positivas y deseables que actúan como factores de protección frente a ciertas dificultades

Las habilidades adaptativas a decir de Antequera et al. (2019), se clasifican en:

- Las habilidades adaptativas conceptuales: incluyen el lenguaje (receptivo y expresivo), la lectura, la escritura, conceptos relacionados con el dinero y la autodirección.

- Las habilidades adaptativas sociales: implican las interacciones que tiene la persona, su responsabilidad, su autoestima, el seguimiento de reglas, entre otras.
- Las habilidades adaptativas prácticas: refieren las actividades de la vida diaria como comida, desplazamiento, aseo y vestido, actividades instrumentales (preparación de comida, limpieza de casa, transporte, uso de teléfono, etcétera) y las habilidades ocupacionales.

Para el perfeccionamiento de la labor inclusiva educativa en estos educandos los autores del presente artículo proponen las siguientes actividades que como rasgo distintivo toman en cuenta las potencialidades de estos para la formación y desarrollo de habilidades adaptativas en el aula común:

- Conceptuales:
 - a) Utilizar rompecabezas con la finalidad de fortalecer las funciones cognitivas, resolución de problemas, memoria y atención.
 - b) Reconocer números y letras en diversas series mostradas.
 - c) Ordenar por valores las fichas de dominó.
 - d) Identificar las partes faltantes que forman un objeto o lámina.
 - e) Clasificar por tamaño y forma las figuras geométricas.
 - f) Explicar dónde aprecian las figuras geométricas conocidas, en su ciudad, escuela o vivienda.
 - g) Estimular el lenguaje mediante canciones infantiles.
 - h) Lectura en parejas de diferentes partes de una misma narración o cuento.
 - i) Ordenar palabras para formar oraciones.
- Sociales:
 - a) Realizar dramatizaciones con sus compañeros de aula sobre personajes de cuentos infantiles.

- b) Dar responsabilidad de guiar al equipo en la solución de tareas académicas, reforzando así su autoestima.
 - c) Narrar historias y explicar si los personajes cumplen con las reglas establecidas.
 - d) Mencionar las reglas de disciplina dentro del aula y fuera de esta.
 - e) Posibilitar experiencias que favorezcan la autodeterminación.
 - f) Participación en concursos Pioneriles.
- Prácticas:
 - a) Explicar la elaboración y composición de su merienda escolar.
 - b) Respetar las distancias entre los locales de la escuela, la forma acertada de entrar en ellos, así como la correcta postura en el aula.
 - c) Demostrar la correcta manipulación en el lavado de las manos y el uso de la toalla.
 - d) Demostrar el uso correcto del uniforme escolar frente al colectivo.
 - e) Realizar trabajo en equipo para la limpieza y organización del aula.

A pesar de las dificultades que aún persisten son ostensibles los logros alcanzados con la implementación de estas actividades pues han favorecido las condiciones de masividad-calidad y unidad-diversidad estipuladas en la política educativa cubana, que imponen la comprensión de las particularidades asociadas a la diversidad escolar favoreciendo de esta manera la creación de auténticas comunidades de aprendizaje, promoviendo aulas flexibles de acuerdo a los ritmos de aprendizaje del estudiantado.

Conclusiones

En el estudio se demuestra que aún persisten carencias teórico-metodológicas en los maestros que laboran en la educación inclusiva lo que justifica la necesidad de una concepción estratégica más amplia y ajustada a la diversidad.

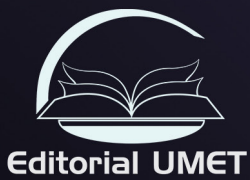
Las estrategias para la atención a la discapacidad intelectual no son lo suficientemente flexibles e innovadoras debido al erróneo discurso pedagógico que se asumen en esta enseñanza.

Las actividades diseñadas contribuyeron al desarrollo de habilidades adaptativas en los educados con discapacidad intelectual con funcionamiento leve, así como en el perfeccionamiento de la educación inclusiva en estos educandos.

Referencias bibliográficas

- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M. T., Cruz García, A., Cruz García, P. L., García Perales, F. J., Luna, M., Montero, F., Orellana, F. M. & Ortega, R. (2019). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Junta de Andalucía y Consejería de Educación.
- Batista, P., & Torralbas, J. E. (2017). Inclusión educativa: retos para la enseñanza media superior en Cuba. *Temas*, 89(90), 97-103.
- Borges, A. S., & Orosco, M. (2014). *Inclusión educativa y educación especial: Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. Educación Cubana.
- Calvo, M. I., & Verdugo, M. A. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, 5(41), 17-30.
- Hidalgo, L. (2020). La superación profesional del maestro primario para la prevención de las alteraciones en el comportamiento agresivo. (Tesis doctoral). Universidad Ignacio Agramonte Loynaz.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tassé, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Mental Retardation.

- Orozco Cazco, G., Tejedor, F., & Calvo Álvarez, M. (2017). Meta-análisis sobre el efecto del software educativo en alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 35-52.
- Peredo Vide, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Psicología*, 12(15), 102- 124.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tasse, M. J., Thompson, J. R., Verdugo-Alonso, M. A., Wehmeyer, M. L., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 45(2), 116-124.
- Sevilla, D. E., Martín, M. J., & Río, C. J. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 156-170.



ISBN: 978-9942-7147-2-5



9 789942 714725