

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Noviembre 2022 – Abril 2023 / Volumen 16 / Número 2

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Educación y Ciencias Sociales



Universidad
Central



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

DIRECCIÓN EDITORIAL

Mg. Cynthia Duk Homad
Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile.
cduk@ucentral.cl
<https://www.ucentral.cl/>

EDITOR ASOCIADO

Dr. F. Javier Murillo
Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE
Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid
Madrid - España
javier.murillo@uam.es
<https://www.uam.es/>

EDITOR INVITADO PRESENTE NÚMERO

Dr. Sergio Sánchez Fuentes

COORDINACIÓN EDITORIAL

Dra. Sylvia Contreras Salinas
Dra. Cynthia Martínez-Garrido

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez (Universidad de Salamanca, Salamanca - España)
Dra. Sylvia Contreras Salinas (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca - México)
Dr. Mauricio López Cruz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España)
Dra. Odet Moliner García (Universitat Jaume I de Castellón, Castellón - España)
Dr. F. Javier Murillo Torrecilla (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Rolando Poblete Melis (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Paula Riquelme Bravo (Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile)
Dra. Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Mg. Jaime Veas Sánchez (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Manchester - Reino Unido)
Lic. Rosa Blanco Guijarro (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Claudia Claquín Donoso (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Mg. Soledad Cisternas Reyes (Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo (Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa - Brasil)
Dra. Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Reino Unido)
Dr. Seamus Hegarty (Universidad de Warwick, Coventry - Reino Unido)
Dra. Constanza Herrera Seda (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Víctor Molina Bajamonde (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina)
Dr. Arturo Pinto Guevara (Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar - Chile)

EDITA

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE.

I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480

I.S.S.N. VERSIÓN DIGITAL: 0718-7378

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva. Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Universidad Central de Chile. Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile, Chile. Fonos: (56-2) 25851307 – 25826760.
inclusiva@ucentral.cl

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378
Volumen 16 N° 2
Noviembre 2022 - Abril 2023

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva tiene una periodicidad bianual y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, donde se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y las prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.

- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de octubre y el 30 de abril respectivamente (ver normas de publicación en apartado final).



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ÍNDICE

Editorial. Apoyando la Campaña “Educación Inclusiva: Quererla es Crearla”	11
--	----

Cynthia Duk y F. Javier Murillo

Sección temática

Presentación. Diseño Universal para el Aprendizaje	17
---	----

Sergio Sánchez Fuentes

La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado	21
---	----

Sergio Sánchez Fuentes y Cynthia Duk

Más Allá de las Pautas DUA: El Rol de la Filosofía de Enseñanza en la Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje	33
--	----

Ingrid Sala-Bars, Clara Amat-Guillén, Cristina Mumbardó-Adam y Ana Luisa Adam-Alcocer

Metodologías Participativas en la Formación del Profesorado: Análisis de Estrategias Didácticas Activas y Colaborativas	53
--	----

M^a José Navarro-Montaño, Rocío Piñero-Virué, Paula Jiménez Navarro y Víctor Mateo Navarro

Perfil Profesional Inclusivo y Diversidad: Teorías Implícitas del Profesorado Principiante	71
---	----

Denisse Esteli Núñez-Ayala y Héctor Manuel Jacobo-García

Diseño de Cartilla para la Enseñanza de la Biología en Estudiantes de la Cultura Wayuu bajo los Principios del DUA	89
---	----

Liliana Beatriz Herrera-Nieves, Lucía Fernanda Ferrel-Ballestas, Denis Yuliet Flórez-Gómez y Nairi Gómez-De la Rosa

El Diseño Universal para el Aprendizaje en la Formación Digital del Profesorado desde una Mirada Pedagógica Inclusiva	109
--	-----

Lucía M^a Parody, Juan José Leiva y M^a Jesús Santos-Villalba

Sección libre

Indagando los Tropos: Una Forma de Contribuir al Reconocimiento de los Saberes en una Pedagogía Culturalmente Sostenible	127
---	-----

Sylvia Contreras, Mónica Ramírez y Cristian Rozas

**Vivencias en la Fratría con un/a Hermano/a con Discapacidad. La
Visión del Hermano/a Mayor**

*Karla Westermeier Abusleme, Sara Martínez Ramírez, Yanet Velasco Aldea y Karina
Bahamonde Retamal*

145

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

EDITORIAL

Apoyando la Campaña “Educación Inclusiva: Quererla es Crearla”

Supporting the Campaign "Inclusive Education: To Want it is to Create it"

Cynthia Duk ^{1,*} y F. Javier Murillo ²

¹ Universidad Central de Chile, Chile

² Universidad Autónoma de Madrid, España

Una campaña social ha venido a remover la lucha por una escuela inclusiva en España en estos últimos meses del año 2022: “Educación inclusiva: quererla es crearla”. Con su lema, nos anima a dar un paso más allá del simple apoyo y nos incita a pasar a la acción, a trabajar juntos para hacer una educación realmente inclusiva. Ya no sirve desear la educación inclusiva como si de una utopía eternamente inalcanzable se tratara, hay que crearla. Ya y ahora. En la página web de la campaña (<https://creemoseducacioninclusiva.com/>) nos explican sus cuatro elementos clave:

- *Queremos*: Un sistema educativo basado en la inclusión y la equidad.
- *Sabemos*: Décadas de investigación avalan la educación inclusiva.
- *Defendemos*: Legalmente estamos obligados a adecuar el sistema a la inclusión.
- *Creamos*: Nos ponemos manos a la obra para desarrollar la educación inclusiva.

Esta campaña ha sido impulsada por un amplio colectivo que agrupa a estudiantes, familiares y profesores y es apoyada por una gran cantidad de organizaciones sociales de todo ámbito. Nos sumamos a ese apoyo de manera clara e incondicional.

Uno de los hitos más importantes de dicha campaña es el documental homónimo “Educación Inclusiva: Quererla es crearla” dirigido por Cecilia Barriga. Quizá lo más destacable del documental, y por extensión del movimiento por la inclusión que lo ha hecho posible, es que visibiliza las injusticias y dolores vividos por sus protagonistas (estudiantes y familiares) que han sufrido rechazo y discriminaciones debido a su discapacidad o por otra característica que los diferencia de la mayoría, ya sea porque la escuela no los acepta remitiéndolos a centros de Educación Especial. Y, cuando lo hace, en muchos casos no les ofrece una educación adecuada a sus necesidades bajo condiciones de equidad, lo que termina limitando las posibilidades de que desarrollen trayectorias educativas satisfactorias.

Los familiares denuncian que lamentablemente la ley que establece el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a ir a la escuela ordinaria sigue sin cumplirse, a pesar del dictamen del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU contra España, que concluye que el sistema educativo español viola “grave y sistemáticamente” los derechos de algunas personas:

CÓMO CITAR:

Duk, C. y Murillo, F. J. (2022). Editorial. Apoyando la Campaña “Educación Inclusiva: Quererla es Crearla”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 11-13.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200011>

En la práctica, el sistema (de orientación, que genera informes psicopedagógicos y dictámenes de escolarización) se centra en los déficits y las deficiencias del alumno, y resulta en la estigmatización del alumno como no educable en el sistema de educación general. En vez de explorar todas las posibilidades de inclusión del alumno, los diagnósticos impiden que los centros educativos ordinarios proporcionen medidas de apoyo y ajustes razonables. (ONU, 2017, p. 10)

Lamentan también que haya familias que prefieran que sus hijos/as se eduquen en forma separada en centros especiales, porque los colegios regulares no los acogen ni apoyan como deberían. Y que, por otra parte, cada vez que los sostenedores de centros privados de educación especial han visto amenazados sus intereses a consecuencia de políticas públicas en favor de la inclusión, se han opuesto con argumentos que ponen en tela de juicio la capacidad de la escuela común para dar respuesta a las necesidades de apoyo específico que suelen presentar los estudiantes con alguna discapacidad, generando temor e incertidumbre en el entorno, en especial en las familias.

Convengamos que lo anteriormente expuesto no es ajeno a lo que sucede hoy en la inmensa mayoría de los países de América Latina. No obstante, lo paradójico es recordar que España a mediados de los 80 y en los 90, se destacó por su compromiso y liderazgo en Iberoamérica en el ámbito de la inclusión educativa, siendo un referente para los sistemas educativos de numerosos países latinoamericanos. Un período que se destacó por el intercambio entre profesionales, la formación dirigida a los tomadores de decisiones y una intensa agenda de cooperación multilateral con la Región. En este contexto, no es casual que España fuera elegida por UNESCO como país anfitrión de la Conferencia Mundial de Salamanca celebrada en junio de 1994, que marcó un antes y después en la temática y muchos de sus postulados siguen vigentes (Blanco y Duk, 2019).

Lo dramático de todo esto es constatar que han pasado más de 30 años y las resistencias al cambio y sus argumentos no han prácticamente variado, quizá se han sofisticado un poco más. Esta suerte de estancamiento en el ámbito de la inclusión educativa de los y las estudiantes que presentan discapacidad y que se extiende a otros grupos vulnerables a la exclusión y marginación (estudiantes en desventaja socioeconómica, emigrantes, minorías étnico-culturales, disidencias sexuales o de género, por nombrar algunos), debiera hacernos pensar y reaccionar. De aquí, que la campaña “Querarla es Crearla”, adquiere todo sentido y está trascendiendo con fuerza las fronteras de España.

Todos nuestros países ratificaron la Convención Internacional de los Derechos de las PcD (ONU, 2006) y cuentan con legislaciones nacionales que abogan por una educación inclusiva. Chile y España, por ejemplo, ratificaron la Convención en el año 2008. En este instrumento se reconoce que “el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva” (ONU, 2013, p. 3). El Informe de la UNESCO de Seguimiento de la Educación en el Mundo, incluso va más allá al señalar que, “debatir acerca de los beneficios de la educación inclusiva puede ser equivalente a debatir acerca de los beneficios de la abolición de la esclavitud o del apartheid” (UNESCO, 2020, p. 5). Pero si estas conquistas y esfuerzos no se materializan en decisiones y voluntad política para repensar la escuela y transformarla, probablemente al menos nosotros no alcanzaremos a ver el sueño de una educación auténticamente inclusiva hecha realidad.

El mensaje que queremos transmitir a través de estas líneas es que, aunque mayoritariamente deseemos y defendamos la educación inclusiva, la realidad nos muestra que queda mucho por hacer..., y esto supone un llamado a que cada uno asumamos una parte de responsabilidad para contribuir a su construcción. Por eso,

como se afirma en la campaña NO basta con querer la educación inclusiva. Tenemos que crearla dando pasos adelante con acciones como esta, aprendiendo los unos de los otros y sumando fuerzas.

Desde la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva apoyamos decididamente la campaña y el movimiento social que la empuja. Su lucha es nuestra lucha.

Referencias

- Blanco, R. y Duk, C. (2019). El legado de la conferencia de salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- ONU. (2006). *Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
- ONU. (2017). *Dictamen aprobado por el comité en virtud artículo 5 del protocolo facultativo, respecto de la comunicación núm. 41/2017. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. UNESCO.



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

PRESENTACIÓN

Diseño Universal para el Aprendizaje

Universal Desing for Learning

Sergio Sánchez Fuentes *

Universidad Autónoma de Madrid, España

En la actualidad es evidente que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) no es ajeno a la realidad educativa a nivel internacional. En mayor o menor medida, los países desarrollados del mundo cuentan con menciones, referencias o normas que describen la importancia de desarrollar una educación inclusiva de calidad y, en ese sentido, su unión con el paradigma del DUA es innegable.

Son numerosos los ejemplos e investigaciones de los que disponemos hoy en día acerca de diversos aspectos del modelo del DUA (Gronseth et al., 2022) y su estado de salud como enfoque inclusivo. Recientes trabajos de revisión sistemática arrojan datos sobre la cantidad de estudios que en la última década se han venido desarrollando sobre la aplicación del DUA en las distintas etapas educativas (Bray, et al., enviado para revisión). Incluso el propio modelo está inmerso en un proceso de cambio desde la publicación de un ensayo por parte de David Rose (Rose, 2021), cofundador del *Center For Applied Special Technology* (CAST) y creador de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. La comprensión de un modelo más centrado en lo emocional, en lo social y en la variabilidad de estudiantes, alejándose de un enfoque tradicional centrado en las necesidades educativas especiales, ha hecho que el DUA haya evolucionado en el último lustro hacia un modelo para todas y todos los docentes.

La aplicación del paradigma está en una fase de asentamiento y de consolidación en la mayor parte de los países del espacio latinoamericano (Torres y Sánchez, 2022), no obstante, la literatura científica al respecto no alcanza cotas similares a las del entorno anglosajón. La necesidad de disponer de información sobre el desarrollo y la puesta en funcionamiento del DUA en Latinoamérica, es crucial para que las y los investigadores, como también las y los docentes, puedan disponer de un sustento teórico y práctico que sirva de base para futuros trabajos de investigación y para buenas prácticas en las distintas etapas educativas.

Hace casi una década algunos textos comenzaron a proporcionar una base teórica para una mejor comprensión del paradigma (Sala et al., 2014), sin embargo, debemos seguir avanzando en nuevos estudios que garanticen una contextualización adecuada para el entorno hispanohablante. Existen algunas preguntas que sería necesario responder desde la ciencia y la evidencia para avanzar en una mejora de la educación inclusiva para todas y todos los estudiantes: ¿Necesito siempre la tecnología para aplicar el DUA? ¿Debo adaptar el modelo a la realidad de mis estudiantes y mi entorno? ¿Cómo puedo aplicar el DUA en mi formación docente? ¿Qué perciben mis estudiantes cuando adopto medidas basadas en el DUA en mis lecciones?

CÓMO CITAR:

Sánchez Fuentes, S. (2022). Presentación. Diseño universal para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 17-20.
<https://doi.org/10.4067/10.4067/S0718-73782022000200017>

*Contacto: sergio.sanchezfuentes@uam.es

ISSN: 0718-7378

rinace.net/rlei

Evidentemente estas son solo algunas de las cuestiones que la investigación debería tratar de resolver para dar las herramientas necesarias a las y los profesionales de la educación, sin embargo, pueden servir para avanzar hacia un objetivo mayor que es el de dotar de adecuadas condiciones para el aprendizaje a cada una y uno de nuestros estudiantes.

Los diferentes artículos que se presentan en la sección temática de este número de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva intentan arrojar luces a cuestiones planteadas en este texto. Los seis trabajos que engloba el monográfico sobre DUA tienen diversa procedencia y enfoque: cuatro de ellos provienen de España (uno en colaboración con Chile), uno de México y uno de Colombia. Un primer trabajo está enfocado en la reflexión general sobre su contextualización cuando a aplicar el modelo se refiere. Los otros trabajos provenientes de España tienen objetivos varios, pero están centrados en la formación docente inicial en el país. El artículo de firma mexicana está enfocado en la formación docente en la universidad desde una perspectiva del perfil inclusivo que se desarrolla en la práctica. Finalmente, el artículo cuya investigación se desarrolla en Colombia, tiene como objetivo presentar el DUA como un modelo válido para el trabajo de la materia de biología con estudiantes con un idioma diferente al español como lengua vehicular.

El artículo “La importancia del entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje contextualizado”, escrito por Sergio Sánchez y Cynthia Duk, profundiza en la necesidad de comprender que, si bien las pautas del DUA son un excelente ejemplo de cómo aplicarlo, nunca deben ser tomadas como un mantra y debe reflexionarse acerca de la realidad inmediata en la que el o la docente imparte clases. Las preferencias de las y los estudiantes, el contexto socioeconómico y el acceso o no a la tecnología son aspectos ampliamente discutidos en este ensayo-reflexión que pretende ser un punto de inflexión en la mirada que se tiene en algunos casos sobre el DUA, sus pautas y sus diversos indicadores.

Un segundo trabajo, presentado desde España y titulado “Más allá de las pautas DUA: el rol de la filosofía de enseñanza en la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje”, desarrollado por Ingrid Sala-Bars, Clara Amat-Guillén, Cristina Mumbardó-Adam y Ana Luisa Adam-Alcocer, explora cómo las prácticas de las y los docentes en formación contribuyen tanto en la filosofía de enseñanza, como en la implementación del DUA. Los participantes del estudio fueron 137 estudiantes de los grados de educación de seis universidades españolas y los principales resultados ponen de manifiesto que realizar intervenciones completas durante las prácticas y el curso académico son variables que influyen en la implementación del DUA.

A continuación, el texto “Metodologías participativas en la formación del profesorado: análisis de estrategias didácticas activas y colaborativas”, con firma de María José Navarro-Montaño, Rocío Piñero-Virué, Paula Jiménez y Víctor Mateo, se centra en la necesidad de promover metodologías participativas en la formación del profesorado, implicando al estudiante en la construcción de su propia formación mediante el uso de estrategias educativas inclusivas. En base a un enfoque cualitativo y cuantitativo, los resultados de este trabajo revelan que las metodologías participativas se desarrollan mediante estrategias didácticas, siendo el manejo de habilidades y destrezas desigual, promoviendo la generación de conocimiento propio, activando el aprendizaje reflexivo y el manejo de diferentes estrategias didácticas, que favorecen el pensamiento reflexivo-crítico, la participación y el conocimiento compartido.

El artículo “Perfil profesional inclusivo y diversidad: teorías implícitas del profesorado principiante”, escrito por Denisse Esteli Núñez-Ayala y Héctor Manuel Jacobo-García,

presenta los resultados de una investigación realizada con profesores principiantes de educación primaria en el estado de Sinaloa, México. Este trabajo explora el contenido del pensamiento profesional docente con el objetivo de conocer el carácter dominante de sus perfiles inclusivos. 259 docentes participaron de la investigación y los resultados permitieron identificar teorías implícitas sobre diversidad asociadas a alguno de los perfiles inclusivos, con mención recurrente al paradigma del Diseño Universal para el Aprendizaje.

El trabajo titulado “Diseño de cartilla para la enseñanza de la biología en estudiantes de la cultura Wayuu bajo los principios del DUA”, publicado por Liliana Beatriz Herrera-Nieves, Lucía Fernanda Ferrel-Ballestas, Denis Yulieth Flórez-Gómez y Nairi Gómez-De la Rosa, presenta el desarrollo de una cartilla didáctica traducida al Wayuunaiki con prácticas de biología, utilizando recursos de fácil acceso para las y los estudiantes de una institución internado indígena en la Alta Guajira, Colombia. Con un enfoque etnoeducativo, los resultados muestran que el DUA ofrece amplias opciones didácticas aplicables en la enseñanza de la materia.

Finalmente, la revisión bibliográfica “El Diseño Universal para el Aprendizaje en la formación digital del profesorado desde una mirada pedagógica inclusiva”, a cargo de Lucía María Parody García, Juan José Leiva Olivencia y María Jesús Santos Villalba, demuestra la importancia del DUA como un enfoque innovador e inclusivo que, junto con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), promueven la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a ofrecer respuestas eficaces a las diversas necesidades, demandas y particularidades de los estudiantes.

Por otro lado, la sección de investigación fuera del monográfico de DUA engloba dos trabajos. El primero de ellos, titulado “Indagando los tropos: una forma de contribuir al reconocimiento de los saberes en una pedagogía culturalmente sostenible”, de los autores Sylvia Contreras, Mónica Ramírez y Cristian Rozas, describe una investigación etnográfica-narrativa desarrollada en Chile en un sector de mediana ruralidad, cuyo objetivo ha sido indagar en las prácticas de crianza de una familia extendida compuesta por 15 integrantes. A través de entrevistas individuales y grupales y de la observación, los resultados mostraron diversos sentidos y significados recreados en una constante disputa entre las múltiples posiciones y perspectivas locales, temporales y escolares.

En segundo lugar, el artículo denominado “Vivencias en la fratría con un/a hermano/a con discapacidad. La visión del hermano/a mayor”, firmado por Karla Westermeier Abusleme, Sara Martínez Ramírez, Yanet Velasco Aldea y Karina Bahamonde Retamal, describe las vivencias de hermanos y hermanas mayores en la fratría con un hermano o hermana con discapacidad. Desde un enfoque cualitativo con un estudio colectivo de casos en Chile, los resultados muestran que existe gran preocupación por los hermanos o hermanas con discapacidad ahora y a futuro por parte de sus familiares. Respecto de las emociones, la que más destaca es la felicidad. Y sobre la relación con los progenitores, explicitan que es positiva y, en general, sin grandes diferencias.

Referencias

- Gronseth, S. L., Stefaniak, J. E. y Dalton, E. M. (2022). Maturation of universal design for learning: from design framework to theory. En H. Leary, S. P. Greenhalgh, K. B. Staudt Willet y M. H. Cho (Eds.), *Theories to influence the future of learning design and technology*. EdTech Books.
- Rose, D. (2021). *Cracks in the foundation personal reflections on the past and future of the udl guidelines*. CAST.

Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. y Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 143-152

Torres, A., y Sánchez, S. (2022). Revisión actual y cercana sobre la aplicación del DUA en Latinoamérica en tiempos de Covid. *Revista Latinoamericana de Investigación en Educación*, 1(1), 26-43.

Breve CV del autor

Sergio Sánchez Fuentes

Doctor en Educación por la Universidad de Salamanca. Es profesor en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Colabora con diversas universidades en Europa, Asia y América y ha formado a profesionales del ámbito educativo en diferentes países de Latinoamérica. Actualmente participa en múltiples proyectos de investigación y transferencia. Sus principales publicaciones tienen que ver con la aplicación del paradigma del Diseño Universal para el Aprendizaje en contextos educativos como una metodología que favorece una pedagogía inclusiva. Email: sergio.sanchezfuentes@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8783-9911>

La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado

The Importance of the Environment. Universal Design for Contextualized Learning

Sergio Sánchez Fuentes ^{1,*} y Cynthia Duk ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad Central de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Diseño universal para el aprendizaje
Inclusión
Diversidad
Contexto
Educación

RESUMEN:

La educación inclusiva como enfoque, así como la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), han sido ampliamente estudiados en la literatura académica de los últimos años. Este trabajo a modo de ensayo busca contribuir a la reflexión respecto de diversos aspectos que unen ambas cuestiones, poniendo el foco de atención en la importancia de contextualizar nuestras prácticas educativas para los estudiantes. Por ello, este artículo describe el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado (DUAC) como una manera de aterrizar las programaciones e implementar experiencias de aprendizaje que respondan a la realidad de los discentes, teniendo en cuenta la diversidad que caracteriza a cada aula. Finalmente, se concluye acerca de la necesidad de dotar de mayores recursos, espacios, tiempos para la formación y desarrollo profesional docente, a fin de avanzar hacia prácticas educativas contextualizadas teniendo como referencia los principios del DUA. Ello implica, ampliar el foco de la inclusión a otros colectivos en riesgo de exclusión por su situación personal, social, cultural o étnica, poniendo en práctica los principios y estrategias que propone el DUA y, con ello, superar la mirada centrada en los estudiantes con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.

KEYWORDS:

Universal design for learning
Inclusion
Diversity
Context
Education

ABSTRACT:

Inclusive education as an approach, as well as the application of Universal Design for Learning (UDL), has been widely studied in the academic literature in recent years. This paper, in the form of an essay, seeks to contribute to reflection on various aspects that unite both issues, focusing attention on the importance of contextualizing our educational practices for all students. For this reason, this article describes the concept of Universal Design for Contextualized Learning (UDCL) as a way to develop programming and implement learning experiences that respond to students' realities, taking into account the diversity that characterizes each classroom. Finally, it concludes with the need to provide more resources, spaces, and time for teacher training and professional development in order to move towards contextualized educational practices, having as reference aligned to the principles of UDL. This implies expanding the focus of inclusion to other groups of students at risk of exclusion due to their personal, social, and cultural backgrounds, putting into practice the principles and strategies proposed by UDL and, with this, going beyond the focus on students with special educational needs and/or disabilities.

CÓMO CITAR:

Sánchez Fuentes, S. y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>

1. Introducción

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha tenido gran influencia en la última década, de allí la importancia de reflexionar sobre su aplicación, el desarrollo del modelo y en cómo se ha venido utilizando en diferentes partes del mundo. Por ello, este artículo a modo de ensayo pretende aportar a la reflexión respecto de la importancia que ha venido ganando el DUA en distintos países de Iberoamérica. Estas líneas surgen de la reflexión sobre la experiencia formando a docentes durante más de 10 años, así como de la revisión de múltiples trabajos sobre el tema y fruto de la investigación realizada en diversos países. Lo que se pretende, por tanto, es exponer algunas ideas básicas centradas en los docentes -de cualquier etapa educativa- y que señalan aspectos que, desde nuestro punto de vista, son necesarios para avanzar en la dirección del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, cuando hablamos de una educación inclusiva, equitativa, pero, sobre todo, de calidad para todos (Murillo y Duk, 2017).

Si hablamos de educación inclusiva hoy en día, es imposible no referirse al Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018). Numerosos son los países que ya vienen desarrollando políticas públicas en favor de la inclusión educativa teniendo en cuenta el paradigma presentado por el Center for Applied Special Technology, allá por comienzos de este siglo. Naciones como EEUU y Canadá llevan más de una década promulgando textos legales que regulan y orientan la manera en la que el docente debe abordar la diversidad desde una perspectiva de accesibilidad y flexibilidad, dos de las principales características en que se fundamenta el DUA (Dalton, 2019). Otros países como Chile, también están cerca de cumplir una década promoviendo medidas para la implementación de este enfoque en la práctica docente (González, 2019). Así el Decreto 83 y sus orientaciones sobre Diversificación de la Enseñanza y Adecuaciones Curriculares, promulgado en el año 2015 (MINEDUC, 2015, 2017), ha servido de orientación a los centros educativos logrando un impacto positivo en muchos de ellos, particularmente en el nivel de educación inicial y básica a los que está dirigido. Ello ha contribuido, además, a dar un impulso al desarrollo de múltiples acciones formativas y de actualización docente en esta línea.

Otros países de habla hispana, como España, sin embargo, se han ido quedando algo rezagados en la construcción de políticas que hagan mención específica al DUA. España pese a ser uno de los países con abundante producción científica y que ha realizado varias investigaciones relacionadas con el DUA, no ha conseguido plasmar adecuadamente este enfoque en la normativa de la educación escolar hasta recientemente, con la entrada en vigencia de los Reales Decretos (Real Decreto 95/2022, Real Decreto 157/2022, Real Decreto 217/2022, Real Decreto 243/2022), lo que da cuenta de un importante paso adelante para la aplicación del DUA a nivel escolar.

Por otra parte, cabe mencionar que aquellos países que han impulsado con anterioridad medidas basadas en el DUA a través de sus políticas públicas, con frecuencia este no ha sido comprendido en profundidad por el colectivo docente (Al-Azawei, et al., 2016). De hecho, algunos trabajos reportan un cierto malestar docente asociado a la implementación del DUA. Fundamentalmente, el principal escollo se identifica con la falta de formación recibida y la escasa preparación de la que se dispone para su implementación. Incluso algunos docentes lo perciben como la imposición de una “nueva moda”. A ello se suma, la necesidad de más tiempo para elaborar nuevas planeaciones o programaciones de aula (Rose, et al., 2006). Sin embargo, también disponemos de evidencias que nos confirman que aquellos docentes que se han

formado sobre cómo aplicar el DUA (Sánchez, et al., 2019) vislumbran con mayor claridad aquellas medidas y estrategias que les pueden ayudar a planificar e implementar sus clases considerando la diversidad de estudiantes, de tal forma de asegurar su participación y progreso en el aprendizaje.

Desde hace años, contamos con abundante evidencia acerca de la necesidad de formar a los y las docentes con las competencias necesarias para responder a la diversidad en el aula, constituyéndose en una de las principales demandas tanto por parte del profesorado (Duk et al., 2021) como de las familias y colectivos estudiantiles, en especial de estudiantes con algún tipo de discapacidad (Castellana y Sala, 2005)

En línea con lo anterior, cuando se pregunta a los docentes acerca de cómo aplican el DUA, las respuestas tienden a centrarse en el principio de la Representación (Principio II en el actual modelo de 2018, Principio I en el modelo anterior de 2010) (CAST, 2010). Si bien el principio de Representación es un pilar fundamental de la actividad docente (Gauvreau et al., 2019). Esto es, la manera en la que las y los profesores presentan la información a sus estudiantes, así como las formas que utilizan para conseguir el acceso, construcción e internalización de los aprendizajes, aspectos que forman parte del sistema de procesamiento que promueve el DUA, es habitual que dichos procesos cognitivos no son, por lo general, tenidos en cuenta por los docentes como pretende el modelo DUA. Sin desconocer el aporte que este principio representa para conseguir que todos los y las estudiantes aprendan, este no es el principio más relevante o el que tiene supremacía frente a los otros dos principios, a la hora de pensar o constatar si se lleva a la práctica el Diseño Universal para el Aprendizaje. De hecho, el principio del Engagement o Compromiso (según el modelo 2.2 de 2018 y Motivación según el modelo de 2.0 de 2010) (CAST, 2010, 2018) es, sin ninguna duda, el principio que más presencia tiene actualmente cuando se discute acerca del desarrollo y aplicación del modelo (Eichhorn, et al., 2019). Somos cada vez más conscientes de la importancia que reviste lograr que nuestros estudiantes se enganchen y se comprometan con su propio aprendizaje y, a la vez, que los aprendizajes estén conectados con sus saberes y experiencias, les sean útiles en el día a día y tengan una real aplicabilidad en su entorno más inmediato (Li, et al., 2020).

Por todo lo anterior, lo que en este artículo se presenta es la constatación del valor que tiene la contextualización como un factor necesario y fundamental, si realmente los sistemas educativos desean lograr con éxito la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje, acorde a la realidad de sus territorios y a las características socioculturales e individuales de la población que atienden.

En este contexto, este trabajo busca contribuir a la reflexión a partir de la experiencia y revisión de la literatura sobre el tema en la última década. En este sentido, es concebido como una oportunidad de plasmar algunas ideas fundamentales que se han ido recogiendo a lo largo de actividades formativas, de conversaciones con docentes, del sentir de la comunidad educativa y de la propia práctica docente.

2. Contextualizando el Diseño Universal para el Aprendizaje

El DUA es un medio para atender a la diversidad desde su conceptualización más amplia, ya que tiene como objetivo asumir con flexibilidad los procesos de enseñanza aprendizaje para todos los y las estudiantes, independientemente de sus capacidades, habilidades y preferencias (Rao et al., 2021). Es, por tanto, un modelo holístico que concibe la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y no como una barrera.

Para nadie ya es extraño asociar el DUA y sus fundamentos a lo desarrollado por el Center for Applied Special technology a comienzo del presente siglo, cuyos tres principales principios son:

- Proporcionar múltiples formas de implicación
- Proporcionar múltiples formas de representación
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

En la actualidad, disponemos del modelo 2.2 de las pautas del DUA que nos sirven de base y nos orientan para programar nuestras clases con garantías de flexibilidad, variabilidad y apoyo a la diversidad presente en las aulas (Zhang, et al., 2022).

Sin embargo, cabe preguntarse ¿Cómo podríamos hablar de modelo basado en la inclusión si se trata de un modelo originado y diseñado para un entorno determinado? El DUA fue diseñado en Estados Unidos para una amplia mayoría de estudiantes prototípicos que atienden los centros escolares del todo el país, pero ¿son las condiciones de los centros estadounidenses similares a las de una escuela rural en España, a las de una región con alta población indígena de Chile, o las escuelas de una zona de costa en Ecuador o Colombia? Evidentemente la respuesta a esa pregunta es un NO rotundo.

De aquí surge el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado (DUAC) que proponemos en este trabajo. Lo que se pretende relevar con este concepto es que, evidentemente, el DUA es un modelo válido para la puesta en práctica del enfoque inclusivo, pero si no se tiene en cuenta el entorno, la población a la cual se dirige, los recursos tecnológicos de los que se dispone, podemos caer en el error de mantener la exclusión y marginación de ciertos estudiantes, en vez de contrarrestarla que es el fin último del DUA, no por cuestiones de capacidad o motivación por aprender, sino debido a los recursos y condiciones del propio contexto que facilitan o no, el acceso y progreso de la diversidad de estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hoy en día es posible advertir algunas visiones respecto del modelo DUA, que ponen de relieve la utilización de medios tecnológicos como recurso fundamental para lograr una adecuada programación siguiendo los principios propuestos por CAST. Desde nuestra perspectiva, nos atrevemos a afirmar que, si la aplicación del DUA depende en gran medida de la disponibilidad de tecnología de los centros y de las competencias digitales de los y las docentes para su utilización, entonces el DUA definitivamente no sería un modelo válido ni generalizable a distintos contextos. Es indiscutible, que los avances tecnológicos en las últimas décadas y también en la educación han sido notables. En la actualidad disponemos de múltiples dispositivos, herramientas y programas de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje de los estudiantes. De hecho, una variedad de materiales y recursos se encuentran disponibles en CAST. Sin embargo, afirmar lo contrario sería desconocer las brechas digitales existentes entre países y entre los grupos más y menos vulnerables, que la pandemia y el consiguiente cierre prolongado de las escuelas dejó al descubierto. En particular en Latinoamérica, quedó en evidencia que solo el 40% los hogares contaban con conexión a internet y que por ejemplo en Chile, uno de los países con mayores niveles de acceso, alrededor del 57% contaba con internet (Murillo et al., 2020). Ante esta realidad, habría que preguntarse ¿es estrictamente necesario el uso de la tecnología para aplicar DUA?, ¿Qué sería recomendable hacer en caso de que nuestros estudiantes no tengan acceso a la tecnología, o si como docentes no contamos con los conocimientos y habilidades

requeridas para su uso? Al respecto, creemos necesario resaltar que, por supuesto, ayuda a la aplicación del DUA disponer de recursos tecnológicos, es lo ideal. Pero, desde luego, no es el medio que asegura que nuestras clases sean inclusivas y ofrezcan respuestas adecuadas a la diversidad de nuestros estudiantes. El DUA no está sujeto al uso de la tecnología, aunque ciertamente su disponibilidad puede ser una herramienta de vital importancia para que algunos estudiantes accedan a los contenidos de aprendizaje, en especial de aquellos que requieren recursos de apoyo específicos como suele ser en el caso de estudiantes que presentan discapacidades sensoriales, u otras. En definitiva, es importante recalcar, que el DUA es un modelo vivo en constante cambio y desarrollo, que debemos adaptar a la realidad de nuestros contextos y estudiantes.

Todas estas cuestiones hacen que desde hace algún tiempo la contextualización del DUA esté presente en la discusión y sea un criterio relevante a considerar para su difusión e implementación. La contextualización es esencial para poner en acción los 3 principios que el DUA propone. Desde esta mirada, las pautas, estrategias e indicadores derivadas de dichos principios deben ser vistos como referentes y orientaciones que nos pueden dar luces y guiar, pero de ninguna manera, constituyen recetas para su aplicación como algunos han interpretado equivocadamente. La toma de decisiones curriculares basadas en información relevante del contexto es, sin duda, un proceso complejo que implica tener en cuenta una serie de factores interrelacionados. Dicho en simple, supone considerar, por un lado, las condiciones y características del contexto educativo donde los estudiantes se desarrollan y aprenden y, por otro, sus particulares características y necesidades educativas, teniendo como referente los aprendizajes esperados establecidos en el currículum nacional. Ello supone, que la tarea docente debería estar enfocada en conocer bien a los y las estudiantes de manera de poder planificar y llevar a cabo las clases considerando sus diferentes formas de aprender, sus intereses, habilidades, actitudes frente al aprendizaje y las formas de interactuar con sus pares y docentes. Este es uno de los aspectos más importantes de la tarea docente para la aplicación del DUA y que dice relación con la pertinencia y contextualización de la enseñanza.

En lo referido al principio de la Representación, puede ser relativamente fácil diseñar la práctica docente manteniendo los criterios que se presentan en los indicadores asociados a este principio. Por ejemplo, si se crea o utiliza material que cumpla con aspectos tales como, el uso de vídeos, audios con subtulado, audiodescripción o transcripción, esa multimedia perdurará en el tiempo porque en general todos los y las estudiantes podrían beneficiarse de tales recursos. Al igual que si se realiza un glosario de términos que apoyen la comprensión de los contenidos, es muy probable que éstos no van a variar con el paso de tiempo, en el mejor de los casos habrá que ir ampliándolos o actualizándolos. O, por ejemplo, si se dedica un momento todos los días a recapitular o repasar lo que se ha visto en la clase anterior, no supondrá una estrategia que lleve mucho esfuerzo, sino más bien sistematizar ese indicador.

Por otra parte, si pensamos en el principio de la Acción y Expresión, el papel del docente se centra principalmente en abordar con mayor flexibilidad la comunicación con sus estudiantes ofreciéndoles diversas formas de expresarse y demostrar su aprendizaje. Por ejemplo, en la manera en que pueden producir y exponer los textos, trabajos y modelos que el currículum les demanda y las funciones ejecutivas asociadas que ponen en juego. En ese sentido, nuestra labor está centrada en descubrir las formas en que los estudiantes pueden expresarse con mayor facilidad y mostrar lo que han aprendido, favoreciendo el desarrollo de las funciones ejecutivas: atención, memoria,

planificación, organización, resolución de problemas, iniciativa, autoregulación, entre otras.

Desde hace mucho, la variedad de oportunidades y experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes con claridad de propósito, ha sido reconocida como un indicador de prácticas inclusivas en el aula. Sin embargo, la experiencia muestra que un aspecto crítico se relaciona con la evaluación, con frecuencia se observa que aun cuando se utilice una diversidad de recursos, estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje en el proceso de enseñanza, llegado el momento de evaluar los logros alcanzados, se suele realizar una evaluación igual para todos. Esto, sin duda, limita las posibilidades de numerosos estudiantes de obtener buenos resultados, debido a que los instrumentos, las estrategias o modalidades de evaluación utilizadas, no se ajustan a sus posibilidades de comprensión y expresión. Este es un aspecto altamente sensible y que requiere de una profunda reflexión y revisión respecto de cómo abordar la evaluación de manera más flexible atendiendo a los principios del DUA, de manera de evitar que esta se convierta en una barrera y no en un facilitador del aprendizaje como sería deseable. Un último aspecto relacionado con la puesta en práctica de este principio -proporcionar múltiples opciones de expresión y ejecución-, es la discusión respecto de si su verdadero sentido consiste en ofrecer variedad de opciones de manera simultánea en el aula, o sería igualmente apropiado aplicar este principio de manera consecutiva. En el primer caso, los estudiantes en forma paralela pueden llevar a cabo distintas actividades, dándoles oportunidades de elegir. En el segundo, los estudiantes en general hacen lo mismo, ofreciéndoles variedad de actividades y materiales, por ejemplo, a lo largo de una unidad de aprendizaje. A nuestro entender, y desde la lógica de la contextualización, estas decisiones dependerán de las características del grupo y de la naturaleza de los contenidos y objetivos de aprendizaje que se persigan.

Hemos decidido cerrar este apartado, con el principio de implicación (*engagement*) y motivación en el aprendizaje, dada su relevancia para lograr que todos los estudiantes participen y aprendan. En torno a este principio es donde la contextualización toma especial protagonismo y donde reside principalmente la naturaleza del trabajo del DUA, en tanto releva la importancia de las emociones en todo proceso de aprendizaje, dotando de significado a la aplicación del DUA. Este aspecto del aprendizaje es probablemente el más importante y paradójicamente el más desatendido en educación, por tanto, exige especial dedicación e implica un reto no menor al profesorado que verdaderamente le encuentra sentido a la puesta en práctica del DUA en sus clases. Entre otros aspectos, implica la capacidad de tomar iniciativa, poner atención en todos y cada uno de los estudiantes y estar preparado para abordar nuevos desafíos y los contratiempos que se presentan en la cotidianeidad escolar. Como es lógico, este principio y su concreción es el que muestra mayor variabilidad, ya que las condiciones y circunstancias de un aula y de sus integrantes varían constantemente. Por ello, la labor docente en este caso está más centrada en aspectos vinculados con el conocimiento de los intereses, las preferencias, las motivaciones y las formas en que nuestros alumnos y alumnas se implican y comprometen con su aprendizaje.

Distintos trabajos en los últimos años (Demetriou, 2018), han descrito el papel que juegan las emociones en los procesos educativos y si algo ha demostrado la investigación en el campo socio emocional, es que sin motivación e implicación en el aprendizaje las posibilidades de lograr aprendizajes significativos con todos los y las estudiantes se reducen de manera importante (Zembylas y Schutz, 2016). Este aspecto, ampliamente estudiado en el aprendizaje como factor de éxito, nos señala la necesidad de lograr que los alumnos se *emocionen* cuando hablamos en términos educativos de un proceso con verdaderas oportunidades para todos (Li, et al., 2020).

De la mano de estos hallazgos y teniendo en consideración la naturaleza interactiva del aprendizaje, cabe destacar la influencia que tienen en el ámbito socioemocional, las relaciones interpersonales y las interacciones pedagógicas que tienen lugar en el aula. En otras palabras, la concreción de este principio tiene directa relación con la creación de un ambiente educativo que promueva una convivencia de respeto mutuo entre estudiantes, y entre éstos y sus docentes, basada en el valor de la diversidad y relaciones afectivas, donde todos los y las estudiantes se sientan valorados por igual.

Desde otro punto de vista, creemos necesario señalar que estamos frente a un principio transversal que debe permear y estar presente en todas las decisiones pedagógicas y en las distintas etapas de la clase: inicio, desarrollo y cierre, dejando atrás la idea que el espacio privilegiado para su aplicación es el inicio de la clase, como si la motivación e implicación en el aprendizaje se produjera principalmente en dicho momento.

Hasta aquí y para efectos de análisis, nos hemos referido a cada uno de los principios por separado, no obstante, es de primera importancia recordar que estos están interrelacionados y son en buena medida interdependientes en el sentido que se influyen unos a otros. El aprendizaje es un proceso cognitivo interconectado e integrado en permanente construcción, por lo tanto, su activación implica poner en juego los tres principios de manera integrada. Esto significa que al aplicarlos en nuestras planificaciones debemos abordarlos de manera conjunta en las distintas fases del proceso de enseñanza y aprendizaje o de una determinada clase. Esto no quiere decir, que en determinados momentos se ponga mayor énfasis en unos que en otros.

Por todo lo anterior, la contextualización y el concepto aquí presentando como DUAC, supone uno de los principales retos para los y las docentes que comparten la convicción respecto de los beneficios de la educación inclusiva para la diversidad de estudiantes y en consecuencia valoran los aportes del DUA para materializar dicha aspiración.

3. Reflexiones finales

A modo de conclusión destacar algunas ideas que se han desarrollado lo largo del texto, debido a su relevancia de cara a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, considerando la heterogeneidad que caracteriza las aulas y la complejidad que implica ofrecer una respuesta educativa acorde a la diversidad de estudiantes y de los contextos donde dichos procesos tienen lugar.

En primer lugar, señalar la importancia de la legislación como marco regulatorio que nos marca el presente y el futuro en la aplicación del DUA. Como se mencionó, actualmente disponemos de normativas de obligado cumplimiento por las escuelas y sus docentes en lo que se refiere a la aplicación de los principios de inclusión y equidad si queremos una educación de mayor calidad para todos y todas. Por tanto, una primera cuestión fundamental es que todos los y las docentes estamos llamados a cumplir ese compromiso, velando y organizando nuestras clases para que los y las estudiantes, independientemente de sus condiciones o características, puedan tener las mejores oportunidades educativas bajo condiciones de igualdad.

En tal sentido, la implementación del DUA adquiere cada vez más relevancia como un modelo valioso para responder a la diversidad en el aula. De hecho, en numerosos contextos la aplicación del DUA y sus orientaciones han dejado de ser una opción voluntaria, convirtiéndose en principios deseables que deben permear transversalmente nuestras programaciones de aula (Martignoni, 2020), aun cuando reconocemos que su aplicación depende en gran medida del compromiso y voluntad

de los y las docentes. Sin por ello, dejar de resaltar la responsabilidad que, a los Ministerios de Educación, a los agentes intermedios y a las Universidades, les cabe en el desarrollo de políticas y acciones de formación y desarrollo profesional docente orientadas al logro de las competencias necesarias para el desarrollo de prácticas inclusivas con base en los principios del DUA. Esto implica no solo ofrecer oportunidades de actualización docente, sino contar con los tiempos y espacio requeridos para su materialización. Esta afirmación coincide con diversos estudios que refuerzan que las percepciones docentes mejoran considerablemente cuando se aplican medidas basadas en DUA como consecuencia de formaciones, las que muchas veces no requieren demasiadas horas de trabajo (Duk, et al., 2020, 2021; Sánchez, et al., 2019).

Una segunda conclusión, está relacionada con la propia contextualización del modelo y principal tema de este trabajo. Si hubiera que sintetizar en una sola idea esta premisa, esta podría ser que los 3 principios en que se fundamenta el DUA son la base de sustento del modelo y, por tanto, han perdurado y seguirán perdurando en el tiempo. En cambio, sus pautas deben ser comprendidas como propuestas abiertas en contante desarrollo y susceptibles de ser adecuadas y enriquecidas en función de las condiciones del contexto. Con todo, el principio de Implicación por su naturaleza es necesariamente el que requiere ser revisado y reevaluado constantemente y el que mayor atención exige al docente. La importancia del contexto, de conocer lo que realmente necesitan y es relevante para los y las estudiantes, debería ser el pilar fundamental en el cual vertebrar nuestra práctica docente.

El concepto de DUAC no está solo relacionado con lo inmediato en el entorno, sino también con la emoción, la motivación y el placer por aprender. Debemos ser capaces de conseguir que los estudiantes se interesen e impliquen en su aprendizaje, asumiendo progresivamente una mayor responsabilidad y autonomía en este proceso. Para ello, es importante intencionar el desarrollo de una cultura escolar que visibilice y valore la diversidad en todas sus manifestaciones, donde todos los estudiantes se sientan acogidos y respetados en su singularidad en un ambiente bien tratante, que les ofrezca oportunidades para aprender a vivir juntos y desarrollar las habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan integrarse y desenvolverse con crecientes niveles de autonomía, desde una perspectiva crítica, democrática y comprometida con la sociedad.

Lo anterior debería ser una preocupación central de cualquier sistema educativo moderno. Una educación inclusiva de calidad para todos está estrechamente ligada a las oportunidades que como sociedad ofrecemos a todas las personas y, por ello, una educación que tenga en cuenta el contexto y la realidad de nuestros estudiantes es crucial.

Finalmente, un tercer aspecto, tiene que ver con la evolución del paradigma del DUA. En un reciente trabajo, el Dr. David Rose –cofundador de CAST y cocreador del modelo del DUA– (Rose, 2021), afirma que los sistemas educativos están evolucionando hacia una comprensión más amplia de la diversidad, que va más allá de lo meramente relacionado con las necesidades educativas especiales o los grupos que tradicionalmente se han considerado beneficiarios de la inclusión, destacando a otros colectivos que experimentan situaciones de exclusión o están más expuestos a la discriminación, ya sea por razones de sexo, raza, etnia o religión. Existe consenso, es cuestión de ver el objetivo 4 de desarrollo sostenible de la ONU, que los sistemas educativos están llamados a garantizar a todos los y las estudiantes una educación inclusiva, equitativa y de calidad, lo cual implica a los Estados poner todos los esfuerzos en tal dirección. A este respecto, reafirmamos que el DUA puede ser, si se aplica

adecuadamente, una importante contribución para avanzar hacia este ambicioso objetivo.

El DUA está presente, y es evidente que está evolucionando, dejando atrás la idea que es especialmente válido para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales o con alguna discapacidad. También sabemos que el compromiso que se adquiere es mayor cuando es impulsado desde la política pública y existen normativas que lo respaldan. Por tanto, nuestra labor como docentes debe orientarse a promover su aplicación, apoyar a nuestros colegas demostrando su factibilidad e intentar así, desmitificar la creencia que la implementación del DUA es una tarea en extremo compleja o difícil. Actualmente, existen numerosos recursos, guías y literatura que están disponibles y pueden servir de apoyo para trabajar en base a esta propuesta.

De esta manera, paso a paso, iremos consiguiendo una mejora sustancial de los sistemas educativos en cada uno de nuestros países.

Referencias

- Al-Azawei, A., Serenelli, F. y Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. CAST.
- CAST. (2010). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. CAST.
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85, 57-84
- Dalton, E. M. (2019). UDL and connected laws, theories, and frameworks. En VVAA., *Universal access through inclusive instructional design* (pp. 3-16). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429435515-1>
- Demetriou, H. (2018). *Empathy, emotion and education*. Springer. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54844-3>
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C. y López, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión: Investigación acción colaborativa a través de estudios de clase en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Duk, C. y Hernández-Ojeda, F. (2020) Mejorando la respuesta a la diversidad en el aula a través del estudio de clases en escuelas chilenas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 99-123. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.005>
- Eichhorn, M. S., Lowry, A. E. y Burke, K. (2019). Increasing engagement of english learners through universal design for learning. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.01>
- Gauvreau, A. N., Lohmann, M. J. y Hovey, K. A. (2019). Using a universal design for learning framework to provide multiple means of representation in the early childhood classroom. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 8(1), 3-22.
- González, P. I. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación las Américas*, 8, 80-92. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- Li, L., Gow, A. D. I. y Zhou, J. (2020). The role of positive emotions in education: A neuroscience perspective. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 220-234. <https://doi.org/10.1111/mbe.12244>

- Martignoni, L. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: La tensión inclusión-exclusión en las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares. *Espacios en Blanco*, 22(1), 7-15.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Decreto 83 sobre criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para los niveles de educación parvularia y educación básica*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica en el marco del decreto 83/2015*. Ministerio de Educación de Chile.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200001>
- Rao, K., Torres, C. y Smith, S. J. (2021). Digital tools and UDL-based instructional strategies to support students with disabilities online. *Journal of Special Education Technology*, 36(2), 105-112. <https://doi.org/10.1177/0162643421998327>
- Rose, D. (2021). *Cracks in the foundation: Personal reflections on the past and future of the UDL guidelines*. CAST.
- Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G. y Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.
- Sánchez, S., Jiménez, D., Sancho, P. y Moreno-Medina, I. (2019). Validación de instrumento para medir las percepciones de los docentes sobre el diseño universal para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 89-103. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100089>
- Zhang, L., Carter, R., Basham, J. D. y Yang, S. (2022). Integrating instructional designs of personalized learning through the lens of universal design for learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 15(2), 117-131. <https://doi.org/10.1111/jcal.12725>
- Zembylas, M. y Schutz, P. A. (2016). Introduction to methodological advances in research on emotion in education. *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*, 8(3), 3-14. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_1

Breve CV de los/as autores/as

Sergio Sánchez Fuentes

Profesor Contratado Doctor en la Universidad Autónoma de Madrid. Doctor por la Universidad de Salamanca, licenciado en Psicopedagogía por la misma universidad y Diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Física por la Universidad Pontificia de Salamanca. Ha publicado numerosos trabajos sobre el paradigma del Diseño Universal para el Aprendizaje, además de haber realizado pasantías en el Center For Applied Special Technology (CAST). Es profesor invitado en universidades de Latinoamérica, además ha impartido formación en países como EEUU, Jordania, Kazajistán, Portugal, etc. Ha participado en más de 15 obras colectivas, publicado más de 50 artículos y dirigido y colaborado en numerosos proyectos de investigación sobre el desarrollo del paradigma del DUA, así como el análisis de la situación de los estudiantes con discapacidad en la educación. Email: sergio.sanchezfuentes@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8783-9911>

Cynthia Duk

Directora del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva y del programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Además, es Directora/editora de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva que publica la Facultad de Educación en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación RINACE. Su línea principal de desarrollo e investigación es la inclusión y la diversidad en educación, con énfasis en el desarrollo de escuelas y sistemas educativos inclusivos. Entre otros estudios, lideró Estudio del Mineduc “Criterios y orientaciones para flexibilizar el currículo en los distintos niveles de enseñanza” que sentó las bases para el Decreto 83 de Diversificación y Adecuaciones Curriculares. Tiene varias publicaciones y ha diseñado numerosos programas y materiales de formación y desarrollo profesional, destaca el material de formación docente Educar en la Diversidad para los países del MERCOSUR, el Diplomado e-learning de la OEI, “Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad” para Iberoamérica. Ha implementado 3 programas de desarrollo profesional docente con base en el territorio, aplicando procesos de investigación acción colaborativa a través del Estudio de Clases. Email: cduk@ucentral.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8443-0707>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Más Allá de las Pautas DUA: El Rol de la Filosofía de Enseñanza en la Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje

Beyond Universal Design for Learning Guidelines: The Role of Teaching Philosophy in UDL Implementation

Ingrid Sala-Bars ^{1,*}, Clara Amat-Guillén ², Cristina Mumbardó-Adam ² y Ana Luisa Adam-Alcocer ^{2,3}

¹ Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte, Universidad Ramon Llull, España

² Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, España

³ Universitat Oberta de Catalunya, España

DESCRIPTORES:

Diseño universal del aprendizaje
Autoeficacia
Profesorado
Prácticas
Inclusión

RESUMEN:

Dado que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha surgido como uno de los modelos pedagógicos de referencia para facilitar la educación inclusiva, las políticas recientes han manifestado la necesidad de reforzar su uso en las escuelas y, en consecuencia, de formar eficazmente a los profesores en formación en la aplicación de prácticas basadas en el DUA. En este sentido, la filosofía de enseñanza de los docentes apunta a ser un factor clave para la implementación del DUA por parte de los docentes en formación. El presente estudio explora cómo las prácticas de los docentes en formación contribuyen tanto en la filosofía de enseñanza, como en la implementación del DUA. Los participantes fueron 137 estudiantes de los grados de educación de seis universidades españolas. Los resultados ponen de manifiesto que realizar intervenciones completas durante las prácticas y el curso académico son variables que influyen en la implementación del DUA. Así mismo, se señalan las aportaciones del estudio y las futuras líneas de investigación que enfatizan, entre otros, la necesidad de repensar las prácticas curriculares de los estudiantes de educación para favorecer la implementación de prácticas inclusivas basadas en el DUA.

KEYWORDS:

Universal design for learning
Self-efficacy
Teachers
Internship
Inclusion

ABSTRACT:

Given that Universal Design for Learning (UDL) has emerged as one of the reference pedagogical models to facilitate inclusive education, recent policies have reinforced its use in schools and, consequently, in future teachers training in the application of UDL based practices. In this sense, teachers teaching philosophy stand as a key factor for UDL implementation by preservice teachers. This study explores how preservice teachers' internships contribute both to the teaching philosophy and to UDL implementation of UDL. Participants were 137 undergraduate education students from six Spanish universities. Results highlighted that complete interventions during internships and the academic year in which students were enrolled were variables that influenced UDL implementation. Contributions of the study and future lines of research that emphasize, among others, the need to rethink the curricular practices of education students to favor the implementation of inclusive practices based on UDL are highlighted.

CÓMO CITAR:

Sala-Bars, I., Amat-Guillén, C., Mumbardó-Adam, C. y Adam-Alcocer, A. L. (2022). Más allá de las pautas DUA: El rol de la filosofía de enseñanza en la implementación del diseño universal para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 33-51.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200033>

1. Introducción

Reconocer que todos los individuos son diferentes entre sí y garantizar que tengan igualdad de oportunidades en la educación sigue siendo un reto mundial. En el aula del siglo XXI ya es innegable que hay alumnos que aprenden de forma diferente. Las diferencias de aprendizaje o la variabilidad de los alumnos reflejan una serie de cambios en la población y la sociedad (Craig et al., 2019). Por lo tanto, hoy en día la necesidad de un cambio importante hacia una escuela para todos se hace sentir con más fuerza que nunca y son muchos los organismos (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012; Naciones Unidas, 2016; UNESCO, 2017; entre otros) que reconocen y defienden la educación inclusiva como un derecho humano básico y como la base para que una sociedad sea más justa y equitativa.

En esta misma línea, recientemente ha entrado en vigor la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de Educación (LOMLOE) que impulsa a los profesionales del ámbito educativo a un cambio de mirada, ya que introduce el concepto de que los centros inclusivos deben planificar medidas y apoyos para todo el alumnado del centro, cambiando definitivamente la visión más centrada en el déficit o la dificultad. Concretamente, plantea la necesidad de reemplazar el enfoque pedagógico tradicional “de talla única para todos” por uno nuevo más accesible que dé respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes promoviendo, mediante el uso de intervenciones universales, la equidad educativa con el fin de construir una sociedad más inclusiva. Por primera vez, en España, una ley orgánica de educación hace mención expresa a los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en el art. 4.3 de la LOE, con el objetivo de avanzar firmemente hacia la construcción de una escuela para todos. El DUA se presenta como un marco para facilitar la inclusión y un mayor acceso al currículo de educación general para la más amplia gama de alumnos (Cook y Rao, 2018; Meyer et al., 2014). Concretamente, asume que la variabilidad del estudiante es la norma y no la excepción (Meyer et al., 2014; Rao, 2019) y ayuda a cada alumno a convertirse en un aprendiz experto, con recursos, con conocimientos, estratégico y motivado, que toma control de su propio aprendizaje (Meyer et al., 2014; Novak, 2016).

La aplicación del DUA en el desarrollo del currículo y, más concretamente, en las propuestas didácticas, favorece que puedan ser adecuadas desde el inicio, para atender la diversidad en el aula y plantea la flexibilidad del currículo, básicamente en cuanto a los objetivos, los métodos, los recursos y la evaluación, y se convierte en un gran aliado para el profesorado a la hora de diseñar propuestas didácticas que permitan a cada estudiante progresar tanto desde su realidad inicial como desde su singularidad (ritmos, habilidades, preferencias, motivaciones, etc.) (Batmaz-Derer y Coskun, 2021; CAST, 2018; Rao, 2019).

Desde sus inicios, el modelo del DUA ha guiado su implementación con las *Pautas DUA*, que se sustentan en tres grandes principios generales (a) proporcionar múltiples medios de compromiso o implicación, (b) proporcionar múltiples medios de representación y (c) proporcionar múltiples medios de acción y expresión (CAST, 2018). No obstante, más recientemente se ha puesto también énfasis en la importancia de los hábitos mentales o la filosofía de la enseñanza de los docentes (*habits of mind or philosophy of teaching*) (Meyer et al., 2014) como elementos fundamentales para implementar prácticas efectivas con base en el DUA. Concretamente, Meyer et al. (2014) destacan tres elementos: Mentalidad de crecimiento (*growth mindset*),

Autoeficacia (*self-efficacy*) y Autorregulación y motivación para la docencia (*self-regulation and motivation for teaching*).

En relación con la Mentalidad de crecimiento (Dweck, 2006) se basa en la simple premisa de que es mucho más probable que tengamos éxito si creemos que mediante el esfuerzo (trabajo y experiencia), y no la habilidad, la inteligencia y el talento, obtenemos resultados positivos. En este sentido, los maestros con Mentalidad de crecimiento creen que las habilidades intelectuales de los estudiantes se pueden desarrollar a través de la dedicación y la perseverancia, están más inclinados a promover prácticas de enseñanza significativas y de apoyo y valoran los comportamientos sociales y cooperativos en clase (Dweck, 2015, 2017). La enseñanza y el aprendizaje requieren de esfuerzo y perseverancia, y las Pautas DUA pueden ayudar a fomentar esta mentalidad de crecimiento (Novak, 2016).

El segundo constructo teórico con relación a la filosofía de enseñanza es la Autoeficacia (Meyer et al., 2014), es decir, las creencias de un profesor sobre su capacidad para realizar con éxito las tareas inherentes a la profesión (Bandura, 1997). La investigación ha demostrado que el sentimiento de eficacia tiene implicaciones positivas para los profesores en formación y se ha asociado positivamente con el rendimiento académico de los estudiantes, que se materializa a través de variables como el compromiso (Reyes et al., 2012), la motivación académica y la satisfacción de los estudiantes (Pan, 2014). De hecho, el sentimiento de eficacia en los profesores en formación se ha asociado positivamente con la motivación intrínseca (Kim y Cho, 2014; Marusic et al., 2010) y con menores niveles de burnout (Dicke et al., 2014). Además, una alta eficacia del profesorado puede considerarse un ingrediente clave para crear entornos de aula inclusivos con éxito (Sharma et al., 2016). Algunos investigadores han sugerido incluso que las reformas educativas que no abordan la Autoeficacia del profesorado tienen pocas probabilidades de ser exitosas y eficaces (De Mesquita y Drake 1994; Miesera et al., 2018).

La Autorregulación y motivación de los docentes hacia la enseñanza es el último constructo con relación a la filosofía de enseñanza (Meyer et al., 2014). Los profesores que se autorregulan de forma autónoma, adoptan un estilo de enseñanza que apoya la autonomía (es decir, se alienta a los estudiantes a tomar sus propias decisiones; Pelletier et al., 2002) la cual tiene un impacto importante en los resultados del aprendizaje de los estudiantes (Assor et al., 2005; Deci et al., 1991; Reeve, 2009).

Está claro que el DUA va ganando terreno en el ámbito educativo, pero todavía existe un importante vacío científico que lo valide (Griful-Freixenet et al., 2020). Si revisamos la literatura, sí que encontramos algunos estudios recientes orientados a evaluar el impacto de la implementación de los principios del DUA con base en las pautas DUA (Batmaz-Derer y Coskun, 2021; Capp, 2017; Cook y Kao, 2018; Courey et al., 2013; Craig et al., 2019; Ok et al., 2017; entre otros), pero, como apuntan Griful-Freixenet y otros (2020), el número de estudios que exploran el impacto de la filosofía de enseñanza (es decir, Mentalidad de crecimiento, Autoeficacia y Autorregulación) en la implementación del DUA, es casi inexistente. Estas autoras, para llenar este vacío, examinaron si la filosofía de enseñanza impacta en las prácticas docentes de profesores en formación de los Países Bajos. Los resultados muestran que los tres constructos relacionados con la filosofía de enseñanza de los docentes, aunque la Autoeficacia con mayor significatividad, predicen el rendimiento de las prácticas de los profesores en formación asociadas al DUA. Dichos resultados ponen en relieve la importancia de la formación inicial de los docentes en prácticas inclusivas.

Diversas investigaciones han demostrado que la formación inicial del profesorado debe incluir experiencias prácticas en "contextos reales" enseñando a diversos grupos de niños, incluidos aquellos con discapacidades (Brownlee y Carrington, 2000; Campbell y Fyfe, 1995; Forlin, 2008), y enfatizar las prácticas de enseñanza que han demostrado ser efectivas en contextos de educación inclusiva (aprendizaje cooperativo, tutorías entre iguales, instrucción diferenciada, etc.). Además, los estudiantes en su formación inicial valoran mucho poder desarrollar prácticas que fortalezcan la inclusión desde el mismo centro educativo donde las realizan (Castillo y Miranda, 2018).

El impacto del Prácticum en la implementación de prácticas inclusivas ha sido estudiado por diferentes autores (Medina, 2021; Miesera y Gebhardt, 2018; Rusznyak y Walton, 2017; Sevilla et al., 2017) que constatan que es uno de los elementos más importantes en la adquisición de competencias profesionales necesarias para una adecuada implementación de prácticas inclusivas. Concretamente, con relación a la filosofía de enseñanza de los docentes, diferentes autores (Miesera y Gebhardt, 2018; Sokal et al., 2013; Specht et al., 2016) apuntan que los programas de prácticas que se desarrollan en los centros educativos están en una posición única para abordar las preocupaciones sobre la eficacia de los futuros profesores para las prácticas inclusivas (autoeficacia), fomentar el desarrollo de creencias positivas hacia las habilidades del alumnado (mentalidad de crecimiento) y aumentar la autorregulación y autonomía de los futuros profesores equipándoles con las habilidades que necesitan para desarrollar su profesión (autorregulación y motivación). Según Sharma y Sokal (2015) y Smith y Tyler (2011), el Prácticum es fundamental para remediar los sentimientos de inseguridad y de falta de preparación, a menudo presentes en los futuros profesores para hacer frente a la atención a la diversidad en el aula e implementar pedagogías inclusivas (Herrera-Seda et al., 2021).

Existen una serie de factores que dificultan el desarrollo de unas prácticas inclusivas y, a la vez, pueden impactar negativamente en la filosofía de enseñanza de los futuros docentes (Miesera y Gebhardt, 2018; Sokal et al., 2013; Specht et al., 2016). Entre ellos, destacamos la preocupación de los profesores por la falta de recursos durante su formación inicial (Chong et al., 2007; Sharma et al., 2009), la inadecuada formación de los docentes en activo (Forlin, 2008; Sharma y Deppeler, 2005), la poca duración de las prácticas universitarias (Chai et al., 2009; Chong et al., 2007) y las actitudes negativas, las creencias ambiguas y los conceptos fragmentados o poco claros de la educación inclusiva entre los formadores de profesores (Forlin, 2008; Singal, 2005). Otras investigaciones (Angelides et al., 2006; Forlin, 2010; Harvey et al., 2010) también sugieren que los docentes que participan en la formación de los profesores en prácticas, carecen de confianza y utilizan estructuras curriculares y estrategias de instrucción que pueden no preparar a los profesores en prácticas para enseñar en aulas inclusivas.

En nuestro contexto, el Prácticum se valora como un espacio formativo que permite, a los estudiantes de los grados y postgrados de educación, ejercer un rol docente activo mediante una plena inmersión en la vida cotidiana de las escuelas y completar las competencias adquiridas en las Facultades de Educación (Gairín-Sallán et al., 2019). Por lo tanto, deviene una gran oportunidad para conocer su capacidad para implementar el modelo DUA en el marco de una escuela inclusiva, así como las variables que influyen.

Como se ha expuesto anteriormente, las prácticas curriculares que desarrollan los estudiantes de los Grados de Educación en centros educativos son un elemento clave para garantizar una formación de calidad en atención a la diversidad y escuela inclusiva. Por ello, este estudio pretende explorar cómo esta experiencia contribuye a la filosofía

de enseñanza en la implementación del DUA. Concretamente, el estudio pretende responder a las siguientes preguntas de investigación:

- (P1) ¿Existen diferencias significativas en la implementación del DUA en función de la realización de prácticas curriculares (horas realizadas, línea pedagógica del centro educativo o aportaciones del estudiante durante las prácticas)?
- (P2) ¿Existen diferencias significativas en los constructos asociados al DUA como la Autoeficacia, la Autorregulación y motivación, y la Mentalidad de crecimiento en función de la realización de prácticas curriculares (horas realizadas, línea pedagógica del centro educativo o aportaciones del estudiante durante las prácticas)?
- (P3) ¿Existen diferencias significativas en la implementación del DUA y en los constructos asociados como la Autoeficacia, la Autorregulación y motivación, y la Mentalidad de crecimiento en función del curso realizado por los participantes (curso actual, realización de la mención en atención a la diversidad/Pedagogía Terapéutica)?

2. Método

El diseño llevado a cabo en este estudio para responder a los objetivos de investigación fue descriptivo, transversal y de encuesta, ya que la finalidad del estudio era estimar las diferentes variables del estudio en un momento concreto, y se usó una encuesta para la recolección de los datos.

Participantes

En este estudio participaron un total de 137 estudiantes de Educación Infantil y/o Primaria repartidos en 6 universidades públicas y privadas de España. El 90.4% de los participantes fueron mujeres con edades comprendidas entre los 18 y los 38 años ($M=21.7$, $SD=3.04$). El 41.5% de los participantes cursaba el Grado en Educación Infantil, el 20.7% el Grado en Educación Primaria y el 37.8% el doble Grado en Educación Infantil y Primaria. En el Cuadro 1 se pueden consultar las características de los participantes.

Tabla 1
Características de los participantes del estudio

Característica	N (%)
Cursa la Mención de Atención a la Diversidad/Pedagogía Terapéutica	34(25.2%)
Necesidad Específica de Apoyo Educativo	10(7.4%)
Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad	4(3%)
Trastorno del Aprendizaje de la lectura (o dislexia)	2(1.5%)
Dificultades en Salud mental	2(1.5%)
Trastorno del Desarrollo del Lenguaje	1(0.7%)
Altas Capacidades	1(0.7%)

Para la selección de las universidades participantes en el estudio, no se contemplaron como criterio de selección las similitudes o diferencias en sus propuestas formativas, ya que tal y como se establece en el BOE, las prácticas curriculares son reguladas por cada universidad. Por lo tanto, las prácticas podían ser variables en cuanto a la organización y duración (algunas en período intensivo y otras no).

Para la selección de las universidades participantes en el estudio, se tuvieron en cuenta los criterios de inclusión siguientes:

- Tener más de 10 años de experiencia en la impartición de los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil. Este criterio garantiza que los participantes del estudio cursan grados universitarios verificados por las agencias españolas de calidad universitaria que comparten un mismo corpus de competencias y contenidos a desarrollar en cada uno de los estudios.
- Impartir contenidos relacionados con el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en el transcurso de los Grados de Educación.
- Ofrecer la mención (especialización) en atención a la diversidad y escuela inclusiva en los Grados de Educación. Esta mención es donde según los planes docentes se desarrollan con más profundidad los conocimientos en relación al DUA y la atención a la diversidad.

No se contemplaron como criterio de selección las similitudes o diferencias en sus propuestas formativas, ya que tal y como se establece en el BOE, las prácticas curriculares son reguladas por cada universidad. Por lo tanto, las prácticas podían ser variables en cuanto a la organización y duración (algunas en período intensivo y otras no).

En relación con las prácticas curriculares realizadas por parte de los estudiantes, cabe señalar que el 89.6% de los estudiantes que participaron en el estudio habían realizado prácticas durante el curso académico. En el Cuadro 2 se describe el tipo de centro educativo en el que se han realizado las prácticas, la línea pedagógica del centro, las horas de prácticas realizadas y el tipo de aportación realizada en las prácticas por parte de los estudiantes.

Cuadro 2

Características de las prácticas curriculares realizadas (N=121)

Característica	N (%)
Centro educativo	
Público	84(62.2%)
Concertado/Privado	14(10.4%)
Se han realizado prácticas en ambos tipos de centro	23(17.0%)
Línea pedagógica del centro educativo	
Enseñanza tradicional	22(16.3%)
Enseñanza centrada en el alumno	78(57.8%)
Se han realizado prácticas en ambos tipos de centro	21(15.6%)
Aportación del estudiante en las prácticas	
Intervención puntual	31(23.0%)
Intervención completa	90(66.7%)
Horas de prácticas realizadas	
Entre 4 y 12 semanas	67(49.6%)
Entre 13 y 24 semanas	40(29.6%)
Más de 24 semanas	14(10.4%)

Instrumentos

En este estudio se han utilizado diferentes instrumentos con el objetivo de recoger datos sobre las diferentes variables. Más allá de los instrumentos que se detallan a continuación y que se usaron para medir la implementación de prácticas relacionadas

con el DUA, así como los constructos asociados, los participantes tuvieron que responder a diferentes preguntas sobre sus datos demográficos (edad, género, curso actual en el que estaban matriculados, haber cursado, o no, la mención de atención a la diversidad) y tuvieron que proveer información sobre las prácticas curriculares realizadas (largada de las prácticas, tipo de centro educativo, tipo de contribución a las prácticas).

Para responder a la primera pregunta de investigación que buscaba entender si las prácticas curriculares tenían un impacto en la implementación del DUA por parte de los estudiantes, se midieron las prácticas educativas relacionadas con el DUA mediante el instrumento “Estrategias de Enseñanza Inclusiva” (Lombardi et al., 2015; Sala-Bars, 2013), y los diferentes aspectos de las prácticas curriculares (largada de las prácticas, tipo de centro educativo, tipo de contribución a las prácticas) se preguntaron juntamente con los datos demográficos, como se apunta anteriormente. Paralelamente, para la segunda pregunta de investigación se midieron los constructos asociados al DUA mediante la “Escala del Sentido de la Eficacia del Profesor” (TSES-12; Tschannen-Moran y Hoy, 2001), la “Escala de Autorregulación Académica” (Ryan y Connell, 1989), y la escala para evaluar la mentalidad de crecimiento (Coubergs et al., 2017), además de los diferentes aspectos de las prácticas curriculares. Finalmente, para responder a la tercera pregunta de investigación, se usaron todos los instrumentos anteriormente citados, así como la información relacionada con el curso actual en el que estaban matriculados y el haber cursado, o no, la mención de atención a la diversidad.

Prácticas de instrucción del Diseño Universal para el Aprendizaje

Se ha empleado una versión modificada del test Estrategias de Enseñanza Inclusiva (Lombardi et al., 2015; Sala-Bars, 2013), cuyo objetivo es medir las prácticas instructivas inclusivas basadas en los principios del DUA. Este instrumento incluye dos dimensiones que permiten evaluar tanto las actitudes como las acciones docentes.

Se ha utilizado únicamente la categoría de acción para este estudio que consta de 10 ítems. Las puntuaciones se han clasificado en una escala de tipo Likert, de 1 (nunca) a 4 (siempre). El objetivo principal de este instrumento es recoger información sobre el uso que los participantes hacen de las estrategias de enseñanza del DUA durante sus prácticas. La consistencia interna de este instrumento con los datos recogidos en el estudio fue de 0.882.

Autoeficacia

La versión española (Burgueño et al., 2016) de la escala del Sentido de la Eficacia del Profesor (TSES-12; Tschannen-Moran y Hoy, 2001) tiene como objetivo medir el sentido de la eficacia de los participantes como profesores. Este instrumento incluye tres dimensiones para evaluar las estrategias de enseñanza (4 ítems) y del compromiso de los alumnos (4 ítems). Las puntuaciones se han clasificado en una escala de Likert de 1 (nada) a 9 (mucho). Esta versión ha demostrado una adecuada propiedad psicométrica tanto de fiabilidad como de validez (Burgueño et al., 2016). La consistencia interna de este instrumento con los datos recogidos en el presente estudio fue de 0.946.

Autorregulación y motivación

Para evaluar la Autorregulación y la motivación para la enseñanza de los profesores en formación, se ha utilizado una versión adaptada para profesores (Soenens et al., 2012) de la Escala de Autorregulación Académica (Ryan y Connell, 1989). Esta escala

adaptada consta de cuatro subescalas, cada una de ellas, contiene cuatro ítems de tipo Likert de 4 puntos (0= completamente en desacuerdo, 4= completamente de acuerdo), que miden la motivación externa, introyectada, identificada e intrínseca. La consistencia interna del instrumento recogido en el presente estudio fue de 0.794.

Mentalidad de crecimiento

La mentalidad de los profesores en formación sobre el aprendizaje se midió mediante la subescala “mentalidad de crecimiento” del instrumento validado (Coubergs et al., 2017) destinado a evaluar si la mentalidad docente está orientada al crecimiento. Esta subescala consta de cinco ítems con una escala de tipo Likert de 6 puntos (0= totalmente en desacuerdo, 6= totalmente de acuerdo). Dado que dos de los cinco ítems evalúan la presencia de una mentalidad fija en lugar de una Mentalidad de crecimiento, estos ítems no se tuvieron en cuenta para el análisis. La consistencia interna de este instrumento con los datos recogidos en el presente estudio fue de .834.

Procedimiento

El instrumento que medía la Autoeficacia era el único validado en la población española. Por esta razón, antes de reclutar la muestra, se tradujo el instrumento de prácticas de instrucción del DUA, así como el de Autorregulación y Mentalidad de crecimiento. En primer lugar, los ítems fueron traducidos y revisados por traductores oficiales. Así mismo, a continuación, las versiones en español se enviaron a tres expertos que sólo sugirieron algunos pequeños cambios relacionados con la información demográfica que se solicitaba. Seguidamente, se llevó a cabo una prueba piloto de los instrumentos. Se recogieron los datos de 34 participantes, la mayoría mujeres 88.2% y con edades comprendidas entre los 20 y los 34 años ($M= 22.6$, $SD= 2.4$). Todos los participantes estaban matriculados en el grado de Educación Infantil (38.2%), en el grado de Educación Primaria (41.2%), en el doble grado en Educación Infantil y Primaria (11.8%) o en un programa de Máster (8.8%). La consistencia interna, calculada por el alfa de Cronbach, del instrumento de prácticas instructivas del DUA fue de .54, mientras que para el instrumento de Autoeficacia fue de 0.77, para el de Autorregulación fue de 0.83 y para el de Mentalidad de crecimiento fue de 0.71. Basándose en la prueba piloto de los instrumentos, los investigadores cambiaron la formulación de algunas preguntas demográficas que los participantes marcaron como confusas.

Antes de reclutar participantes para el estudio, el Comité Ético de la *Universitat Oberta de Catalunya* aprobó el estudio. Se acordó respetar las obligaciones derivadas de la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y Derechos Digitales, el Reglamento General de Protección de Datos (UE) 2016/679 y la legislación complementaria vigente. Se contactó con los participantes por correo electrónico. En primer lugar, los autores contactaron intencionadamente con profesores que impartían docencia a alumnos de grado de Educación en las seis universidades españolas donde se recogieron los datos, solicitando su participación. Seguidamente, los profesores enviaron los cuestionarios a sus alumnos. Antes de responder a los cuestionarios online, los participantes dieron su consentimiento informado.

Análisis de datos

A fin de responder a los objetivos del estudio, se realizaron pruebas de comparación entre medias para responder a las preguntas de investigación cuyo objetivo radicaba en conocer las diferencias significativas en las variables de estudio (Implementación del DUA, Autoeficacia, Autorregulación y motivación, y Mentalidad de Crecimiento), en

función de variables relacionadas con las prácticas curriculares o con el curso académico de los participantes. Por ello, en primer lugar, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnoff para determinar la normalidad de la distribución de los datos para cada una de las variables objeto de estudio (Implementación del DUA, Autoeficacia, Autorregulación y motivación, y Mentalidad de Crecimiento). Teniendo en cuenta que no siempre se cumplía el supuesto de normalidad (ver Tabla 3), se optó por realizar pruebas no paramétricas de comparación de medias, en concreto la prueba U de Mann-Whitney para la comparación entre dos grupos y la prueba de Kruskal-Wallis para la comparación entre 3 o más grupos, en las variables de Implementación del DUA, Autoeficacia y Mentalidad de Crecimiento. Por otro lado, dado que el supuesto de normalidad se cumplía en la distribución de los datos de la variable Autorregulación y motivación, se realizaron pruebas paramétricas de comparación de medias, en concreto la prueba t de Student para la comparación entre dos grupos y el Análisis de Varianzas (ANOVA) para la comparación entre 3 o más grupos.

3. Resultados

En el Cuadro 3 se destacan los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnoff en la que se determina que las variables de implementación del DUA, Autoeficacia y Mentalidad de Crecimiento no siguen una distribución normal de las varianzas, a diferencia de la variable de Autorregulación y motivación.

Cuadro 3

Resultados de las pruebas de normalidad de la distribución de la muestra

Variable	M(SD)	K-S
Implementación del DUA	29.79(7.05)	0.097*
Autoeficacia	83.95(15.68)	0.108**
Autorregulación y motivación	32.51(7.07)	0.049
Mentalidad de crecimiento	18.67(2.87)	0.208**

Nota. ** $p < 0.001$, * $p < 0.01$.

En respuesta a la primera pregunta de investigación, que buscaba determinar si existían diferencias en la capacitación en la implementación del DUA en función de variables relacionadas con el curso académico y con las prácticas curriculares, no se hallaron diferencias en función de la realización de las prácticas (U-test = 0.148, $p = 0.882$).

Tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función de las horas de prácticas realizadas en la implementación del DUA ($H_{(3)} = 2.228$, $p = 0.526$). No obstante, en la Figura 1 se aprecia un leve aumento de la media a partir de las 13 semanas de prácticas.

En relación con la línea pedagógica del centro, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la implementación del DUA ($H_{(3)} = 0.088$, $p = 0.933$).

Tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de aportación a las prácticas realizada por parte del estudiante en la implementación del DUA ($H_{(2)} = 4.893$, $p = 0.087$). No obstante, en la Figura 2 se aprecia un leve aumento de la media en el grupo que realiza una intervención completa durante las prácticas en comparación con el grupo que sólo realiza una intervención puntual.

Figura 1

Diagrama de tallo y hojas de la distribución de los datos en los grupos de la variable Horas de prácticas

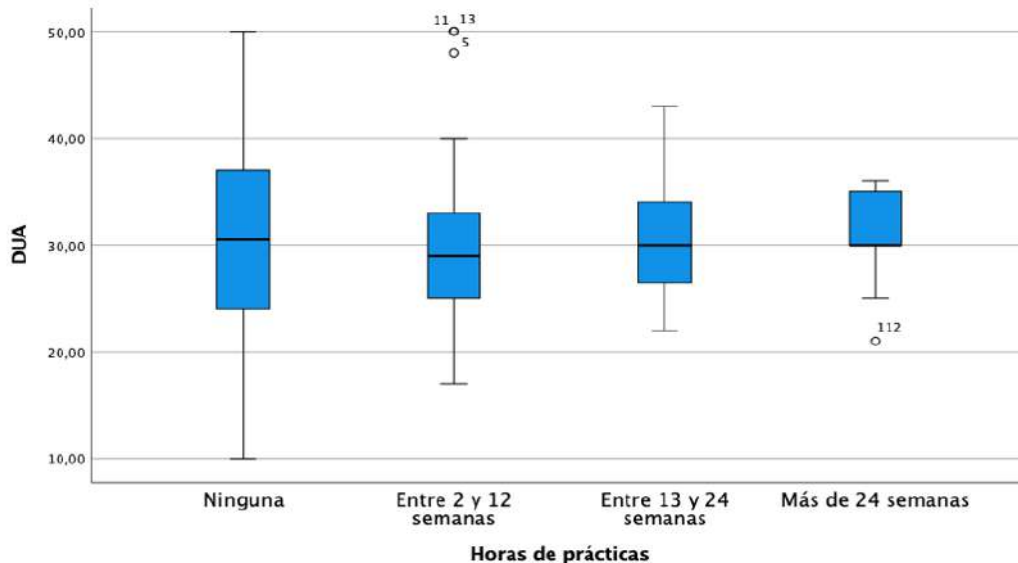
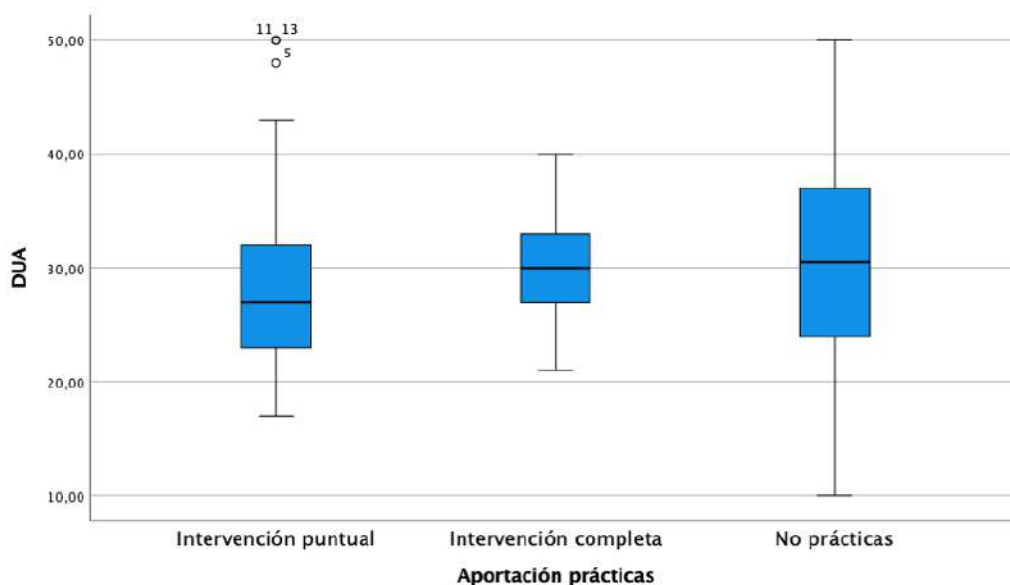


Figura 2

Diagrama de tallo y hojas de la distribución de los datos en los grupos de la variable Aportación a las prácticas



En respuesta a la segunda pregunta de investigación, que buscaba determinar si existían diferencias en la Autoeficacia, la Autorregulación y motivación y la Mentalidad de crecimiento en función de variables relacionadas con el curso académico y con las prácticas curriculares, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función de la realización, o no, de las prácticas curriculares, ni en la Autoeficacia ($U\text{-test} = -1.036, p = .300$), ni en la Autorregulación y la motivación ($t_{(133)} = -0.591, p = 0.556$), ni en la Mentalidad de crecimiento ($U\text{-test} = -1.655, p = 0.098$). Tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función de las horas de prácticas realizadas ni en la Autoeficacia ($H_{(3)} = 2.926, p = 0.403$), ni en la Autorregulación y la motivación ($F_{(3)} = .815, p = 0.488$), ni en la Mentalidad de crecimiento ($H_{(3)} = 4.918, p = 0.178$). En relación con la función de la línea pedagógica del centro, no se hallaron

diferencias estadísticamente significativas ni en la Autoeficacia ($H_{(3)}= 2.231, p= 0.526$), ni en la Autorregulación y la motivación ($F_{(3)}= 1.869, p= 0.138$), ni en la Mentalidad de crecimiento ($H_{(3)}= 4.567, p= 0.206$). Tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de aportación a las prácticas realizadas por parte del estudiante ni en la Autoeficacia ($H_{(2)}= 5.409, p= 0.067$), ni en la Autorregulación y la motivación ($F_{(2)}= .174, p= 0.841$), ni en la Mentalidad de crecimiento ($H_{(2)}= 5.131, p= 0.077$).

En relación a la tercera pregunta de investigación, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función de si los estudiantes cursan la mención en Atención a la Diversidad (o Pedagogía Terapéutica) ni en la implementación del DUA (U-test = $-0.914, p= .361$), ni en la Autoeficacia (U-test= $-0.758, p= 0.448$), ni en la Autorregulación y la motivación ($t_{(133)}= 1.369, p= 0.165$), ni en la Mentalidad de crecimiento (U-test= $0.573, p= 0.566$). Tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del curso del participante ni en la Autoeficacia ($H_{(3)}= 7.190, p= 0.067$), ni en la Autorregulación y la motivación ($F_{(2)}= 0.174, p= 0.841$), ni en la Mentalidad de crecimiento ($H_{(3)}= 5.749, p= 0.124$). No obstante, sí se hallaron diferencias significativas en la implementación del DUA ($H_{(3)}= 10.823, p= 0.013$), en concreto entre los estudiantes de 2o y 3o ($H_{(2)}= -2.713, p= 0.007$), una vez aplicada la corrección de Bonferroni. En concreto, los estudiantes de 3o reportan mayores niveles de capacidad para la implementación del DUA que los de 2o curso.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio era explorar cómo las prácticas de los docentes en formación contribuyen a la filosofía de enseñanza (Meyer et al., 2014) en la implementación del DUA. En respuesta a la primera pregunta de investigación, centrada en conocer el impacto de la realización de las prácticas en la implementación del DUA, los resultados apuntan que ni el hecho de realizar las prácticas, ni la línea pedagógica del centro educativo influyeron en la implementación del DUA por parte del profesorado en formación. Aunque la duración de las prácticas tampoco influyó significativamente, se observa un aumento en las puntuaciones sobre la implementación del DUA a partir de las 13 semanas de duración de las prácticas, en línea con estudios previos en los que se subraya que uno de los factores que dificultan la implementación del DUA es la brevedad de las prácticas (Chai et al., 2009; Chong et al., 2007). Por otro lado, que los estudiantes en formación hagan las prácticas en centros con filosofías de enseñanzas próximas al DUA tampoco parece tener un impacto en la capacidad de implementación del DUA reportada por los estudiantes. Estos resultados ponen de relieve la necesidad de repensar y reflexionar sobre el contenido y la calidad de las prácticas curriculares que deberían capacitar al alumnado en su futura profesión, que, entre otros, deberá asegurar la competencia en la creación de espacios inclusivos en los que la implementación del DUA juega un rol determinante (Rao et al., 2019). Parece también innegable que solo el hecho de hacer prácticas en centros con filosofías próximas al DUA no garantiza que el alumnado en formación se sienta capacitado para implementarlo, sino que se requiere una experiencia más real, prolongada y vivencial.

No obstante, realizar una intervención completa durante las prácticas contribuye en la implementación del DUA. En este sentido, el poder realizar una intervención completa durante las prácticas curriculares podría contribuir a una mayor percepción sobre las

capacidades de cada futuro docente en la implementación del DUA y el desarrollo de espacios inclusivos.

En relación a la segunda pregunta de investigación, centrada en conocer el impacto de las prácticas en los constructos asociados al DUA como la Autoeficacia, la Autorregulación y motivación, y la Mentalidad de crecimiento, los resultados señalan que el curso académico, las horas de prácticas, la línea pedagógica del centro y el tipo de aportación a las prácticas no influyen en dichos constructos. Los resultados van en la línea de los estudios realizados por Avramidis y otros (2019) en los que se pone de manifiesto que solo las diferencias en las ramas de estudios de los profesores influyen en la educación inclusiva. En este sentido, el presente estudio se ha realizado con estudiantes del Grado en Educación Infantil y/o Primaria. Es posible, que los participantes muestren cierta sensibilización inherente a la filosofía inclusiva por el hecho de escoger una carrera académica vinculada desde un inicio a atender a todas las personas. De nuevo, las prácticas curriculares que se ofrecen desde el grado siguen sin usar estructuras curriculares y estrategias de instrucción y no preparan a los profesores en prácticas para enseñar en aulas inclusivas (Angelides et al., 2006; Forlin, 2010; Harvey et al., 2010) ni contribuyen a fomentar su Autoeficacia, Autorregulación y Mentalidad de crecimiento.

Respecto a la tercera pregunta de investigación centrada en identificar el impacto de cursar o no la mención de atención a la diversidad y del curso académico cursado en la implementación del DUA o en su filosofía (Autoeficacia, Autorregulación y motivación, y la Mentalidad de crecimiento), el hecho de cursar la mención en Atención a la Diversidad no influyó ni en la implementación del DUA ni en ninguno de los constructos asociados. Como sostienen Edyburn y Edyburn (2021), para una implementación efectiva del DUA es necesario que la formación vaya más allá del mero hecho de saber usar las pautas DUA; esta debe trabajar en profundidad los fundamentos psicopedagógicos y filosóficos del DUA. En este sentido, será necesario en futuras investigaciones profundizar sobre qué tipo de formación con relación al DUA se imparte en los Grados de Educación.

Estos resultados van en la línea de los estudios realizados por Avramidis y otros (2019) en los que se recoge que la formación en educación especial no afecta significativamente a las actitudes de los profesores en formación hacia la educación inclusiva. Aunque la investigación señala que para que los profesores en formación se sientan más seguros y positivos a la hora de enseñar deben incluirse experiencias prácticas en “contextos reales” (Brownlee y Carrington, 2000; Forlin, 2008), parece que las prácticas curriculares de las que gozan actualmente los estudiantes no son suficientes, incluso cursando la mención en Atención a la Diversidad donde se hace más hincapié en el constructo del DUA y su aplicación, para que estos mismos estudiantes conozcan e implementen dicho constructo. En este sentido, como apuntan Ahsan y otros (2012), se debería revisar y mejorar la coordinación entre escuelas de prácticas y universidad para encontrar un equilibrio y coherencia entre la formación teórica y práctica que reciben los estudiantes especialistas en atención a la diversidad. Así mismo, sería necesario promover más prácticas en contextos reales para los estudiantes que cursen la mención en Atención a la Diversidad, así como espacios de autorreflexión durante las prácticas y espacios de colaboración entre estudiantes y profesores para incrementar la calidad de la formación.

Referente al curso académico, los resultados del estudio, señalan que no influyen en la Autoeficacia, en la Autorregulación y motivación y la Mentalidad de crecimiento, pero sí en la implementación del DUA. Concretamente, los resultados resaltan que, los estudiantes que cursan 3o, presentan mayores niveles de capacidad de implementación

del DUA que los de 2o curso. En este sentido, es posible que aumente la percepción de las capacidades de los estudiantes en formación mediante el bagaje académico y práctico (Dweck, 2006).

Estos resultados deben interpretarse a la luz de ciertas limitaciones de las que este estudio no está exento. En primer lugar, algunas de las escalas usadas para la recogida de datos en este estudio no están validadas en población española. No obstante, se procedió a hacer una traducción y retrotraducción de las mismas (Tassé y Craig, 1999), y se analizó la validez de contenido mediante un juicio de expertos y su fiabilidad con los datos recogidos mediante el cálculo del alpha de Cronbach, cerciorándose así de que las escalas disponían de propiedades psicométricas adecuadas para su uso. Por otro lado, una de las principales limitaciones de este estudio reside en la heterogeneidad de las prácticas curriculares que los participantes han llevado a cabo en sus respectivas facultades. Esto se debe a que cada universidad regula su programa, por lo tanto, las diferencias en los planes de las prácticas entre universidades no permiten saber a modo genérico cómo organizan las prácticas todas ellas; por lo cual, se considera una limitación no haber podido recoger todas las características del período de prácticas.

Aunque su realización no ha arrojado diferencias significativas en los constructos estudiados, las distintas facultades tienen potestad para organizar las prácticas curriculares (seguidas, divididas, intensivas...). Por ello, futuras líneas de investigación deberán tener en cuenta esta heterogeneidad en el estudio de las variables relacionadas con las prácticas que tienen un impacto en la formación y capacitación de los estudiantes. Finalmente, la evaluación tanto de la capacidad de implementación del DUA como de los constructos asociados se hizo mediante un autoinforme que los propios estudiantes rellenaron. Asimismo, teniendo en cuenta la importancia de la formación (Forlin, 2008; Sharma y Deppeler, 2005) y las creencias y actitudes del profesorado (Forlin, 2008; Singal, 2005) de las escuelas de prácticas para favorecer el desarrollo de unas prácticas inclusivas, futuros estudios deberían complementar dichas evaluaciones con las perspectivas del profesorado.

El presente estudio aporta información acerca de las variables que influyen en la calidad de la formación en atención a la diversidad y escuela inclusiva, en concreto en las prácticas curriculares de los grados en Educación. Los resultados destacan que urge una reflexión acerca de cómo plantear estas prácticas como experiencias reales para garantizar una mejor formación educativa inclusiva y, en consecuencia, la necesidad de implementar, como parte de la filosofía de enseñanza, prácticas basadas en las Pautas DUA. Poder realizar intervenciones completas, en las que los estudiantes lleven a cabo una intervención en un contexto real y no sólo observen, parece ser un factor determinante que influye positivamente en la implementación del DUA, permitiendo identificar y eliminar barreras, reconocer la diversidad y hacer la educación accesible para todos. Así mismo, futuras investigaciones deberían indagar en la filosofía de enseñanza de los tutores del centro y profesores de las prácticas, para conocer su impacto en los estudiantes en formación. Como apuntan Malinen y otros (2013) es de vital importancia que los profesores en activo estén formados y familiarizados con experiencias educativas de éxito en la implementación del DUA en sus contextos de prácticas para tener la suficiente confianza a la hora de responder a las necesidades de los estudiantes de prácticas; por lo tanto, urge una formación de calidad sobre el DUA para el profesorado en activo si queremos que los futuros maestros sean capaces de garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad en el sistema educativo.

Referencias

- Acton, R. y Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99-114.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. EADSNE
- Angelides, P., Stylianou, T., y Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513-522. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.013>
- Ahsan, M. T., Sharma, U., y Deppeler, J. M. (2012). Challenges to prepare pre-service teachers for inclusive education in Bangladesh: beliefs of higher educational institutional heads. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(2), 241-257. <https://doi.org/10.1080/02188791.2012.655372>
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., y Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., y Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 49-59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Batmaz-Derer, N., y Coskun, Y. (2021). The effect of universal design for learning on metacognitive awareness and self-efficacy beliefs in English. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(1), 271-289. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.01.018>
- Brownlee, J., y Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: A teaching program designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*, 15(3), 99-105.
- Burgueño, R., Sicilia, Á., Medina-Casabón, J., Alcaraz-Ibañez, M., Lirola, M. J., y da Costa, P. (2016). *Estudio Preliminar De Las Propiedades Psicométricas De La Escala De Eficacia Docente Percibida En El Contexto Español*. Educational Research with Social Impact Conference, Sevilla.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Castillo Armijo, P. y Miranda Carvajal, C. (2018). Actitud hacia la inclusión de los estudiantes de pedagogía de una universidad estatal chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 133-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200009>
- Center for Applied Special Technology [CAST]. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. [en línea]: <http://udlguidelines.cast.org>
- Chai, C. S., Teo, T., y Lee, C. B. (2009). The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: A study among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 351-362. <https://doi.org/10.1080/13598660903250381>
- Chong, S. C. S., Forlin, C., y Lan, A. M. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179. <https://doi.org/10.1080/13598660701268585>

- Cook, S. y Rao, K. (2018). Systematically applying UDL to effective practices for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14(3), 171-191. <https://doi.org/10.1177/0731948717749936>
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., y Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004>
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J., y LePage, P. (2013). Improved Lesson Planning With Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>
- Craig, S. L., Smith, S. J., y Frey, B. (2019). Professional development with universal design for learning: supporting teachers as learners to increase the implementation of UDL. *Professional Development in Education*, 48(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1685563>
- Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B. C. y Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality* 62(1), 119-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x>
- De Mesquita, P. B., y Drake, J. C. (1994). Educational reform and the self-efficacy beliefs of teachers implementing nongraded primary school programs. *Teaching and Teacher Education*, 10(3), 291-302. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)97311-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)97311-9)
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., y Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569-583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S. (2017). The journey to children's mindsets—and beyond. *Child Development Perspectives*, 11(2), 139-144. <https://doi.org/10.1111/cdep.12225>
- Dweck, C. S., y Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Edyburn, K., y Edyburn, D. L. (2021). Classroom menus for supporting the academic success of diverse learners. *Intervention in School and Clinic*, 56(4), 243-249. <https://doi.org/10.1177/1053451220944381>
- España. Ley Orgánica Organic Law 3/2020, de 29 de Diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- España. Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y Derechos Digitales, Regulación General de Protección de Datos Protection (UE) 2016/679. Boletín Oficial del Estado, 294, 6 de Diciembre de 2018, 119788 a 119857.
- Forlin, C. (2008). *Education reform for inclusion in the Asia-Pacific region: What about teacher education?* En C. Forlin y M.-G. J. Lian (Eds.), *Reform, inclusion and teacher education* (pp. 61-73). Routledge.
- Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: Implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 177-184. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01162.x>
- Gairín-Sallán, J., Díaz-Vicario, A., del Arco Bravo, I., y Flores Alarcia, Ó. (2019). Effect and impact of curricular practices of the early childhood education and primary education bachelor's degrees: opinion of students, tutors and coordinators. *Educación XX1*, 22(2), 17-43.

- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., y Vantieghem, W. (2020). Toward More Inclusive Education: An Empirical Test of the Universal Design for Learning Conceptual Model Among Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 381-395. <https://doi.org/10.1177/0022487120965525>
- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D., y Merbler, J. B. (2010). Preservice Teacher Preparation for Inclusion: An Exploration of Higher Education Teacher-Training Institutions. *Remedial and Special Education*, 31(1), 24-33. <https://doi.org/10.1177/0741932508324397>
- Herrera-Seda, C., Vanegas-Ortega, C., Vicencio-Callejas, E., y Maldonado-Amaro, K. (2021). La reflexión colectiva entre profesoras en formación inicial y continua como espacio de construcción de una pedagogía inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 111-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200111>
- Kim, H. y Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.855999>
- Lombardi, A., Vukovic, B., y Sala-Bars, I. (2015). International comparisons of inclusive instruction among college faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28, 447-460.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., y Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Marusic, I., Ivanec, T. P., y Vidovic, V. V. (2010). Some predictors of learning motivation in student teachers. *Psihologijske Teme*, 19(1), 31-44.
- Medina Sánchez, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDOCREA*, 10(3), 1-24.
- Meyer, A., Rose, D. H., y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Miesera, S., y Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707-722. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., y Gebhardt, M. (2018). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103-114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- Naciones Unidas (2016). *Learning for all: Guidelines on the inclusion of learners with disabilities in open and distance learning*.
- Novak, K. (2016). *UDL now!: A teacher's guide to applying universal design for learning in today's classroom*. CAST Professional Publishing.
- Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., y McDougall, D. (2017). Universal design for learning in pre-k to grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality*, 25(2), 116-138. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196450>
- Pan, Y. (2014). Relationships among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 68-92. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0069>
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>

- Rao, K. (2019). Instructional design with UDL. En S. Bracken y K. Novak (Eds.) *Transforming higher education through universal design for learning: An international perspective*, 115-130. Routledge.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Sala-Bars, I. (2013). University and disability: Building a model of inclusive classroom in the university context. Doctoral thesis. Ramon Llull University. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://www.tesisenxarxa.net/handle/10803/119739>
- Sevilla, D., Martín, M., y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman como docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 83-113. <http://dx.doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2536>
- Sharma, U., y Deppeler, J. (2005). Integrated education in India: Challenges and prospects. *Disability Studies Quarterly*, 25(1).
- Sharma, U., Moore, D., y Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319-331. <https://doi.org/10.1080/13598660903050328>
- Sharma, U., Loreman, T., y Macanawai, S. (2016). Factors contributing to the implementation of inclusive education in Pacific Island countries. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 397-412. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1081636>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276-284. doi:10.1111/1471-3802.1204
- Singal, N. (2005). Mapping the field of inclusive education: A review of the Indian literature. *International Journal of Inclusive Education*, 9(4), 331-350. <https://doi.org/10.1080/13603110500138277>
- Smith, D. D. y Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 41(3), 323-339. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9207-5>
- Sokal, L., Woloshyn, D., y Funk-Unrau, S. (2013). How important is practicum to pre-service teacher development for inclusive teaching? Effects on efficacy in classroom management. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), 285-298.
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., ... Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>
- Specht, J. y Metsala, J. L. (2018). Predictors of Teacher Efficacy for Inclusive Practice in Pre-service Teachers. *Exceptionality Education International*, 28(3), 67-82. <https://doi.org/10.5206/eeci.v28i3.7772>
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., y Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120. <https://doi.org/10.1037/a0025742>

- Tassé, M. J. y Craig, E. M. (1999). Critical issues in the cross-cultural assessment of adaptive behavior. En R. L. Schalock (Ed.), *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation*. AAMR.
- Tschannen-Moran, M., y Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives. Education 2030*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Walton, E., y Rusznyak, L. (2013). Pre-service teachers' pedagogical learning during practicum placements in special schools. *Teaching & Teacher Education*, 36, 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.011>

Breve CV de las autoras

Ingrid Sala-Bars

Doctora en Psicología por la Universidad Ramon Llull. Actualmente trabaja como docente e investigadora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna de la Universidad Ramon Llull. Es codirectora del Máster Universitario en Psicopedagogía de la misma universidad. Su campo de investigación se centra en la inclusión de personas con discapacidad en la universidad, la inserción laboral de titulados universitarios con discapacidad y la implementación del Diseño Universal en contextos educativos y laborales. Ha publicado artículos científicos en el campo de la inclusión universitaria y la implementación del DUA. Email: ingridsb@blanquerna.url.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4750-2943>

Clara Amat-Guillén

Graduada en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona, Máster en Psicopedagogía por la Universidad Ramon Llull y, actualmente, es doctoranda en Psicología de la Educación en la Universidad de Barcelona. También trabaja como psicopedagoga en la Unidad de Hospitalización de Autismo de la Mútua de Terrassa. Su campo de investigación se centra en la inclusión educativa del alumnado con trastorno del espectro autista y los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa. Email: camatguillen@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0850-6829>

Cristina Mumbardó-Adam

Doctora en Psicología por la Universidad Ramon Llull. Actualmente trabaja como docente e investigadora en el Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona y participa como profesora invitada en estudios de máster en diferentes universidades. Su campo de investigación se encuentra en la evaluación y mejora de la calidad de vida de niños y adolescentes con discapacidad intelectual y/o del desarrollo, y con trastorno del espectro autista en sus diferentes contextos de vida. Ha publicado artículos científicos en revistas JCR en el campo de la calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo y autismo. Email: cmumbardo@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2295-9891>

Ana Luisa Adam-Alcocer

Doctora en Psicología por la Universidad Ramon Llull. Licenciada en Educación. Profesora Asociada en el Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Es miembro del grupo de investigación CLOD (Comunicación, Lenguaje Oral y Diversidad). Su campo de investigación radica en la evaluación y mejora de la calidad de vida de niños y adolescentes con discapacidad intelectual y/o del desarrollo en sus diferentes contextos de vida. Ha publicado artículos académicos y científicos en revistas JCR en el campo de la calidad de vida en personas con o sin discapacidad intelectual y del desarrollo. Email: analuisaaa@blanquerna.url.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6659-5014>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Metodologías Participativas en la Formación del Profesorado: Análisis de Estrategias Didácticas Activas y Colaborativas

Participatory Methodologies in Teacher Training: Analysis of Active and Collaborative Teaching Strategies

M^a José Navarro-Montaña ¹, Rocío Piñero-Virué ^{1,*}, Paula Jiménez Navarro ² y Víctor Mateo Navarro ²

¹ Universidad de Sevilla, España

² Universidad de Extremadura, España

DESCRIPTORES:

Formación docente
Metodologías
colaborativas
Estrategias didácticas
Educación inclusiva
Diseño universal

RESUMEN:

El estudio se fundamenta en la necesidad de promover metodologías participativas en la formación del profesorado, implicando al estudiante en la construcción de su propia formación mediante el uso de estrategias educativas inclusivas. Su objetivo es desarrollar metodologías participativas en la formación docente, basadas en estrategias didácticas inclusivas y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Utilizamos una metodología cualitativa; los instrumentos elaborados son Guión de Grupos de Discusión sobre estrategias educativas inclusivas en base a los principios y pautas del DUA y una Ficha para sesión formativa sobre principios y pautas DUA. La recogida de datos se realizó a través de 20 Grupos de Discusión en los que participaron 73 estudiantes matriculados en 4º curso del grado de Educación Primaria en la Mención de Educación Especial. Los resultados se presentan en datos cuantitativos y cualitativos, obtenidos en las tres grandes dimensiones del DUA en cada una de las estrategias estudiadas. Las conclusiones revelan que las metodologías participativas se desarrollan mediante estrategias didácticas, siendo el manejo de habilidades y destrezas desigual, promoviendo la generación de conocimiento propio, activando el aprendizaje reflexivo y el manejo de diferentes estrategias didácticas, que favorecen el pensamiento reflexivo-crítico, la participación y el conocimiento compartido.

KEYWORDS:

Teacher training
Collaborative
methodologies
Didactic strategies
Inclusive education
Universal desing

ABSTRACT:

The study is based on the need to promote participatory methodologies in teacher training, involving the student in the construction of their own training through the use of inclusive educational strategies. Its objective is to develop participatory methodologies in teacher training, based on inclusive didactic strategies and the principles of Universal Design for Learning (UDL). We use a qualitative methodology; the instruments developed are Guide for Discussion Groups on inclusive educational strategies based on the principles and guidelines of the UDL and File for a training session on UDL principles and guidelines. Data collection was carried out through 20 Discussion Groups in which participated 73 students enrolled in the 4th year of the Primary Education degree in the Special Education Mention. The results are presented in quantitative and qualitative data, obtained in the three major dimensions of the UDL in each of the strategies studied. The conclusions reveal that participatory methodologies are developed through didactic strategies, being the management of abilities and skills unequal, promoting the creation of self-knowledge, activating reflective learning and the management of different didactic strategies, which favor reflective-critical thinking, participation and shared knowledge.

CÓMO CITAR:

Navarro-Montaña, M. J., Piñero-Virué, R., Jiménez Navarro, P. y Mateo Navarro, V. (2022). Metodologías participativas en la formación del profesorado: Análisis de estrategias didácticas activas y colaborativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 53-70.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200053>

1. Introducción

El estudio que presentamos trata sobre la necesidad de una adecuada formación del docente para apoyar la escuela inclusiva desarrollando metodologías emergentes, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), donde se trabaja con recursos tecnológicos innovadores que ayudan y potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje para todos.

Partiendo de esta consideración nos planteamos lo siguiente: ¿Cómo promover en el estudiantado del Grado de Pedagogía? metodologías participativas con el apoyo de las tecnologías para poder dar respuestas educativas adecuadas a cada necesidad? En este sentido, nos centramos en la línea de investigación educativa de “escuela inclusiva” como un modelo educativo que pretende atender las necesidades de aprendizaje de todos los sujetos en un espacio común; y para que este planteamiento pueda ser llevado a cabo el profesorado habrá de tener una adecuada preparación tanto actitudinal como aptitudinal que le capacite.

La formación inicial es la etapa en la que el futuro maestro se forma en diferentes materias teórico-prácticas. Para García y otros (2017), la vertiente práctica de la formación docente ha de ofrecer óptimos recursos para aprender a enseñar, puesto que su objetivo es generar conocimiento profesional a partir de la práctica docente desarrollada durante la estancia en Centros Escolares. En nuestro caso, planteamos que desde la Facultad de Ciencias de la Educación, cada uno de los futuros educadores van a poder definir su propia personalidad que será diferente al resto, pero es desde el propio ámbito universitario donde respaldamos el planteamiento de perseverancia de una enseñanza inclusiva para todos, a fin de ofrecer a los escolares un amplio abanico de estrategias metodológicas adecuadas a sus características individuales, reconociendo que es una tarea difícil y que requiere de una continua formación. En este sentido, vamos a puntualizar en varios conceptos que nos servirán de fundamento teórico para nuestro estudio: formación del profesorado, estrategias educativas, modelo DUA y tecnología educativa, para que a través del aprendizaje en estos conocimientos se pueda tomar conciencia de la necesidad de caminar hacia una plena inclusión.

El problema surge de la necesidad de activar metodologías colaborativas en la formación del profesorado para minimizar la pasividad de los y las estudiantes en el proceso formativo y reducir el distanciamiento entre teoría y práctica. Se trata, por tanto, de promover metodologías participativas con objeto de que los estudiantes en formación se impliquen en la construcción de su propio proceso de aprendizaje, además de incentivar la utilización de estrategias educativas variadas, con apoyo de tecnología educativa, concebidas como herramientas valiosas desde las que ofrecer respuestas educativas adecuadas a sus necesidades.

En este contexto, el objetivo principal del estudio es desarrollar metodologías participativas en la formación docente, basadas en estrategias didácticas inclusivas y los principios del DUA, de manera que adquieran habilidades y destrezas que les permitan afianzar el conocimiento propio y compartido con apoyo de TIC, favoreciendo el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico a través del aprendizaje significativo y colaborativo.

2. Revisión de la literatura

2.1. Formación del profesorado para promover la educación inclusiva

La formación inicial y permanente del profesorado se hace necesaria como uno de los pilares básicos de la enseñanza, puesto que para que existan cambios significativos en el sistema educativo, se ha de considerar al docente como motor de cambio (Villar, 2002). Para ofrecer una enseñanza de calidad, Ferrada y Contreras (2021) entienden que:

Los modelos formativos en la educación terciaria han ido cambiando significativamente en los últimos años, provocando que las instituciones de educación superior se transformen en organizaciones más dinámicas y preocupadas de las exigencias que los entornos laborales demandan, teniendo así una visión más estratégica ante los cambios sociales (p. 118).

En este sentido, este periodo de preparación para Bernárdez-Gómez (2021) es “la relación teoría-práctica y el comienzo de la vida laboral para los profesionales de la educación son aspectos de primer orden, donde las prácticas supervisadas adquieren un valor importante en su formación” (p. 419). Según Barboyon y Gargallo (2021) en la historia de la educación podemos observar cómo el aprendiz se ha convertido en el centro del proceso de formación, dando lugar a cambios en los modelos de enseñanza-aprendizaje desde la propia Universidad, para que el futuro docente adquiriera los nuevos planteamientos y enfoques que se van produciendo en el Sistema Educativo. Y en esta línea, la formación docente abre un campo de conocimientos acerca de las perspectivas actuales hacia las que se dirige la enseñanza, siendo las metodologías emergentes una de las claves para la concienciación de atender a la diversidad del alumnado, partiendo de sus motivaciones y necesidades. Estas metodologías activas y participativas introducen en el aula nuevas formas de trabajo, fomentando: el trabajo en equipo; la autonomía y compromiso de uno mismo y hacia el grupo; el respeto a la diversidad; la resolución de problemas; el interés y las necesidades para poder construir el conocimiento; la empatía; la tolerancia; o la creatividad; entre otros factores. Lo que conlleva desarrollar una amplia gama de estrategias de aprendizaje establecidas por el educador que van a permitir a los estudiantes un mayor conocimiento por ser herramientas fundamentales para la enseñanza y plantear la necesidad de desarrollar nuevas formas de enfrentarse a un entorno cambiante en el Sistema Educativo partiendo del conocimiento teórico-práctico que se enseña en la Facultad de Ciencias de la Educación. Y en este sentido, el futuro formador ha de estar capacitado para atender a la diversidad en una escuela para todos (Camizán et al., 2021).

El profesorado tiene el desafío de crear aulas inclusivas donde se generen cambios y modificaciones en cuanto a metodologías que permitan la formación integral de los estudiantes y la adquisición de aprendizajes significativos. Al profesorado se le ha de distinguir del resto de profesionales por tener adquirido la capacidad de “enseñar”, es decir, por estar instruido en la “Didáctica”. En la actualidad, este campo está muy demandado puesto que se emplean una amplia gama de estrategias metodológicas indicadas para atender al alumnado. En este sentido, las metodologías participativas se vienen integrando en el aula como herramientas para facilitar la inclusión puesto que fomentan el apoyo entre iguales e incluso, el propio alumno aprende a pensar y aprender poniendo en juego mecanismos que permiten un mejor conocimiento de uno mismo. González (2020), plantea el hecho de desarrollar en el aula metodologías que van emergiendo para poder innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a su vez, mejorar la calidad de la enseñanza; aunque destaca el concepto del nuevo rol del

maestro al jugar un papel fundamental tanto por su iniciativa como por su continuo reciclaje. Hemos de ser conscientes de que la enseñanza está avanzando y la metodología, como centro de la Didáctica, ha de hacerlo también. Estrategias metodológicas como: Aprendizaje cooperativo, Aprendizaje basado en Problemas, Aprendizaje basado en el Pensamiento, Aprendizaje basado en Competencias, Aprendizaje basado en Proyectos, Flipped Classroom, Gamificación, y el propio DUA, son enfoques actuales que se presentan para ampliar nuevas redes de aprendizaje ofreciendo al discente y al docente nuevos escenarios para construir un proceso educativo para todos en el aula inclusiva.

Como exponemos, dentro de estos enfoques del aprendizaje se presenta el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un modelo de enseñanza que potencia la atención a la diversidad del alumnado y trata de promover la inclusión en el aula. Este modelo DUA fue diseñado por Center for Applied Special Technology (CAST, 2011; en Alba y otros, 2013), una organización de Estados Unidos dedicada a la investigación y desarrollo sin ánimo de lucro que trabaja para aumentar la inclusión en la educación. El DUA recoge un paradigma que surge en los años setenta en el ámbito de la arquitectura, teniendo como premisa fundamental el diseño de productos y entornos accesibles atendiendo desde el principio a las posibles necesidades de los usuarios potenciales, incluyendo aquellos con discapacidades, así estos podrían ser utilizados por todas las personas sin necesidad de adaptaciones posteriores específicas (CUD, 1997, citado en Alba et al., 2015). En este método se proporcionan diferentes opciones didácticas para que el educando desarrolle su propia personalidad y motivación por aprender, no sólo durante su periodo de formación, sino como un aprendizaje continuo durante el resto de sus vidas. El DUA propone tres principios fundamentales relacionados con la identificación de las tres redes cerebrales y la diferente forma en que estas son utilizadas en función del educando (CAST, 2011; en Alba et al., 2013): 1. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos; 2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje; 3. Proporcionar múltiples formas de implicación.

Este enfoque del DUA ofrece flexibilidad y se establece como una herramienta para la inclusión, aunque es imprescindible para ponerlo en práctica, tener control sobre sí mismo. Por otra parte, Costa et al. (2021), estudian y trabajan en un currículo para la inclusión escolar utilizando una metodología de revisión integradora introduciendo el DUA.

2.2. Estrategias y recursos educativos con apoyo de TIC

Afines a las estrategias de enseñanza que se van insertando en el aula y entre los recursos materiales que se trabajan con ellas juegan un papel fundamental las TIC. Fernández-Batanero (2020), cita que, durante las dos últimas décadas, el término sociedad de la información (SI) se ha visto impulsado como uno de los términos por excelencia de la sociedad en la que vivimos; puede que ello, esté provocado en gran medida por el impacto que está teniendo esta evolución de la sociedad y sus tecnologías en la vida cotidiana. Según Lengua y otros (2020):

Es consabida la relación entre la tecnología y el desarrollo de habilidades cognitivas en el marco de la educación. El auge de la computación como ciencia, ha permitido el desarrollo de competencias en todas las áreas y los niveles de formación, integrando nuevas didácticas a las llamadas tecnologías emergentes.
(p. 84)

Para Gómez (2015), “el entorno educativo no está aislado a esta tendencia de incorporación de las tecnologías, y vive un periodo de cambios y transformaciones que genera reflexiones y debates entre los profesionales del sector” (p. 3). Por su parte, Sala y otros (2020), señalan la tecnología como el medio para garantizar el acceso al aprendizaje y a su vez, poder abordar las necesidades educativas derivadas de la diversidad. Las TIC deben ser utilizadas en el aula como recursos capaces de transformar la enseñanza, ya que debido a sus características podemos servirnos de ellas para fomentar la inclusión del alumnado. En esta línea, haciendo alusión al mencionado DUA, destacar que este enfoque apuesta por los recursos digitales para responder a la variabilidad de las necesidades educativas de los estudiantes. Para Cabero (2016), el rol del docente tradicional tiene que sufrir una transformación para convertirse en guía y orientador del proceso educativo, siendo el propio alumno el diseñador de situaciones y escenografías mediadas de aprendizaje, donde éstos se puedan comunicar e interaccionar con ellas. Las TIC son medios al servicio de la comunidad educativa y, como tal, nos posibilitan enseñanzas individualizadas capaces de poder ser adaptadas a los diferentes contextos educativos y a las capacidades de cada educando.

Para Carrillo y García (2021), una de las bases en las que se sostiene la escuela inclusiva es el concepto y la percepción que se tenga del apoyo, y de ahí, analizan cómo poner en práctica una docencia compartida para que sea una estrategia inclusiva real. Desde la Facultad de Ciencias de la Educación se prepara al futuro docente para construir una sociedad más justa y plural cimentada desde el aula escolar. Las escuelas reflejan en las aulas la diversidad que existe en la sociedad, por tanto, planteamos la inclusión como sentimiento de pertenencia al grupo (Arnáiz, 2003), donde todos los miembros de la comunidad educativa convivan en un mismo entorno, independientemente de sus características personales, culturales o socio-económicas. Por tanto, la formación permanente y continua del profesorado es fundamental, debido al papel que este ejerce en la educación junto a su influencia social (Quesada, 2021). Como exponíamos al principio, Solís y Arroyo (2022) recogen que:

Los modelos educativos responden a las necesidades de la sociedad y por ello se desarrollan y evolucionan conforme a los cambios de esta. Uno de los principales retos actuales es acoger y atender adecuadamente a la diversidad de la sociedad actual que se refleja en las aulas. (p. 73)

Y para ello, incidimos en la implicación de la comunidad educativa y la formación actitudinal y aptitudinal del profesorado.

3. Método

La metodología seguida, aunque es de corte cualitativo, está basada en los principios de la investigación-acción con la finalidad de aprender sobre la propia práctica. Se parte del análisis de dimensiones y subdimensiones y, además, se completa con un estudio de frecuencias y porcentajes. La técnica utilizada para la recogida de datos es la de Grupos de Discusión (GD) concebido como un modo de interrogación, ya que se trata de formular preguntas sobre una temática concreta dando lugar a un diálogo entre los miembros del grupo. El GD entendido “como diálogo, es la construcción de un contenido a partir de la construcción de una relación” (Callejo, 2001, p. 25). En nuestro caso, esta relación se establece entre las estrategias didácticas inclusivas seleccionadas y los principios y pautas del DUA. Hemos seguido un guion de pregunta abierta que aporta el carácter participativo y colaborativo del estudio y está justificado por la necesidad de profundizar respecto de las estrategias didácticas desde los principios y

pautas establecidos en el DUA. Entre las líneas argumentales que explican la relevancia de lo grupal en la investigación social está: la práctica antecede a la teoría es decir “la propia práctica de investigación empírica que se ha encontrado con la validez de lo grupal, con los resultados aportados por la experiencia en el grupo” (p. 18), además los participantes están activos y existe un interés creciente en el discurso mantenido en el grupo sobre el análisis de contenido y de los participantes.

Los participantes se definen por conveniencia, disponibilidad y accesibilidad y no por criterio estadístico. El muestreo utilizado es no probabilístico e intencional, ya que la selección de los participantes se ha realizado considerando la información que aportan al estudio. La muestra está constituida por los 73 estudiantes matriculados en 4º curso del grado de Educación Primaria en la Mención de Educación Especial, en la asignatura “Estrategias de enseñanza y recursos específicos de atención a la diversidad”. Los grupos de trabajo se organizan de manera aleatoria, se caracterizan por la heterogeneidad, el respeto mutuo y la colaboración entre compañeros/as. La metodología seguida en clase es activa y participativa por lo que los/as estudiantes están habituados a trabajar en grupo. Se han organizado un total de 20 GD, constituidos por 3 o 4 miembros, cada GD constituye un caso objeto de estudio que hemos etiquetado como GD 1, 2, ...20. Las fases en las que se ha desarrollado el estudio son las que a continuación se relacionan.

Revisión exhaustiva de literatura sobre DUA, considerando los diferentes enfoques (Diseño Universal para el Aprendizaje, Diseño Instruccional Universal, Diseño Universal para la instrucción y Diseño Universal en Educación) para determinar las Dimensiones y Subdimensiones de investigación basadas en los principios y pautas del DUA a las que hemos asignado sus correspondientes códigos:

- Dimensión 1. Múltiples formas de Implicación: Captar el interés (INTE), Mantener el esfuerzo y la persistencia (ESPE) y Autorregulación (AUTO).
- Dimensión 2. Múltiples formas de Representación: Percepción, presentar la información en más de un formato (PER), Lenguaje, Expresión matemática y símbolos. Múltiples opciones (MUOP) y Comprensión (COM).
- Dimensión 3. Múltiples formas de acción y expresión: Interacción con la información (ININ), Expresión y comunicación (EXCO) y Funciones ejecutivas (FUEJ).

3. Revisión de la literatura

Las estrategias seleccionadas son las que se relacionan con: Aprendizaje cooperativo, Tutoría entre iguales, Aprendizaje por Proyectos, Talleres de aprendizaje, Trabajo por rincones, Centros de interés, Estrategias expositivas, Grupos interactivos, Estudio de casos y Aprendizaje autónomo.

3.1. Primera fase: *Elaboración de instrumentos*

A partir de las Dimensiones (Principios) y Subdimensiones (Pautas) del DUA y de las Estrategias didácticas seleccionadas, hemos procedido a la elaboración del instrumento principal de investigación: Guion de Grupos de Discusión sobre estrategias educativas inclusivas en base a los principios y pautas del DUA.

3.2. Segunda fase: Validación de instrumentos

La validación de los Instrumentos de investigación se ha realizado mediante Juicio de Expertos. La secuencia seguida ha sido la siguiente:

- Elaboración de tabla de validación del Guion de Grupos de Discusión
- Selección de Expertos: El grupo de expertos está constituido por cinco profesores/as, uno de Educación Primaria, uno de Educación Secundaria y tres profesores/as de nivel universitario del área de didáctica concedores del DUA.
- Validación del instrumento en función de la valoración de la claridad del ítem y su adecuación al objetivo que persigue con propuestas de mejora.

3.3. Tercera fase: Sesión Formativa

Organización de Sesión Formativa previa a la aplicación del instrumento. Para ello, se elabora una “Ficha para sesión formativa sobre principios y pautas DUA” que recoge la explicación de pautas del DUA y sus conceptos principales. Esta se utiliza como guion en la sesión formativa de los grupos participantes que se inicia con explicación por parte de la docente, dando espacio a preguntas y respuestas para conocer y aclarar conceptos fundamentales.

3.4. Cuarta fase: Implementación de Instrumentos

La aplicación de los instrumentos de investigación se realiza en dos momentos:

- Grupo de Discusión, en los que se debate sobre las estrategias educativas inclusivas en base a los principios del DUA.
- Puesta en común de los 20 GD y elaboración del Acta para su posterior análisis de contenido.

Los instrumentos elaborados para realizar el estudio tienen una doble finalidad, por una parte, formar a los/as estudiantes en los conceptos fundamentales recogidos en el DUA y, por otra, orientar la discusión de los grupos hacia el tema de interés para el estudio, constituido por el uso de estrategias didácticas, como se aprecia a continuación:

a) Ficha para sesión formativa sobre principios y pautas DUA: constituida por los siguientes conceptos:

- Interactuar con la información: proponer diferentes opciones incluyendo la utilización de tecnologías de apoyo.
- Facilitar la percepción: la información se presenta en más de formato (texto, audio, imágenes, video...) para que haya formas variadas que permitan que todos los estudiantes puedan acceder a ella.
- Comprensión: lograr que los estudiantes transformen la información en conocimiento significativo que puedan utilizar.
- Expresión y comunicación: uso de diferentes medios y herramientas e incorporación de apoyos para lograr los aprendizajes.
- Interés: estrategias relevantes que ofrecen la posibilidad de elegir, tener autonomía realizando actividades relevantes para los estudiantes.

- Múltiples opciones: facilitar la comprensión del lenguaje y los símbolos (vocabulario, siglas, fórmulas...) para que sea posible la decodificación de la información.
- Esfuerzo y persistencia: resaltar la importancia de los objetivos, apoyar la comunicación y el sentimiento de comunidad y utilizar el feedback formativo.
- Función ejecutiva: desarrollo de estrategias para aprender a planificar, gestionar la información y el seguimiento.
- Autorregulación: mantener la motivación, promover la resolución de conflictos y desarrollar la capacidad de reflexión y autoevaluación.

b) Guion para Grupos de Discusión sobre estrategias educativas inclusivas en base a los principios y pautas del DUA, constituido por las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que proporcionan opciones para interactuar con la información, incluyendo las tecnologías de apoyo?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que presentan la información en más de un formato, facilitando la percepción?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que proporcionan opciones para la comprensión transformando la información en conocimiento significativo?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que proporcionan opciones para la expresión y la comunicación e incorporan apoyos?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que consiguen captar mejor el interés de los estudiantes hacia los aprendizajes?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que proporcionan múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que consiguen mantener el esfuerzo y la persistencia en las tareas?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que proporcionan opciones para ejercitar las funciones ejecutivas desarrollando estrategias de planificación, gestión y seguimiento?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que consiguen autorregulación optimizando la motivación en los estudiantes?

Se ha realizado un doble análisis cualitativo de las estrategias didácticas inclusivas seleccionadas en base a los principios y pautas del DUA:

- Análisis de datos cualitativos: análisis de contenido del Acta emitida por los GD en base a las dimensiones y subdimensiones (Principios y Pautas DUA);
- Análisis de datos cuantitativos: en cada estrategia se realiza el análisis de frecuencia en base a dimensiones y subdimensiones (Principios y Pautas DUA) y cálculo de porcentajes.

4. Resultados

Presentamos solo un extracto de los datos extraídos del análisis del Acta de la puesta en común de los GD, presentados en base a las tres grandes dimensiones del DUA y sus correspondientes pautas en relación con las estrategias estudiadas.

4.1. Dimensión 1. Múltiples formas de implicación

En el Cuadro 1 presentamos las estrategias didácticas, frecuencias y porcentajes de la Dimensión 1-Múltiples formas de Implicación y Pautas del DUA presentadas en códigos: Captar el interés (INTE), Mantener el esfuerzo y la persistencia (ESPE), Autorregulación (AUTO).

Cuadro 1

Dimensión 1. Múltiples formas de Implicación (en porcentaje)

	ACO	TEI	APP	TDA	TPR	CDI	EEX	GIN	EDC	AAU
INTE	1	1	8	1	8	16	0	4	1	9
	5%	5%	40%	5%	40%	80%	0%	20%	5%	45%
ESPE	14	3	9	5	2	4	1	11	3	2
	70%	15%	45%	25%	10%	20%	5%	55%	15%	10%
AUTO	10	3	6	2	2	4	0	9	4	9
	50%	15%	30%	10%	10%	20%	0%	45%	20%	45%

Nota. Aprendizaje cooperativo (ACO), Tutoría entre iguales (TEI), Aprendizaje por proyectos (APP), Talleres de aprendizaje (TDA), Trabajo por rincones (TPR), Centros de interés (CDI), Estrategias expositivas (EEX), Grupos interactivos (GIN), Estudio de casos (EDC), Aprendizaje autónomo (AAU).

Del Aprendizaje cooperativo se observa que en esta estrategia el esfuerzo y la persistencia (ESPE: frecuencia 14-70%) es la pauta más valorada en los GD, seguida de la autorregulación (AUTO: frecuencia 10-50%) siendo el interés (INTE: frecuencia 1-5%) la pauta menos valorada. Sobre la Tutoría entre iguales, el esfuerzo y la persistencia y la autorregulación tienen escasa valoración en esta estrategia (ESPE, AUTO: frecuencia 3-15%), la pauta menos valorada es el interés e interactuar con la información (INTE: frecuencia 1-5%). Respecto al Aprendizaje por proyectos, se muestra que la pauta más valorada en esta estrategia es el esfuerzo y la persistencia (ESPE: frecuencia 9-45%), seguida de captar el interés (INTE: frecuencia 8-40%) siendo la autorregulación la pauta menos valorada (AUTO: frecuencia 6-30%). En los Talleres de aprendizaje, la pauta más valorada en esta estrategia es el esfuerzo y la persistencia (ESPE: frecuencia 5-25%) aunque su valoración es escasa, siendo el interés y la autorregulación pautas muy poco valoradas (INTE: frecuencia 1-5%; AUTO: frecuencia 2-10%). Referente al Trabajo por rincones, el interés es la pauta más valorada en esta estrategia (INTE: frecuencia 8-40%) las menos valoradas son, esfuerzo y persistencia y autorregulación (ESPE y AUTO: frecuencia 2-10%) que coinciden en valoración. De los Centros de interés, el interés es la pauta que destaca (INTE: frecuencia 16-80%), las menos valoradas en esta estrategia son esfuerzo y persistencia y autorregulación (ESPE y AUTO: frecuencia 4-20%) que coinciden en valoración. De las Estrategias expositivas, el esfuerzo y la persistencia (ESPE: frecuencia 1-5%) recibe escasa valoración y el interés y autorregulación (INTE, AUTO: frecuencia 0-0%) no reciben valoración en esta estrategia. Respecto a los Grupos interactivos, la pauta más valorada en esta estrategia es esfuerzo y persistencia (ESPE: frecuencia 11-55%), seguida de autorregulación (AUTO: frecuencia 9-45%) siendo el interés y la persistencia la pauta menos valorada (INTE: frecuencia 4-20%). Sobre el

Estudio de casos, entendemos que la autorregulación y el esfuerzo y la persistencia reciben escasa valoración en esta estrategia (AUTO: frecuencia 4-20% y ESPE: 3-15%) y aún menos valorada es el interés (INTE: frecuencia 1-5%). Y del Aprendizaje autónomo, las pautas más valoradas en esta estrategia son interés y autorregulación (INTE, AUTO: frecuencia 9-45%) que coinciden en valoración y la menos valorada el esfuerzo y la persistencia (ESPE: 2-10%).

Por lo tanto, un extracto de los datos obtenidos en cada una de las subdimensiones que constituyen la Dimensión 1 son los siguientes: Captar el interés (INTE): la estrategia didáctica que consigue captar el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje es el centro de interés ya que esta estrategia “facilita la motivación de los estudiantes porque parten de sus intereses” (GD-17), además del aprendizaje por proyectos “ya que se parte de las inquietudes del alumnado” (GD-2); Mantener el esfuerzo y la persistencia (ESPE): la estrategia que mejor consigue mantener el esfuerzo y la persistencia es el aprendizaje cooperativo que se fundamenta en “la importancia de los objetivos, apoyar la comunicación, el sentimiento de comunidad y utilizar el feedback formativo” (GD-6), y también los grupos interactivos y el aprendizaje por proyectos ya que “es necesario el trabajo en equipo para realizar las actividades” (GD-7). Y Autorregulación (AUTO): entre las estrategias que mejor consiguen autorregulación optimizando la motivación de los estudiantes está el aprendizaje cooperativo y el grupo Interactivo debido a “la interacción entre los diferentes miembros (del grupo), la motivación, resolución de conflictos (...) reflexión y autoevaluación tanto actuaciones como aprendizajes” (GD-1). También el aprendizaje autónomo ya que “para lograr el aprendizaje es necesario la motivación, planificación y autoevaluación” (GD-3).

4.2. Dimensión 2. Múltiples formas de representación

En la Cuadro 2 presentamos las estrategias didácticas, frecuencias y porcentajes de la Dimensión 2. Múltiples formas de Representación y Pautas del DUA presentados en códigos: Percepción, presentar la información en más de un formato (PER), Lenguaje, Expresión matemática y símbolos. Múltiples opciones (MUOP), Comprensión (COM).

Cuadro 2

Dimensión 2. Múltiples formas de Representación

	ACO	TEI	APP	TDA	TPR	CDI	EEX	GIN	EDC	AAU
PER	3 15%	2 10%	9 45%	6 30%	12 60%	9 45%	8 40%	3 15%	0 0%	1 5%
MUOP	1 5%	7 35%	5 25%	8 40%	6 30%	0 0%	3 15%	3 15%	1 5%	1 5%
COM	9 45%	10 50%	11 55%	8 40%	2 10%	6 30%	1 5%	9 45%	5 25%	4 20%

Nota. Aprendizaje cooperativo (ACO), Tutoría entre iguales (TEI), Aprendizaje por proyectos (APP), Talleres de aprendizaje (TDA), Trabajo por rincones (TPR), Centros de interés (CDI), Estrategias expositivas (EEX), Grupos interactivos (GIN), Estudio de casos (EDC), Aprendizaje autónomo (AAU).

Del Aprendizaje cooperativo exponer que, la comprensión es la pauta más valorada en esta estrategia (COM: frecuencia 9-45%), la persistencia recibe escasa valoración (PER: frecuencia 3-15%) y menos aún las múltiples opciones (MUOP: frecuencia 1-5%). Respecto a la Tutoría entre iguales, la comprensión (COM: frecuencia 10-50%) es la pauta más valorada, seguida de múltiples opciones (MUOP: frecuencia 7-35%) y la

percepción (PER: frecuencia 2-10%) recibe muy poca valoración en esta estrategia. Sobre el Aprendizaje por proyectos, la comprensión es la pauta más valorada en esta estrategia (COM: 11-55%) seguida de la percepción que supone presentar la información en más de un formato (PER: frecuencia 9-45%) siendo las múltiples opciones (MUOP: frecuencia 5-25%) la pauta menos valorada. De los Talleres de aprendizaje, exponer que las pautas más valoradas en esta estrategia son la comprensión y las múltiples opciones (COM, MUOP: frecuencia 8-40%) que coinciden en valoración, seguida de la percepción (PER: frecuencia 6-30%) que recibe menos valoración. Sobre el Trabajo por rincones: en esta estrategia la pauta que destaca es la percepción (PER: frecuencia 12-60%), las múltiples opciones reciben menos valoración (MUOP: frecuencia 6-30%) y la menos valorada es la comprensión (COM: frecuencia 2-10%). Respecto a los Centros de interés, la percepción es la pauta más valorada en esta estrategia (PER: frecuencia 9-45%), la comprensión recibe menos valoración (COM: frecuencia 6-30%) y las múltiples opciones no reciben valoración (MUOP: frecuencia 0-0%). En las Estrategias expositivas, se observa que la percepción es la pauta más valorada (PER: frecuencia 8-40%), las múltiples opciones y la comprensión (MUOP: frecuencia 3-15%, COM: frecuencia 1-5%) reciben escasa valoración. Los Grupos interactivos se muestran la comprensión como la pauta que recibe más valoración en esta estrategia (COM: frecuencia 9-45%) y la percepción y múltiples opciones son pautas escasamente valoradas (PER, MUOP: frecuencia 3-15%). El Estudio de casos, se obtiene que la comprensión es la pauta más valorada en esta estrategia, aunque esta es escasa (COM: frecuencia 5-25%) y aún menos valoradas son múltiples opciones (MUOP: frecuencia 1-5%) y la percepción no recibe valoración (PER: frecuencia 0-0%). Y del Aprendizaje autónomo, la comprensión es la pauta más valorada, aunque ésta es escasa (COM: frecuencia 4-20%) y las menos valoradas son percepción y múltiples opciones (PER, MUOP: frecuencia 1-5%) que apenas reciben valoración.

Un extracto de los datos obtenidos en cada una de las subdimensiones que constituyen la Dimensión 2 son los siguientes: Percepción, presentar la información en más de un formato (PER). Las estrategias que consiguen presentar la información en más de un formato facilitando la percepción son aprendizaje por proyectos, talleres de aprendizaje, trabajo por rincones y estrategias didácticas expositivas “porque en todas se puede trabajar con diferentes materiales, ya sean formatos visuales, audiovisuales, textos...” (GD-10) y también el aprendizaje por proyectos, los centros de interés y los rincones de trabajo son estrategias didácticas en las se presenta la información en más de un formato facilitando la percepción debido a que “un mismo contenido es trabajado con diversos materiales y recursos (...) para alcanzar un objetivo común” (GD-9). Lenguaje, Expresión matemática y símbolos. Múltiples opciones (MUOP). Las estrategias que proporcionan múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos son los talleres de aprendizaje y el trabajo por rincones ya que mediante su puesta en práctica se pueden diseñar diversas actividades con distintos recursos” (GD-16) también “porque se basan en el aprendizaje por descubrimiento y en la significatividad del aprendizaje” y las estrategias expositivas porque “abarcan diferentes estrategias como teatro, música, conferencia...” (GD-11). Comprensión (COM). Entre las estrategias que proporcionan opciones para la comprensión transformando la información en conocimiento significativo está el aprendizaje por proyectos y la tutoría entre iguales “por la diversidad de procesos que engloba (esta estrategia), la búsqueda de información, conocimientos previos e interacciones transforman la información en aprendizaje significativo” (GD-3) y también el aprendizaje cooperativo, los grupos interactivos y el aprendizaje autónomo “ya que

transforman la información en conocimiento significativo enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje” (GD-13).

4.3. Dimensión 3. Múltiples formas de acción y expresión

En Cuadro 3 presentamos las *estrategias didácticas, frecuencias y porcentajes de la Dimensión 3- Múltiples formas de acción y expresión y Pautas del DUA presentados en códigos*: Interacción con la información (ININ), Expresión y comunicación (EXCO), Funciones ejecutivas (FUEJ).

Cuadro 3

Dimensión 3. Múltiples formas de acción y expresión

	ACO	TEI	APP	TDA	TPR	CDI	EEX	GIN	EDC	AAU
ININ	8	1	18	3	2	5	3	4	8	6
	40%	5%	90%	15%	10%	25%	15%	20%	40%	30%
EXCO	9	8	5	4	4	1	7	11	2	0
	45%	40%	25%	20%	20%	5%	35%	55%	10%	0%
FUEJ	6	0	14	1	0	3	3	2	9	5
	30%	0%	70%	5%	0%	15%	15%	10%	45%	25%

Nota. Aprendizaje cooperativo (ACO), Tutoría entre iguales (TEI), Aprendizaje por proyectos (APP), Talleres de aprendizaje (TDA), Trabajo por rincones (TPR), Centros de interés (CDI), Estrategias expositivas (EEX), Grupos interactivos (GIN), Estudio de casos (EDC), Aprendizaje autónomo (AAU).

Respecto al Aprendizaje cooperativo, la pauta más valorada en esta estrategia es expresión y comunicación (EXCO: frecuencia 9-45%) seguida de interactuar con la información (ININ: frecuencia 8-40%) siendo las funciones ejecutivas la pauta menos valorada (FUEJ: frecuencia 6-30%). De la Tutoría entre iguales, la pauta más valorada en esta estrategia es expresión y comunicación (EXCO: frecuencia 8-40%), interactuar con la información recibe una valoración muy escasa (ININ: frecuencia 1-5%), siendo las funciones ejecutivas la pauta nada valorada (FUEJ: frecuencia 0-0%). Sobre el Aprendizaje por proyectos, exponer que, en esta estrategia interactuar con la información (ININ: frecuencia 18-90%) es la pauta que destaca por su valoración, seguida de las funciones ejecutivas (FUEJ: frecuencia 14-70%), siendo la expresión y comunicación (EXCO: frecuencia 5-25%) la pauta menos valorada. De los Talleres de aprendizaje, tanto expresión y comunicación (EXCO: frecuencia 4-20%) como interactuar con la información (ININ: frecuencia 3-15%) son pautas muy poco valoradas en esta estrategia y la pauta menos valorada es las funciones ejecutivas (FUEJ: frecuencia 1-5%). Sobre el Trabajo por rincones, la expresión y comunicación recibe la valoración más elevada en esta estrategia (EXCO: frecuencia 4-20%), la menos valorada es interactuar con la información (ININ: frecuencia 2-10%) y las funciones ejecutivas no reciben valoración (FUEJ: frecuencia 0-0%). De los Centros de interés, citar que en esta estrategia interactuar con la información es la pauta más valorada (ININ: frecuencia 5-25%), las funciones ejecutivas reciben escasa valoración (FUEJ: frecuencia 3-15%) y la expresión y comunicación apenas es valorada (EXCO: frecuencia 1-5%). Referente a las Estrategias expositivas, la expresión y comunicación es la pauta más valorada en esta estrategia (EXCO: frecuencia 7-35%) y tanto la expresión y comunicación como las funciones ejecutivas coinciden y reciben escasa valoración (ININ y FUEJ: frecuencia 3-15%). De los Grupos interactivos, la pauta más valorada en esta estrategia son expresión y comunicación (EXCO: frecuencia 11-55%), la interacción con la información recibe escasa valoración (ININ: frecuencia 4-20%) y la pauta que recibe menos valoración son las funciones ejecutivas (FUEJ:

frecuencia 2-10%). Sobre el Estudio de casos, señalar que en esta estrategia las pautas más valoradas son funciones ejecutivas (FUEJ: frecuencia 9-45%) e interactuar con la información (ININ: frecuencia 8-40%) y la menos valorada es expresión y comunicación (EXCO: frecuencia 2-10%). Y por último, en el Aprendizaje autónomo, la interacción con la información es la pauta más valorada en esta estrategia (ININ: frecuencia 6-30%) seguida de funciones ejecutivas (FUEJ: frecuencia 5-25%) y la expresión comunicación no recibe valoración (EXCO: frecuencia 0-0%).

Una sinopsis de los datos obtenidos en cada una de las subdimensiones que constituyen la Dimensión 3 son los siguientes: Interacción con la información (ININ). La estrategia didáctica que proporciona mayores opciones para interactuar con la información es el aprendizaje por proyectos porque en su desarrollo “hay que interactuar con la información, buscarla y contrastarla entre los miembros del grupo y con otras fuentes” (GD-4), además de “incluir en su búsqueda de información el uso de las nuevas tecnologías, los libros de texto y otros documentos manuales” (GD-14). Expresión y comunicación (EXCO). Las estrategias que proporcionan más opciones para la expresión y comunicación incorporando apoyos son los grupos interactivos, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales porque, mediante su desarrollo, la consecución del aprendizaje no es “independiente sino colectiva favoreciendo la expresión y la comunicación” (GD-12) además, “porque en estas estrategias se trabaja en grupo permitiendo la comunicación entre iguales” (GD-19). Funciones ejecutivas (FUEJ). Entre las estrategias que proporcionan opciones para ejercitar las funciones ejecutivas está el estudio de casos y el aprendizaje por proyectos mediante su desarrollo el aprendizaje es “progresivo y estructurado, necesita organización y planificación del grupo” (GD-20). En el aprendizaje por proyectos “los estudiantes desarrollan estrategias de planificación, gestión de la información y seguimiento a partir de la elección del tema” (GD-14).

5. Discusión y conclusiones

Las conclusiones y su discusión se presentan en base al objetivo principal del estudio que es “Desarrollar metodologías participativas en la formación docente, basadas en estrategias didácticas inclusivas y los principios del DUA” y a los objetivos que se derivan de este.

Desarrollo de habilidades y destrezas mediante el uso de estrategias didácticas

Respecto a las habilidades y destrezas útiles, podemos afirmar que las metodologías activas y participativas utilizadas en la formación de futuros docentes se desarrollan mediante estrategias didácticas. El estudiante ejercita habilidades y destrezas útiles que constituyen herramientas valiosas para el futuro profesional. Habilidades y destrezas (pautas del DUA) como por ejemplo las funciones ejecutivas, múltiples opciones, percepción, autorregulación, entre otras, no se consideran necesarias y por tanto no se valoran en el desarrollo de algunas estrategias como tutoría entre iguales y aprendizaje por rincones, por ejemplo. Lo cual pone de manifiesto que el manejo de habilidades y destrezas es desigual y que su uso difiere según la estrategia utilizada. Sobre el conocimiento propio compartido, la utilización de estrategias didácticas promueve la generación de conocimiento propio activando el aprendizaje reflexivo.

Adquisición de conocimiento propio y compartido con apoyo de TIC

El conocimiento se construye interaccionando con la información que los estudiantes transforman, a nivel individual y colectivo, para aplicarla a situaciones diversas. La interacción entre estudiantes y la información compartida origina que “todos aprendan de todos” en un marco de colaboración que mantiene la motivación del estudiante. En este sentido, Briones et al. (2021) estudian las motivaciones, ideas implícitas y competencias del alumnado de ciencias de la educación y subrayan la necesidad de una organización de la docencia centrada en metodologías activas contextualizadas en situaciones prácticas. La reflexión sobre la propia práctica en un marco de colaboración invita al estudiante al diálogo y la actividad reflexiva, en nuestro caso mediante GD, para desarrollar competencias que faciliten el aprendizaje. Sobre la tecnología educativa como herramienta entendemos que el manejo de la información, en diferentes formatos y con el apoyo de las TIC como herramienta didáctica, implica a una mayoría de estudiantes, considerando los intereses individuales, activando la motivación y respetando los ritmos de aprendizaje. En este sentido, Fernández (2020) analiza estrategias metodológicas docentes apoyadas en el uso de TIC para fomentar el aprendizaje cooperativo del alumnado universitario, afirmando que las estrategias docentes más eficaces para incentivar el aprendizaje cooperativo entre el alumnado son las que promueven la interacción en los grupos de trabajo, en las que los estudiantes asumen responsabilidades y activan la participación, tanto en el aula como en las plataformas virtuales. Concluyendo que “estas novedosas estrategias metodológicas docentes, apoyadas en los actuales recursos tecnológicos, impulsan, fomentan y mejoran el aprendizaje cooperativo del alumnado universitario, lo que repercute directamente en la formación” (p. 49).

Con respecto del objetivo específico 2, desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico a través del aprendizaje significativo y colaborativo, acentuamos lo siguiente:

Aprendizaje colaborativo

Del Aprendizaje colaborativo, resaltamos que, el trabajo colaborativo a través de estrategias variadas promueve el aprendizaje por descubrimiento, se trata, por tanto, de un aprendizaje real, significativo y relevante para los estudiantes. En los grupos se trabaja de diferentes formas y en diferentes formatos, con diferentes materiales, todo ello anima a la participación por la diversidad de posibilidades que ofrece al estudiante, además de mantener la motivación y el interés por el trabajo en colaboración. Cáceres et al. (2021) estudian la importancia de la motivación a nivel escolar en la que los futuros profesores y profesoras comparten que la motivación es un proceso continuo y de responsabilidad del docente. También Salgueiro (2021) analiza el aprendizaje en relación con la enseñanza en la formación inicial, qué se aprende y cómo conceptualizando los aprendizajes como articulación entre tipos de aprendizaje, modalidades y condiciones. Identificando aprendizajes cuyo componente fundamental es de orden cognitivo y sobre todo aprendizajes que remiten a los estudiantes a experiencias previas. Por tanto, las metodologías participativas implican al futuro docente en el trabajo compartido donde la responsabilidad individual es tan relevante como el compromiso del grupo.

Aprendizaje significativo

Del aprendizaje significativo, la transformación de la información en conocimiento significativo, mediante el uso de estrategias didácticas inclusivas, es un reto tanto para el profesorado como para los estudiantes que se enmarca en la implementación de

metodologías activas y participativas. En este contexto, el aprendizaje autónomo contribuye a manejar la información necesaria manteniendo el interés por el aprendizaje y considerando la diversidad de estilos de aprendizaje. El aprendizaje compartido en los grupos, en ocasiones, requiere de un proceso previo de trabajo individual que origina aprendizaje significativo y en otras, este aprendizaje es simultáneo, es decir se produce de manera colectiva en el grupo. En este contexto de trabajo, la calidad de la enseñanza universitaria es un objetivo prioritario, que considera las perspectivas del profesorado y los estudiantes (García-García et al., 2021) para aprender a aprender en la universidad.

Aprendizaje reflexivo y crítico

Del pensamiento reflexivo y crítico, el manejo de diferentes estrategias didácticas favorece el pensamiento reflexivo y crítico, mientras promueve la participación originando conocimiento compartido. Se trata, por tanto, de reflexionar sobre la propia práctica, situando el proceso educativo en un marco de aprendizaje reflexivo y crítico que, además, ha de estar orientado a la mejora de la calidad educativa. En este sentido, Pañagua et al. (2021) estudian el desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente, con el propósito de conocer de qué manera la escritura de relatos de aula facilita el conocimiento de las ideas pedagógicas propias, promueve la reflexión sobre cuestiones relevantes, y posibilita el desarrollo de un pensamiento propio sobre la educación.

Podemos concluir confirmando el objetivo planteado para estudio “Desarrollar metodologías participativas en la formación docente, basadas en estrategias didácticas inclusivas y los principios del DUA” puesto que, el hecho de utilizar un amplio abanico de estrategias didácticas promueve y crea un conocimiento propio, que, a su vez, invita a desarrollar un conocimiento compartido.

Agradecimientos

Este trabajo se inscribe en el proyecto I+D+i, *PID2019-108230RB-I00*, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033.

Referencias

- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Aljibe.
- Barboyon, L. y Gargallo, B. (2022). Métodos centrados en el estudiante. Sus efectos en las estrategias y los enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Teoría de la Educación*, 34(1), 215-237. <https://doi.org/10.14201/teri.25600>
- Bernárdez-Gómez, A. (2021). Formación inicial de profesorado, el papel de los tutores de prácticas. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 419-442. <https://doi.org/10.6018/educatio.412891>
- Briones, E., Palomera, R. y Gómez-Linares, A. (2021). Motivaciones, ideas implícitas y competencias del alumnado de Magisterio, *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 96(1), 49-68. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.79976>
- Cabero, J. (2016). *Tendencias educativas para el siglo XXI*. Ediciones CEF.
- Cáceres, C., Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2021). Responsabilidad personal docente y motivación escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 175-188. <https://doi.org/10.6018/reifop.402761>

- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Ariel.
<https://doi.org/10.1558/sols.v3i1.91>
- Camizán, H., Benites, L. A. y Damián, I. F. (2021). Estrategias de aprendizaje. *TecnoHumanismo. Revista Científica*, 1(8), 1-20. <https://doi.org/10.53673/th.v1i8.40>
- Carrillo, P.J. y García, M. (2021). La docencia compartida como estrategia inclusiva real: Un análisis para su puesta en práctica. *Papeles Salmantinos de Educación*, 25, 39-61.
<https://doi.org/10.36576/summa.143804>
- CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. CAST.
- Costa, E.C.; do Nascimento, M.A. y Herera, M. (2021). O design universal para aprendizagem: Uma abordagem curricular na escola inclusiva. *E-curriculum*, 19(2), 705-728.
<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p705-728>
- CUD. (1997). The principles of universal design. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100.
- Fernández, E. (2020). Análisis de estrategias metodológicas docentes apoyadas en el uso de TIC para fomentar el Aprendizaje Cooperativo del alumnado universitario del Grado de Pedagogía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(34.2), 79-100.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77628>
- Fernández-Batanero, J. M. (2020). *TIC y discapacidad. Investigación e innovación educativa*. Octaedro.
- Ferrada, N. y Contreras, J. (2021). Aprendizaje Basado en Equipos: La perspectiva de los futuros profesores. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 117-134.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20212042ferrada7>
- García, M.L., Mena, J. J., Gómez, R., Leijen, A., Husu, J., Toom, A., Kneicy, D., Paulien, C., Meijer, M., Allas, R., Heikonen, L y Tiilikainen, M. (2017). Innovaciones en la formación práctica del profesorado. *Papeles Salmantinos de Educación*, 21, 125-132.
- García-García, F. S., López-Francés, I., Moctezuma-Ramírez, E. E y Pérez, C. (2021). Aprender a aprender en la universidad: perspectivas del profesorado y de los estudiantes. *Estudios sobre Educación*, 40, 103-126.
<https://doi.org/10.15581/004.40.103-126>
- Gómez, M. (2015). Las TIC en los entornos educativos. *Edmetic*, 4(2), 3-6.
<https://doi.org/10.21071/edmetic.v4i2.3959>
- González, A. (2020). De las metodologías emergentes a la emergencia de la innovación: entre el estrés educativo y la vieja innovación. En M. E. Parra-González (Coord.), *Metodologías emergentes para la innovación en la práctica docente* (pp. 89-104). Octaedro.
- Lengua, C., Bernal, G., Florez, W. y Velandia, M. (2020). Tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: hacia el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 83-98.
<https://doi.org/10.6018/reifop.435611>
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D. y Blanco, N. (2021). Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(2), 29-46. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87363>
- Quesada, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Sala, I., Macià, M., Simón, J. y Alomar, E. (2020). Eines digitals per a l'avaluació des d'una perspectiva del DUA. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de L'educació i de l'esport*, 38(2), 89-102. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.2.89-102>

- Salgueiro, M.A. (2021). Aprendizaje en relación con la enseñanza en carreras de formación inicial, qué se aprende y cómo. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 96(1), 209-226. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.83031>
- Solís, P. y Arroyo, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: Una perspectiva de género, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 72-81. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.4537>
- Villar, L. M. (2002). Desarrollo profesional docente universitario (DPDU). *Revista de Educación*, 1, 59-72.

Breve CV de las y los autores

María José Navarro-Montaño

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Extremadura (España). Profesora Titular de Universidad adscrita al Dpto. de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla (España). Forma parte del Programa de Doctorado en Educación y del Máster Oficial de Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad en la Escuela. Líneas de investigación: Educación inclusiva, Atención a la diversidad, Equidad en educación y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Proyectos y Planes de Atención a la Diversidad, en las que se enmarcan los trabajos recientes, publicados en revistas de ámbito nacional e internacional. Miembro del Grupo de Investigación Didáctica: Análisis tecnológico y cualitativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (HUM-390). Email: maripe@us.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2462-8348>

Rocío Piñero-Virué

El perfil docente e investigador se centra en diferentes líneas: atención a la diversidad, escuela inclusiva, didáctica, currículum, medio ambiente y tecnología educativa. El desarrollo profesional parte de la propia motivación personal para poder contribuir a la mejora la enseñanza de calidad universitaria, lo que conlleva a conectar el campo de la docencia en Grados y Máster en la Facultad de Ciencias de la Educación en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa, con el campo de la acción tutorial, y el de la investigación, centrándose éste en la producción de contribuciones nacionales e internacionales. Miembro del Grupo de Investigación Didáctica: Análisis tecnológico y cualitativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (HUM-390). Email: rpv@us.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2462-8348>

Paula Jiménez Navarro

Estudiante de Grado de Educación Primaria (modalidad bilingüe) en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura (España). Participación en congresos nacionales e internacionales sobre Educación Inclusiva, Atención a la Diversidad y Tecnología Educativa que se enmarcan en el campo de estudio de la Didáctica y la Organización Educativa. Email: paulajn1995@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2167-8262>

Víctor Mateo Navarro

Graduado en Educación Primaria (modalidad bilingüe) en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura (España). Participación en congresos nacionales e internacionales sobre Educación Inclusiva, Atención a la Diversidad y Tecnología Educativa que se enmarcan en el campo de estudio de la Didáctica y la Organización Educativa. Email: victorzafra98@yahoo.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4585-6932>

Perfil Profesional Inclusivo y Diversidad: Teorías Implícitas del Profesorado Principiante

Inclusive Professional Profile and Diversity: Implicit Theories of Beginning Teachers

Denisse Esteli Núñez-Ayala ^{1,*} y Héctor Manuel Jacobo-García ²

¹ Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

² Universidad Autónoma de Sinaloa, México

DESCRIPTORES:

Inclusión
Profesorado
Formación docente
Educación inclusiva
Justicia social

RESUMEN:

El artículo presenta los resultados de una investigación realizada con profesores principiantes de educación primaria en el estado de Sinaloa, México. Se exploró el contenido de su pensamiento profesional docente para conocer el carácter dominante de su perfil inclusivo (inhibidor, facilitador e intermedio) como teorías implícitas sobre diversidad. Para el efecto se optó por un enfoque metodológico cualitativo, que consistió en la aplicación de un cuestionario de dilemas sobre los procesos de inclusión educativa con una muestra integrada por 259 participantes. Los resultados permitieron identificar las teorías implícitas recurrentes sobre diversidad asociadas a alguno de los perfiles aquí mencionados, dejando evidencia de que existe una predominante inclinación positiva hacia el perfil facilitador, y una menor proclividad hacia el perfil inhibidor. Se trata de una tendencia, que valida el saber profesional del educador sobre la noción de la diversidad favoreciendo al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Genera evidencia empírica para imprimir confianza al instrumento utilizado como identificador de perfiles cuya utilización en los planes y programas de estudio de la formación docente inicial y de acompañamiento en la iniciación a la enseñanza, se convierte en una condición necesaria para las escuelas formadoras de docentes o facultades de educación universitaria.

KEYWORDS:

Inclusion
Teacher
Training teacher
Inclusive education
Social justice

ABSTRACT:

The article presents the results of a research carried out with beginning primary school teachers in the state of Sinaloa, Mexico. The content of their professional teaching thought was explored to discover the dominant character of their inclusive profile (inhibitor, facilitator and intermediate) as implicit theories on diversity. For this purpose, a qualitative methodological approach was chosen, which consisted of the application of a dilemma questionnaire on the processes of educational inclusion with a sample of 259 participants. The results allowed us to identify the recurrent implicit theories about diversity associated with some of the profiles mentioned here, leaving evidence that there is a predominant positive inclination towards the facilitating profile, and a lower proclivity towards the inhibiting profile. It is a trend, which validates the professional knowledge of the educator about the notion of diversity favoring the Universal Design for Learning (DUA). It generates empirical evidence to give confidence to the instrument used as an identifier of profiles whose use in the plans and study programs of initial teacher training and accompaniment in the initiation to teaching, becomes a necessary condition for teacher training schools or faculties of university education.

CÓMO CITAR

Núñez-Ayala, D. y Jacobo-García, H. M. (2022). Perfil profesional inclusivo y diversidad: teorías implícitas del profesorado principiante. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 71-88.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200071>

1. Introducción

Se presentan los resultados de una investigación realizada con el profesorado principiante para identificar los perfiles o teorías implícitas sobre diversidad, recuperando este último como noción necesaria en el aprendizaje que reconoce los derechos y la participación del alumnado en los procesos educativos (Blanco, 2006; Booth y Ainscow, 2000; Echeita et al., 2013). Desde este planteamiento, la educación inclusiva es una respuesta educativa que pretende eliminar las barreras que obstaculizan la presencia y participación del alumnado dentro de la comunidad escolar (Booth et al., 2015); dicha respuesta requiere: de la gestión colectiva de valores inclusivos, de cambios en la base psicológica del profesorado, integrada por concepciones profesionales orientadas a la mejora e innovación de las prácticas pedagógicas. En concreto, se demanda que “el pensamiento docente coloque la atención en las barreras a las que se enfrenta el alumnado y, además, en los obstáculos derivados de los supuestos de los que parte la práctica docente” (Unesco, 2021, p. 27).

2. Revisión de la literatura

Educación inclusiva remite a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Solla, 2013; Unesco, 2000); ante esta premisa “uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad es lograr la igualdad respetando al mismo tiempo la diversidad” (Duk et al., 2019, p. 98) y, además, asegurando el ODS-4, “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Unesco, 2015).

No obstante, Blanco y Duk (2011) afirman que América Latina se caracteriza por ser la región más inequitativa del mundo y por tener sociedades altamente segmentadas. La percepción de la diversidad y la comprensión de la heterogeneidad educativa no llega a todos, dice Dietz (2008), tampoco la igualdad de oportunidades educativas se ofrece en las mismas condiciones como lo afirma Bolívar (2005); y, como lo declara Darling-Hammond (2001), “aunque el derecho a aprender es algo declarado en los discursos educativos oficiales, la educación verdaderamente democrática es algo raro y está desigualmente distribuida” (pp. 41-53). En este contexto de ideas, la educación inclusiva es un asunto de valores y derechos humanos (Blanco, 2006; Booth y Ainscow, 2000) que remite a una visión diferente y a la construcción de comunidades de aprendizaje sostenibles (Slee, 2012).

Por lo dicho, al profesorado le corresponde velar por el derecho que tiene todo el alumnado de no sólo acceder a la escuela, sino a una buena educación; no a cualquiera (Torres, 2006), ha de ser a aquella que asegure el aprendizaje; porque, como mencionan Vaillant y Marcelo (2021) “los alumnos que ingresan hoy a la escuela van a desempeñarse en puestos de trabajos que probablemente no existan en la actualidad” (p. 63); por tal sentido, se requiere “llegar a todo el alumnado, sin dejar a nadie atrás” (Simón y Muñoz, 2021). Para lograrlo, Darling-Hammond (2001), como se citó en Marcelo y Vaillant (2009), afirma que es urgente colocar en el centro de la práctica docente la empatía y sensibilidad profesional para reconocer la diversidad cualquiera que ésta sea. Del mismo modo, Booth y Ainscow (2000) han señalado que el reto es aprender a percibirla no como problema, sino como fuente de riqueza que valora la individualidad de la persona; por tanto, se requiere énfasis especial en las creencias vigentes del docente y en las prácticas educativas que se desarrollan (González, et al., 2019).

2.1. Teorías implícitas para el estudio de los perfiles profesionales del profesorado

Investigaciones orientadas en los estudios de las teorías implícitas y pensamiento docente “centran su interés “sobre” el profesorado, sus creencias, conocimientos, teorías, imágenes y dilemas buscando la clave de la intervención en la práctica” (Marrero, 2022, p. 32). De la misma manera, prevalecen las que enfatizan en las concepciones como representaciones implícitas (Pozo, 2006). Predominan categorías diversas para designarle nombre a aquello que se estudia del pensamiento del profesorado (Barrero y Rosero 2018); no obstante, la complejidad de categorías lleva a coincidir en que toda acción educativa se nutre de saberes en los que se destaca, principalmente, las creencias arraigadas que se han cristalizado en la mente del profesorado.

En el ámbito de la educación inclusiva, Mateus y otros (2017) plantean que las creencias de los docentes están ampliamente relacionadas y determinan el éxito del proceso de inclusión del alumnado, pero también las concepciones implícitas de los actores educativos son causa de conflicto y fuente de acciones erráticas en la práctica profesional; por ello, de acuerdo con Duk y Murillo (2018) es importante tener en cuenta la multiplicidad de factores que se contraponen a los principios que orientan a la educación inclusiva; y, por eso, de acuerdo con Elías y otros (2021), pueden “trastocar nuestras creencias, en este caso educativas, constituidas en cimientos que condicionan y en algunos casos, quizá, determinan nuestras prácticas” (p. 176)

Ha de considerarse que el pensamiento del profesorado deriva de un proceso de socialización en la cultura pedagógica que incluye, por supuesto, ideas sobre la enseñanza, los alumnos y la educación en general, construidas principalmente durante el tiempo de interacción escolar que vivieron como estudiantes. Es allí, precisamente, donde también generan ideas de qué es ser un buen profesor y cómo comportarse. Por eso, debe tomarse en cuenta que cuando ingresan a una institución formadora, los futuros docentes, “tienen la edad de sus teorías educativas intuitivas que construyeron por experiencia” (Jacobo, 1997, 2009)”, “...traen consigo una serie de creencias e imágenes basadas en sus experiencias previas que influyen en la forma como se enfrentan a la tarea del aula...” (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 37). Por tal razón, se trata de creencias resistentes al cambio (Pajares, 1992), son teorías intuitivas enraizadas en la estructura conceptual del educador que funcionan como prototipos culturales dominantes, inscritos en la base psicológica del profesor; además de que se configuran como síntesis de trazos episódicos y conjugan las experiencias que mejor responden al contexto y a la tarea (Marrero, 1988). Si se quieren lograr cambios conceptuales para que la práctica pedagógica tenga nuevos contenidos de inspiración y sea diferente, se requiere vivir procesos de socialización profesional docente en contextos de escolares reales con una interacción situada en colectivos docentes y con un acompañamiento humanizado (Jacobo, 2005) y por ello seguro, a cargo de educadores experimentados que han asumido como disciplina mental la reflexión crítica de sus propios procesos de trabajo.

Por otra parte, si bien es cierto que durante la etapa pre-formativa (Jacobo, 1997; Marcelo, 1995) los profesores disponen de creencias intuitivas que tienen una relación directa con su formación inicial, también es cierto que éstas suelen ser disruptivas al entrar en oposición a las nociones disciplinarias que como contenido de aprendizaje imponen los currícula diversos de las escuelas normales y facultades de educación universitaria, mismas que al romper con ellas, se abandonan, otras veces se controlan y ponen en suspenso, pero lo peor que puede ocurrir con esas teorías intuitivas es que los profesores principiantes las reactiven durante el choque con la realidad profesional

al insertarse por primera vez en sus entornos laborales de práctica docente, abandonando, quizá, las teorías académicas propias del currículo normalista o pedagógico universitario a causa de la desarticulación entre la formación inicial y la iniciación de la enseñanza, como lo señaló Jacobo (2009) en su tiempo.

En este trance de incorporación al ámbito laboral y a partir de los consecuentes problemas que enfrenta el profesorado (Marcelo y Vaillant, 2009; Vaillant y Marcelo, 2015; Veenman, 1984), los desafíos impuestos por los contextos escolares demandan analizar la base psicológica que rigen las acciones de la intervención pedagógica en el aula; reconociendo lo dicho por Bartolomé (1994) como se citó en Ainscow (2005), los métodos de enseñanza no se conciben ni implementan en el vacío, son resultado del diseño, selección, uso de enfoques y estrategias docentes que surgen de percepciones sobre el aprendizaje y los aprendices. Por esta razón, resulta necesario explorar las creencias inscritas en el pensamiento del profesorado porque, cuanto más antiguas, más resistencia presentan al cambio (Pajares, 1992). Quizá sea por esa razón que la formación situada como espacio de socialización en la cultura docente y su “inclusión en el aula, sigue siendo una asignatura pendiente” (Rodríguez y Lara, 2016, p. 88) y, como lo señala Cisternas y Lobos (2019) los docentes noveles se mueven entre lo necesario y lo posible; en tanto que responder a la diversidad implica un compromiso y desafío real (p. 49).

2.2. Sistema de referencia para comprender la educación inclusiva

En la línea del pensamiento del profesorado desde el ámbito de la inclusión Echeita y otros (2013) han propuesto un sistema de referencia para entender la educación inclusiva, con la finalidad de analizar las regiones o “perfiles” que caracterizan las distintas formas de pensar y actuar del profesorado que, de acuerdo con los autores, no es absoluto, por el contrario, está dado de forma continua según son los actores educativos que en ello participan. Así, recuperando el modelo teórico (Echeita et al., 2013) son dos polos o posiciones extremas que pretenden caracterizar los modos de pensar: el polo inhibitor de barrera (I) y el polo facilitador (F) de recurso para la inclusión; a su vez, se inclinarían a la existencia de: el perfil 1 - inhibitor y el perfil 3 facilitador y una tercera región o perfil imprecisa (Cuadro 1).

En resumen, las preguntas que orientaron a la presente investigación fueron las siguientes: ¿Con qué teorías sobre diversidad cuentan los profesores principiantes de educación primaria? ¿Qué contenidos son los más representativos y qué perfiles tipifican?

3. Método

Para explorar el sistema de creencias profesionales como teorías implícitas sobre diversidad de los educadores (Marrero, 1988, 2009), se adoptó un enfoque de carácter cualitativo-descriptivo.

En esta investigación participaron 259 profesores del sistema mexicano de educación primaria federalizada. Todos ellos eran principiantes (de uno a tres años de trabajo), estaban, por lo tanto, en la etapa de iniciación a la enseñanza. En este caso, la aplicación del cuestionario para la recolección de la información se hizo con los que se encontraban al término de su segundo año de ingreso en la docencia.

Cuadro 1***Ejes, dimensiones y perfiles para el estudio de las concepciones sobre la inclusión educativa***

Eje	Dimensión	Posiciones		
		Inhibidora Perfil 1 Teoría 1	Intermedia Perfil 2 Teoría 2	Facilitadora Perfil 3 Teoría 3
A. Valores y principios éticos	1. Equidad	Igualdad de oportunidades	Igualdad de acceso	Igualdad de resultados
	2. Ética de la comunidad	Individualismo	Solidaridad	Justicia
B. Concepciones	3. Naturaleza de las diferencias individuales	Estática	Situacional	Interaccionista
	4. Responsabilidad de los apoyos.	Especialización	Complementarios	Interdependencia
C. Actitudes hacia la mejora e innovación	6. Adaptación de la enseñanza		Escuelas especiales	Aulas especiales
	7. Hacia la mejora e innovación	Status quo	Conformista	Optimista respecto al cambio

Nota. Elaborado a partir de López y otros (2010); Urbina y otros (2011); Echeita y otros (2013).

Se recurrió al Cuestionario de dilemas que originalmente fue diseñado para estudiar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en profesores de primaria y secundaria (Martín et al., 2006); también utilizado por López et al., (2010) para el análisis de las concepciones docentes sobre los procesos de inclusión educativa y con un índice de fiabilidad satisfactorio de 0.867 de alfa de Cronbach con el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Madrid. Igualmente, sometido a un pretest de validación en 2 fases: grupo de discusión y prueba de expertos (Cuadro 2).

Cuadro 2***Características del cuestionario de dilemas sobre las concepciones docentes acerca de los procesos de inclusión educativa***

Dimensión	Subdimensión	Ítem	Tema abordado en el dilema
Ideología y valores educativos	Equidad	6	Grupo de profesorado que discute sobre la organización de la enseñanza y los efectos de mantener a todos los alumnos estudiando los mismos contenidos.
	Valores declarados	7	La escuela organiza la semana de los valores. Sin embargo ha sido difícil llegar a un acuerdo para decidir cuáles son los más importantes.
	Actitud hacia la mejora	12	El profesorado evalúa su experiencia con la inclusión educativa.
Diferencias individuales en el aprendizaje	Naturaleza de las diferencias individuales	8	Un grupo de profesorado piensa cómo ayudar a un alumno que presenta retrasos en casi todas las asignaturas.

Respuesta educativa a la diversidad	Adaptación de los métodos y objetivos	9	En reunión del profesorado se platica sobre la incorporación de alumnos con necesidades educativas diferentes a la escuela y, las actuaciones que se han de adoptar frente a éstos.
	Organización social del aula	10	El profesorado de educación primaria esta de acuerdo con las ventajas del trabajo cooperativo en el aula, sin embargo, a la hora de su implementación surgen dificultades y opiniones diversas.
	Responsabilidad de los apoyos	11	El profesorado de grupo, el de apoyo y el psicólogo dialogan acerca de las responsabilidades profesionales de cada uno frente a la decisión de la escuela de incorporar alumnos con necesidades educativas diferentes.

Nota. Elaborado a partir de López y otros (2010); Urbina y otros (2011); Echeita y otros (2013).

La estructura del cuestionario está compuesta de preguntas que reflejan situaciones conflictivas producidas habitualmente en los centros escolares. Los encuestados respondieron a problemáticas hipotéticas a partir de un tema abordado en referencia a una dimensión: equidad, valores declarados, actitudes, y de tres posibles opiniones como alternativas de respuestas que orientan a posiciones o polos para caracterizar los modos de pensar docente: *polo inhibidor de barrera* (I) y *el polo facilitador* (F) de *recurso* para la inclusión; y una tercera región o perfil imprecisa; a su vez, se inclinarían a la existencia de: el *perfil 1* - inhibidor y el *perfil 3* facilitador. Con ese mismo propósito ha sido recuperado en diversas investigaciones desde el ámbito de la inclusión educativa (Herrera –Seda et al., 2016; López et al., 2010; Urbina et al., 2011; Urbina, 2013).

Adaptación del instrumento al contexto

Para la presente investigación se sometió a la adaptación gramatical considerando el habla propia del contexto lingüístico del profesorado participante (se modificaron las palabras: ESO, instituto, centro, claustro, tutores, orientador, jóvenes, cohesionada). Se determinó la utilidad y pertinencia del instrumento. La revisión se hizo a cada dilema y se sometió al juicio de expertos (Cuadro 3).

Cuadro 3

Versión original del cuestionario de dilemas y versión adaptada para la presente investigación

Dilema de la dimensión: Ideología y valores educativos	
Sub-dimensión: valores declarados	
Versión original	Versión adaptada
Un instituto está organizando la Semana de los Valores. Durante ésta se espera que profesores, padres y alumnos participen en actividades que promuevan los valores que la comunidad educativa considera más importantes. Sin embargo, ha sido enormemente difícil ponerse de acuerdo en cuáles son estos valores, manifestándose tres visiones mayoritarias:	<u>En la escuela</u> se está organizando la Semana de los valores. Durante ésta se espera que profesores, padres y alumnos participen en actividades que promuevan los valores que la comunidad educativa considera más importantes. Sin embargo, ha sido enormemente difícil ponerse de acuerdo en cuáles son estos valores, manifestándose tres visiones mayoritarias:
a. Un valor que debemos fomentar es la cultura del esfuerzo, que los jóvenes de hoy parecen haber perdido. Los alumnos que salen adelante y triunfan son aquellos que se	a. Un valor que debemos fomentar es la cultura del esfuerzo, que los alumnos de hoy parecen haber perdido. Los alumnos que salen adelante y triunfan son aquellos

<p>esfuerzan por superar todos los obstáculos que la vida les plantea.</p> <p>b. Un valor que debemos fomentar es la solidaridad, ya que es importante que aquellos alumnos más favorecidos ayuden a sus compañeros con más dificultades y a aquellos que están en situaciones de mayor vulnerabilidad.</p> <p>c. Un valor que debemos fomentar es la justicia, ya que si la escolarización redistribuye las oportunidades educativas -ofreciendo más ventajas a los que están en desventaja- ésta contribuirá a crear una sociedad más cohesionada.</p>	<p>que se esfuerzan por superar todos los obstáculos que la vida les plantea.</p> <p>b. Un valor que debemos fomentar es la solidaridad, ya que es importante que aquellos alumnos más favorecidos ayuden a sus compañeros con más dificultades y a aquellos que están en situaciones de mayor vulnerabilidad.</p> <p>c. Un valor que debemos fomentar es la justicia, ya que si la escolarización redistribuye las oportunidades educativas -ofreciendo más ventajas a los que están en desventaja- ésta contribuirá a crear una sociedad <u>más unida</u>.</p>
<p>a. Individualismo</p> <p>b. Solidaridad</p> <p>c. Justicia</p>	

Prueba de jueces

Participaron 10 profesores de recién ingreso al SPD. Se obtuvo una respuesta del 90% de participantes; además, se les solicitó que anotaran en el espacio correspondiente las observaciones consideradas necesarias para facilitar la comprensión de los ítems. Una vez hechas las observaciones, se modificó la versión del dilema original.

En las tablas 4 y 5 se presenta un ejemplo del cuestionario en dos modalidades distintas. En la primera modalidad (A), se consideró que el profesorado eligiera una opción de tres alternativas que representan a las teorías o perfiles profesionales de los profesores: inhibidor, intermedio, facilitador.

En este formato de cuestionario se solicitó argumentar la respuesta elegida anteriormente. En la segunda modalidad (B), instrumento escala, las opciones se presentan de menor a mayor (1: Nada de acuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Moderadamente de acuerdo; 4: De acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo) según sea la opinión acerca de la situación educativa para cada dilema. Además, éstas se orientan tanto al polo barrera (t1) o recurso (t3).

Cuadro 4

Ejemplo de la modalidad A del cuestionario de dilemas

Modalidad A. Dimensión: Equidad

En una discusión sobre los efectos de mantener a todos los alumnos estudiando los mismos contenidos hasta el final de la educación primaria, un grupo de profesores intenta llegar a un acuerdo sobre el valor de esta forma de organización de la enseñanza, la que ha resultado muy polémica:

- La escuela comprensiva es importante para asegurar a todos la misma educación, pero al tener grupos cada vez más heterogéneos en el aula, muchas veces nos vemos obligados a rebajar los niveles de exigencia.
- La verdadera igualdad significa que las metas educativas en la enseñanza obligatoria sean las mismas para todos, que todos adquieran las competencias básicas como ciudadanos. Pero el problema es que este ideal se hace cada día más difícil en la realidad.
- Estamos todos de acuerdo en que la igualdad es poner la educación al alcance de todos, pero eso significa que debemos permitir que cada alumno oriente su futuro hacia donde pueda realmente, sin crear en él falsas expectativas.

Favor de argumentar aquí la respuesta que ha elegido anteriormente.

Cuadro 5

Ejemplo de la modalidad B del Cuestionario de dilemas

Modalidad B. Dimensión: Naturaleza de las diferencias individuales

Un grupo de profesores de una escuela primaria está discutiendo cómo ayudar a un alumno de 9 años que presenta retrasos importantes en casi todas las asignaturas. La discusión se ha centrado en el tiempo y esfuerzo que supone ayudar a este alumno y los pocos avances que se han logrado. Se han manifestado 3 posiciones en la discusión:

- a. Las características del alumno limitan su capacidad de aprender. A veces dudamos si empeñarse en que siga estudiando sea bueno para él y si quizás sea mejor que se incorpore ya al mundo laboral.
- b. Los docentes deben identificar cuál es el tipo de apoyo que necesita este alumno y hacer un esfuerzo específico por él, aunque acabe la etapa sin aprender todos los contenidos.

Categorías y análisis de datos

Se recuperaron como categorías centrales de análisis los perfiles que caracterizan los modos de pensar del profesorado sobre la educación inclusiva, mismos que se reconocen desde la teoría (Echeita et al., 2013).

Teoría 1 o perfil inhibitorio y de barrera (t1): lo componen profesionales que sistemáticamente se sitúan en las posiciones que se alejan de la perspectiva psicopedagógica de la educación inclusiva y que pueden constituir barreras para el desarrollo de las prácticas transformadoras.

Teoría 2 o perfil intermedio (t2): se caracteriza por puntuaciones medias en ambos perfiles, esto es, no se identifica, claramente, con posiciones a favor o en contra de la educación inclusiva. De acuerdo con los autores se trata de sujetos que no activan concepciones de los perfiles inhibitorio y facilitador en forma consistente.

Teoría 3 o perfil facilitador e inclusivo (t3): lo componen profesionales cuyas concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje se basan en supuestos constructivistas. Representa las posiciones opuestas a las del perfil 1, activando de manera consistente las concepciones del polo “facilitador”.

El tratamiento de los datos se realizó con base en el programa estadístico SPSS para el análisis de clúster de tipo jerárquico que permitió, por una parte, identificar las teorías más recurrentes sobre la noción de diversidad inscritas en la mente de los profesores principiantes y, por la otra, clasificarlas en relación con los perfiles profesionales para la educación inclusiva descritos anteriormente.

Conviene decir que para tener acceso a la aplicación del instrumento líneas arriba descrito, se procedió a hacer las solicitudes a las autoridades correspondientes tanto como a cada uno de los participantes. A todos ellos se les informó de los objetivos de la investigación y se solicitó su consentimiento para proceder. Nunca se aplicó el instrumento a persona alguna sin su anuencia.

4. Resultados

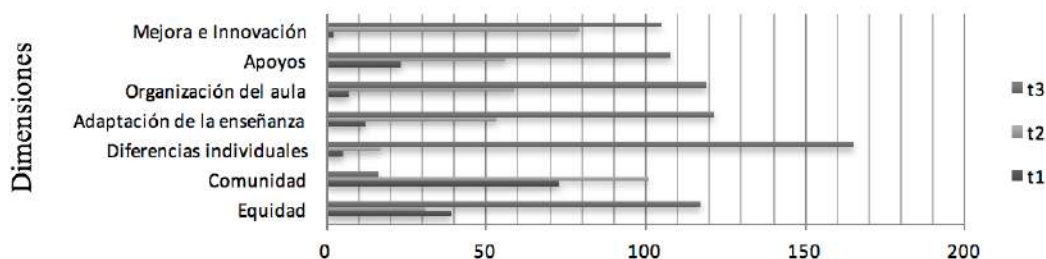
Para la organización, procesamiento y análisis de los resultados se recuperaron tanto los dilemas en los procesos de inclusión (López et al., 2010) como también los ejes de referencia, dimensiones y perfiles para el análisis de la inclusión en los actores educativos (Echeita et al., 2013).

4.1. Teorías implícitas recurrentes sobre diversidad del profesorado principiante

De la información recabada con el cuestionario de dilemas en su modalidad A, se obtuvieron las concepciones típicas sobre la inclusión educativa, tomando en cuenta las posiciones que adoptaron dichos participantes para cada dilema. La Figura 1 ilustra la afirmación anterior.

Figura 1.

Concepciones como teorías implícitas sobre diversidad del profesorado principiante de educación primaria del Estado de Sinaloa



De acuerdo con las respuestas de 190 profesores que respondieron a la modalidad A del cuestionario, la tendencia se inclinó hacia las características de la teoría facilitadora o de recurso.

En la dimensión de las diferencias individuales, el 86.6% del profesorado optó por respuestas que pertenecen a la posición interaccionista del aprendizaje. En la dimensión: adaptación de la enseñanza, el 63.7% se inclinó por el diseño universal para el aprendizaje. En la organización social del aula, el 62.6% por la modalidad de grupos heterogéneos. Este último dato coincide con el conjunto de participantes que consideró como opción trabajar en interdependencia con el equipo de profesionales; en relación con la dimensión actitudes hacia la mejora e innovación, el 55.3% se orientó por la posición optimista respecto al cambio. Un dato relevante que se observó en la figura 1 es lo referente a la dimensión ética de la comunidad. En ésta, la posición intermedia se caracterizó por el porcentaje más alto: el 53.2% de los participantes se inclinó hacia el valor de la solidaridad; el 38.4 % por la opción que representa al individualismo y el 8.4 % por el valor de la justicia social. Lo anterior indicaría que el pensamiento profesional del profesorado de educación primaria, en sus primeros dos años de ingreso al servicio, se caracterizó por adoptar visiones inclinadas, principalmente, a la dimensión: Naturaleza de las diferencias individuales con énfasis en la visión interaccionista del aprendizaje. La tendencia más baja de aceptación demostró que, en menor medida, los participantes asumen visiones que son propias de la justicia social.

4.2. Tendencia del profesorado principiante al perfil facilitador

Con los datos recabados de 50 sujetos del cuestionario de dilemas en su modalidad B, se hizo análisis de clúster jerárquico para identificar las tendencias de agrupamientos de los sujetos según sus respuestas. Este análisis por conglomerado se mantuvo en diferentes momentos. El presente reporte de investigación enfatiza en la tendencia del profesorado orientada al perfil facilitador o de recurso para la inclusión educativa. La organización de los datos arrojó 3 agrupamientos o conglomerados, tal como se observa en el dendrograma de la figura 2 y en la descripción que se detalla a continuación.

El grupo 1 se caracteriza por sus respuestas con mayor tendencia hacia el perfil facilitador e inclusivo y lo integran 27 sujetos (5, 6, 30, 13, 26, 20, 12, 27, 45, 14, 15, 16, 29, 9, 47, 35, 50, 24, 37, 38, 17, 19, 40, 41, 4, 44, 8). Se observan agrupamientos concisos de posturas, siendo además el grupo con mayor presencia de profesionales, tal como se destaca en la figura 1, al observarse el 86.6% del profesorado con posturas interaccionista del aprendizaje y, además, inclinándose por el diseño universal para el aprendizaje y con características para trabajar y adaptarse a la organización de grupos heterogéneos. Estas dos posiciones son básicas y definen al grupo con perfil profesional facilitador e inclusivo.

El segundo grupo lo integran 9 sujetos (3, 21, 7, 34, 28, 43, 11, 25, 33). En este conglomerado se empezó a observar mayor heterogeneidad en la conformación de las respuestas por la razón de que su caracterización de posturas es mixta y con rasgos de un perfil intermedio. Ello se explica con el porcentaje del 53.2% de los participantes que se inclinó hacia el valor de la solidaridad; se presenta también con características de organización social del aula en menor desfase y, además, en el ejercicio de la enseñanza es posible que sea un profesional que requiera de apoyos complementarios de sus colegas, no obstante, con posibilidad de trabajar en interdependencia profesional.

El tercer grupo es una conformación de sujetos con rasgos comunes del perfil inhibitor y lo integran 14 sujetos (19, 23, 46, 18, 49, 32, 48, 10, 31, 22, 36, 2, 1, 42). Como se aprecia, hay menor presencia de saberes profesionales y la dimensión con la que se está menos identificada es la de justicia social.

Por otra parte, para complementar la clasificación de este tercer grupo, la figura 2, que representa el análisis de cluster jerárquico de los 50 sujetos más el modelo típico ideal correspondiente (51) al perfil inhibitor, es revelador de la distancia significativa que toman los participantes con respecto a ese perfil, parecieran más homogéneos y que las distancias entre sí se hicieran más cortas. Contrario a esta afirmación, al incorporar en el análisis a los datos de los 50 sujetos más el modelo típico facilitador, los resultados sugieren, como se puede ver en la figura 3, los sujetos se mueven, aumentando la distancia entre sí y revelando con ello su heterogeneidad, sin embargo, las distancias entre estos con el modelo típico ideal facilitador se hacen más cortas, lo que confirma la tendencia dominante de identificación de los profesores principiantes con el modelo típico correspondiente al perfil docente facilitador.

Figura 2.

Dendrograma que representa el análisis de cluster jerárquico con el conjunto de datos naturales más el sujeto típico ideal del perfil inhibidor

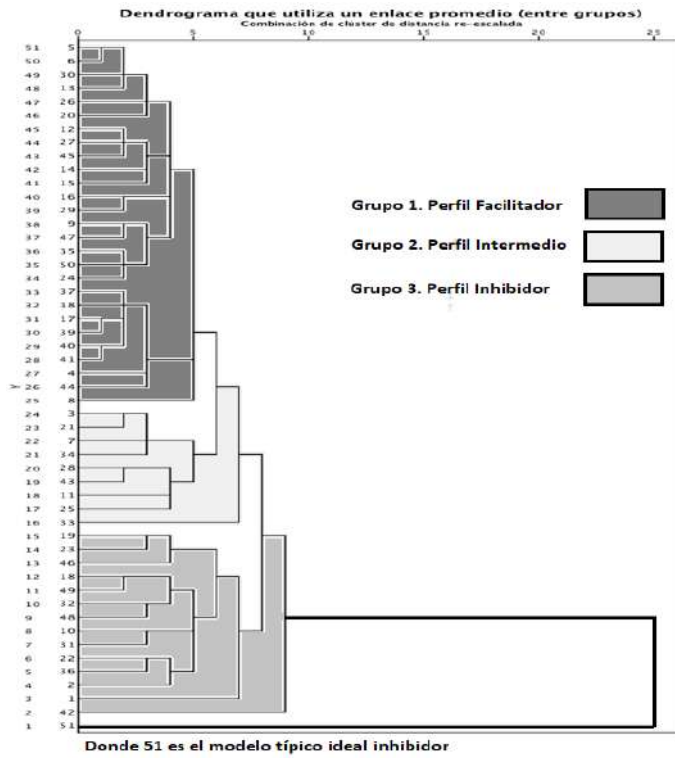
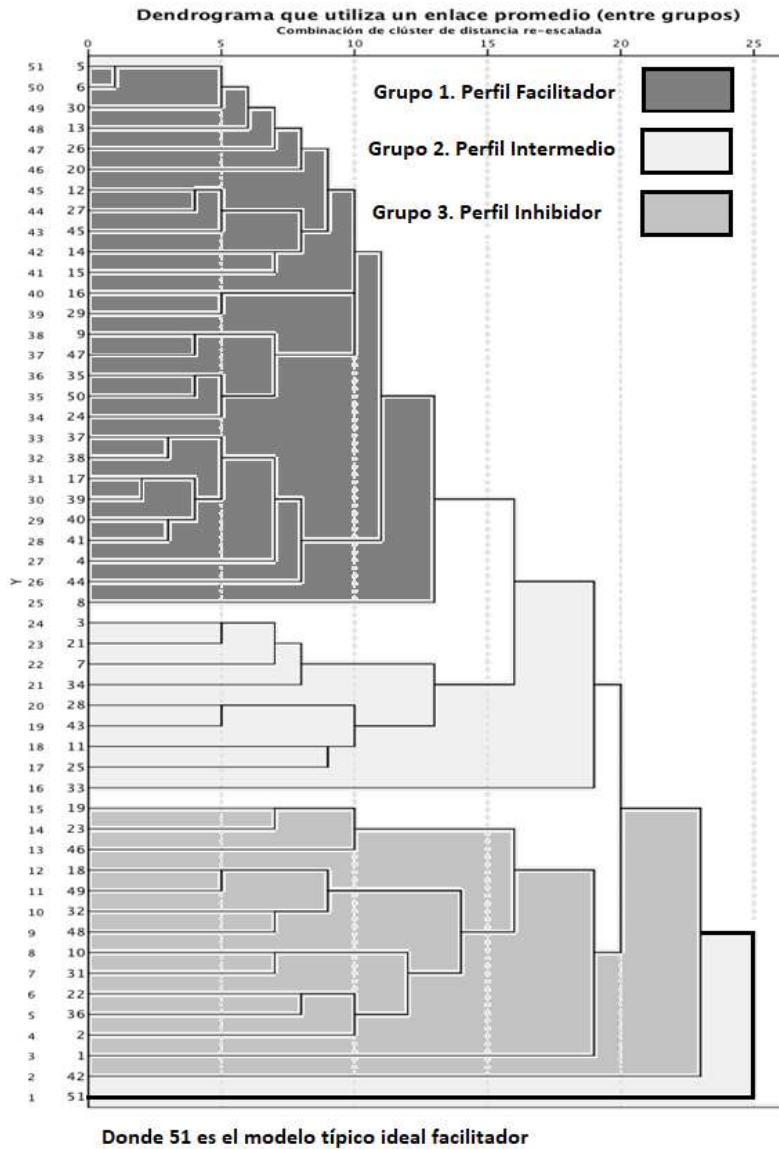


Figura 3

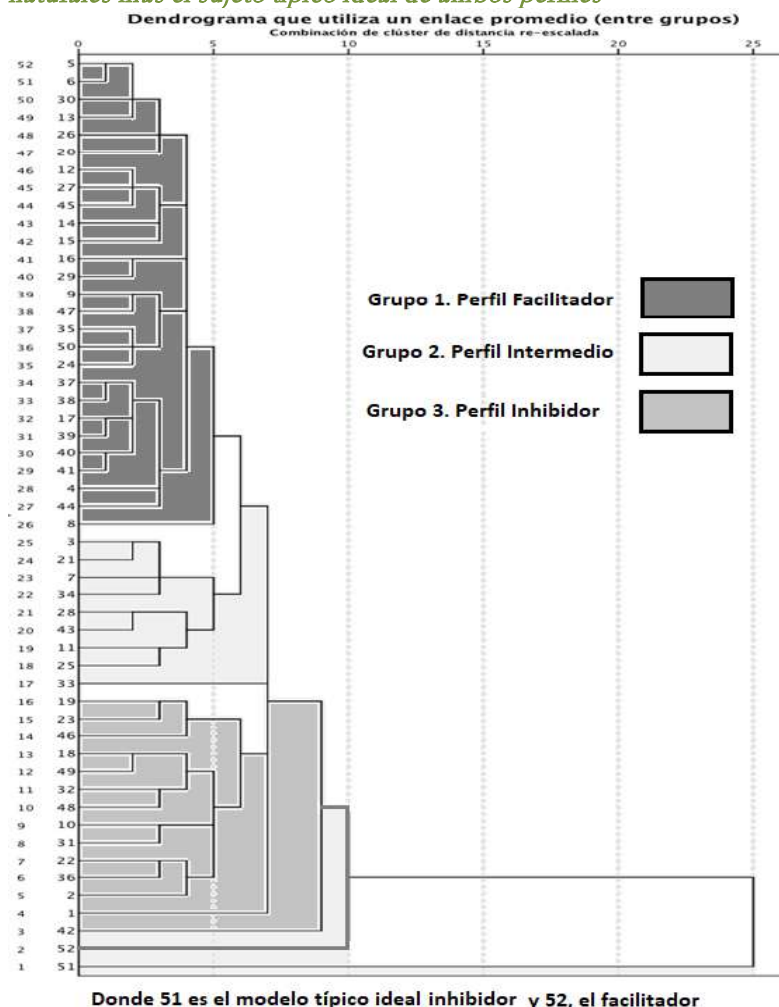
Dendrograma que representa el análisis de cluster jerárquico con el conjunto de datos naturales más el sujeto típico ideal del perfil facilitador



Por otra parte, a diferencia de los dendrogramas presentados en las figuras 2 y 3, en la figura 4 se muestra al sujeto típico del perfil facilitador más el correspondiente al perfil inhibitor con el propósito de identificar posiciones que marcan la configuración de la tendencia de agrupamiento antes descrita. Esto último se ilustra a continuación.

Figura 4

Dendrograma que representa el análisis de clúster jerárquico con el conjunto de datos naturales más el sujeto típico ideal de ambos perfiles



El dendrograma de esta Figura 4 que incluye además de los 50 profesores principiantes también a los dos modelos típicos: 51 representando al perfil inhibidor y 52 al facilitador confirma la tendencia dominante de identificación de los profesores principiantes con las características del perfil facilitador para la educación inclusiva lo que explica que hay posturas típicas, es decir, con características comunes en el pensamiento del profesorado.

Asimismo, conviene reiterar que el análisis cualitativo hecho a las posturas elegidas por los participantes en el cuestionario de dilemas, reveló que la mencionada tendencia dominante de identificación la explican las variables siguientes:

Grupos heterogéneos; interdependencia positiva; optimismo educativo respecto al cambio; visión interaccionista en relación con naturaleza de las diferencias individuales; mientras que no asumieron posición definida por la variable individualista ni la justicia social; sus respuestas fueron por igual en ambas posturas.

La organización de las respuestas emitidas por el profesorado ayudó a reconocer la existencia de teorías acerca de la diversidad. Ello sugiere pensar que es probable que cuando se le solicite al profesorado principiante que haga explícitas sus teorías, éste se refiera a una multiplicidad de posturas, como resultado, quizá, de la convergencia compleja de factores sociales, educativos, actitudinales, políticos y de cultura escolar, lo que implica reconocer que la atención educativa de la diversidad del alumnado no

es un acto educativo restringido, exclusivamente, a una dimensión. Por el contrario, tal y como lo afirman Echeita y otros (2013), desde el marco de análisis de la educación inclusiva es una tarea que no tiene vértices absolutos.

Un último análisis hecho en la investigación consistió en identificar las teorías típicas, destacando la dimensión con mayor énfasis en el pensamiento docente; en su ausencia y presencia con el conjunto natural de datos tomando en cuenta los valores 0 y 1. Ello arrojó que la variable más ausente es: la visión estática del aprendizaje en relación con la naturaleza de las diferencias individuales. La totalidad del profesorado que formó parte de la investigación y respondió a los instrumentos no aceptó este tipo de posición que limita a la diversidad. De igual forma, la variable: *status quo* de la práctica educativa no es una característica del modo de pensar docente; 49 de los 50 profesores reconocieron que la opción tradicionalista no promueve cambios significativos en la enseñanza. En la misma sintonía, 43 de los 50 profesores no se inclinaron por la variable: igualdad de oportunidades educativas. En cambio, la que refiere a la igualdad de resultados se mostró con mayor presencia. Esta inclinación se relaciona con la postura que adoptó el profesorado con la variable organización homogénea del aula.

En suma, los anteriores resultados son algunos de los componentes que conforman a las teorías típicas del profesorado sobre diversidad y, además, se complementan con los datos que arrojó la modalidad A del cuestionario de dilemas: la dimensión con mayor porcentaje de aceptación fue: visión interaccionista (86%); diseño universal del aprendizaje (63.7%) y grupos heterogéneos (62.6%).

5. Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados y procurando responder a las interrogantes que guiaron a la investigación, es posible advertir que en el pensamiento profesional del profesor principiante de educación primaria prevalecen teorías implícitas sobre la diversidad construidas como experiencias recurrentes, organizadas y concentradas en acciones y emociones, lo que permite la tipificación del saber del educador y la caracterización de su perfil profesional.

La organización por tipicidad según dimensiones confirmó las tendencias identificadas con los perfiles profesionales de la educación inclusiva propuestos por Echeita y otros (2013). Así visto, el perfil que generó mayor evidencia empírica fue el facilitador e inclusivo, no obstante, no se encuentra totalmente *puro* en la mente de los participantes. Aún hay rasgos del trabajo individualista por encima de las actividades cooperativas que promuevan el cambio y la justicia social.

Tratándose de los contenidos del pensamiento docente que representan a situaciones educativas sobre la diversidad, los perfiles o regiones para el análisis de la educación inclusiva (Echeita et al., 2013) sustentan la idea de que la educación inclusiva, por pertenecer al ámbito de las éticas, la justicia social y equidad (Escudero y Martínez, 2011) no tiene valores absolutos. Su configuración tiene que ver con el contexto educativo, sociocultural, económico o político en el cual esté inmerso el profesorado y, además, en ello interviene el cruce entre la cultura escolar, las políticas educativas y las prácticas escolares (Booth y Ainscow, 2000). Los resultados permitieron reconocer que las tendencias profesionales del profesorado se ubican, predominantemente, en la región o perfil 2 “indefinido”, “ambivalente”, paradójico o “mixto”; la idea de perfiles ayudó al análisis e interpretación de las concepciones como teorías implícitas (Echeita et al., 2013; López et al., 2013) sobre diversidad que caracterizan al pensamiento docente. La organización de los mismos promovió la emergencia de posturas profesionales latentes que tipifican a las acciones docentes.

Los resultados arriba descritos reconocen que las concepciones del profesorado principiante como teorías implícitas son coherentes con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que caracteriza al perfil facilitador o de recurso; este hallazgo es coincidente con el de Cisternas y Lobos (2019) al referir en su investigación que los docentes que se inician tienen un alto sentido de responsabilidad para responder a los desafíos del trabajo en aulas heterogéneas; con el mismo sentido se orientó el resultado de Espinoza y Valdevenito (2016) al referir que las concepciones relacionadas como teorías implícitas el profesorado se orientó por la tendencia inclusiva y, además, aquellos que no presentaron tendencia inclusiva pura lo hicieron al perfil integrador. En ese sentido, es necesario reflexionar sobre la propia práctica para ampliar el concepto de diversidad re significando la inclusión a partir del análisis de las dinámicas que ocurren en el aula (Duk et al., 2021); importante considerar que el énfasis está en la transición de los modos de pensar docente.

De acuerdo con los hallazgos, existe la tendencia e inclinación de que, ante la diversidad del alumnado, las situaciones educativas y los procesos de enseñanza, sean interpretadas desde el marco de análisis de la educación inclusiva. Por este motivo, valdría la pena profundizar en la temática desde la observación y análisis de la práctica docente para dar cuenta en qué medida éstas dimensiones son llevadas a la acción y reflexión profesional en contextos de práctica pedagógica, tal y cómo lo han hecho evidente a través de la investigación –acción colaborativa que se sitúa en la experiencia de formación y desarrollo profesional docente (Duk et al., 2021) y con el mismo propósito desde las Lesson-Study como estrategia de formación y mejora para la inclusión (Simón et al., 2018).

Por otra parte, debe reconocerse, también, que la dimensión: organización social heterogénea del aula y relaciones de interdependencia para gestionar los apoyos, sean dos de las variables con mayor presencia e identificadas como parte del Diseño Universal para el Aprendizaje; en relación con la que refiere a la visión estática del aprendizaje que se caracterizó por su total ausencia. No obstante, en lo referente a la dimensión de la justicia social aún hay indicios de posturas, no favorecedoras, que ofrecen la oportunidad de seguir reflexionando en la línea del reconocimiento de la diversidad. Resultados similares fueron encontrados por Herrera-Seda y otros (2016) en relación con las teorías implícitas que promueven la inclusión educativa, en ello el principio ético de la responsabilidad docente se presentó con un polo tanto de baja y alta representatividad, sin predominio en ninguno de éstos.

Es importante mencionar que se reportan datos empíricos que pueden ser de utilidad tanto para la intervención pedagógica como en la investigación educativa. Lo expuesto permite identificar los saberes y necesidades de conocimiento docente referentes a los procesos inclusivos. Además, dado que las teorías implícitas del profesorado son de naturaleza contextual y se generan en los escenarios de práctica pedagógica; éstas, habrán de ser tomadas en cuenta para promover un cambio en los supuestos básicos de los que parte el diseño de los programas de formación inicial y desarrollo profesional de los docentes (Jacobo, 1997, 2009).

Referencias

- Ainscow, M. (2005, 13 de enero) El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva [Comunicación]. *Congreso sobre Eficacia y Mejora de la Escuela*.

- Barrero, A. y Rosero, A. (2018). Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 39-55
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 43-69.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusión*. CSIE.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: Una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 29, 19-27.
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55.
- Cisternas, T. y Lobos, A. (2019). Profesores nóveles de enseñanza básica: dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-53.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Darling, H. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Dietz, G. (2008). El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo. En IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales.
- Duk, C. y Murillo, F. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. a 25 años de la declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109.
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C. y López, M. (2021). Teacher professional development for inclusion: Collaborative action research through lesson study in Chilean schools. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 67-95.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistema de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo y R. Shalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 187-199). Amaru.
- Elías, A., Anguiano-Escobar, B., Cervantes, D. y Ramírez-Bueno, R. (2021). Sistematización de una experiencia de inclusión en educación secundaria: Estrategia de formación y acción educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 173-190. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200173>
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 85-105.
- Espinosa, J. y Valdebenito, V. (2016). Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al Proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 195-213.
- Herrera-Seda, C., Pérez Salas, C. y Echeita, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad: Instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>
- Jacobo, H. M. (1997). *La exploración del pensamiento pedagógico de los profesores de educación básica: Una contrastación con los pedagogos clásicos del primer tercio del presente siglo (XX)* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

- Jacobo, H. M. (2005). *El acompañamiento sistémico. Lo que los educadores podemos hacer en contexto*. Universidad Pedagógica Nacional Unidad.
- Jacobo, H. M. (2009). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. Plaza y Valdés.
- López, M., Martín, E., Montero, I. y Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: Variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 455- 472.
<https://doi.org/10.1174/021037013808200285>
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: Explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EU
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor* [Tesis doctoral]. Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.
- Marrero, J. (2009). *El pensamiento reencontrado*. Octaedro.
- Marrero, J. (2022). Conocimiento y pensamiento práctico docente en Ángel I. Pérez Gómez. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 29-44.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15193>
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P. y Cervi, J., (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, E. Pérez, M. Mateos y E. Martín (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 69-88). Grao.
- Mateus C., Vallejo M. y Obando. P. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 191-230.
- Pajares, M. (1992), Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Simón, C., Echeita, G. y Sandoval, M. (2018). La incorporación de la voz del alumnado a la 'lesson study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación*, 30(1), 205-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Simón, C. y Muñoz, Y. (2021). Desarrollo profesional basado en la escuela y en el territorio. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 17-21.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200017>
- Torres, R. M. (2006, 5 de septiembre). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela [Comunicación]. *X Congreso Nacional de Educación Comparada. El derecho a la educación en un mundo globalizado*.
- Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: Análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 206-211
- Urbina, C. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Llegando a todos los estudiantes: una caja de recursos de la UNESCO –OEI para apoyar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 67-89. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>

Breve CV de los/as autores/as

Denisse Esteli Núñez Ayala

Maestra y doctora en Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación. Actualmente es profesora de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) adscrita al Posgrado; Coordinadora de los Programas de Posgrado. La investigación se realizó gracias al apoyo de beca otorgada por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en la que forma parte la Facultad de Ciencias de la Educación. Email: denisse.nunez@upes.edu.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8799-4922>

Héctor Manuel Jacobo-García

Es profesor adscrito a la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Actualmente forma parte del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Email: hmjacob@uas.edu.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0800-5511>

Diseño de Cartilla para la Enseñanza de la Biología en Estudiantes de la Cultura Wayuu bajo los Principios del DUA

Design of a Booklet for Teaching Biology to Students of the Wayuu Culture under the Principles of the UDL

Liliana Beatriz Herrera-Nieves *, Lucia Fernanda Ferrel-Ballestas, Denis Yulieth Flórez-Gómez y Nairi Gómez-De la Rosa

Universidad del Atlántico, Colombia

DESCRIPTORES:

Acceso a la educación
Enseñanza
Grupo étnico
Inclusión
Biología

RESUMEN:

El propósito de la investigación es el diseño de una cartilla didáctica traducida al Wayuunaiki con prácticas de biología, utilizando recursos de fácil acceso para los estudiantes de una institución internado indígena en la Alta Guajira, Colombia. Se llevó a cabo una investigación basada en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Se utilizó como técnica de recolección de la información una entrevista a la profesora de biología de la institución. La información obtenida por parte de la docente fue útil para el diseño de la cartilla, la cual basa en los principios y pautas propuestas por el Diseño Universal para el Aprendizaje, atendiendo a la diversidad de los estudiantes, garantizando mayores oportunidades de acceso al proceso etnoeducativo y promoviendo la conservación de su primera lengua. Asimismo, el análisis de los datos se hizo mediante la sistematización de las categorías de estudio. Los resultados muestran que el Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece amplias opciones didácticas aplicables en la enseñanza de la biología, accesibles para todos y ajustándose a las necesidades y estilos de aprendizaje de comunidades diversas, favoreciendo de esta forma la educación inclusiva.

KEYWORDS:

Access to education
Teaching
Ethnic group
Inclusion
Biology

ABSTRACT:

The purpose of the research is the design of a didactic booklet translated into Wayuunaiki with biology practices using easily accessible resources for students of an indigenous boarding school in Alta Guajira, Colombia. An investigation based on the interpretive paradigm was carried out with a descriptive qualitative approach. An interview with the biology teacher of the institution was used as a data collection technique. The information obtained from the teacher was useful for the design of the primer, which is based on the principles and guidelines proposed by the Universal Design for Learning, taking into account the diversity of the students, guaranteeing greater opportunities for access to the ethno-educational process and promoting the preservation of their first language. Likewise, the analysis of the data was done through the systematization of the study categories. The results show that Universal Design for Learning offers ample didactic options applicable to biology teaching, accessible to all and adjusting to the needs and learning styles of diverse communities, thus favoring inclusive education.

CÓMO CITAR:

Herrera-Nieves, L. B., Ferrel-Ballestas, L. F., Flórez-Gómez, D. Y. y Gómez-De la Rosa, N. (2022). Diseño de cartilla para la enseñanza de la biología en estudiantes de la cultura Wayuu bajo los principios del DUA. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 89-108.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200089>

1. Introducción

Mejorar la calidad de la educación es sin lugar a duda, un factor decisivo para el desarrollo social a nivel nacional y local. La educación es un motor del desarrollo social en los planes de gobierno nacionales y territoriales. Bajo esta premisa es importante garantizar el acceso de todos los niños y jóvenes a la educación primaria y secundaria, además de promover una educación con calidad, orientando los procesos de enseñanza–aprendizaje con principios de equidad, ciudadanía y etnoeducación, de tal forma que se generen aprendizajes para toda la vida. Sin embargo, esos principios que sugiere el marco legal y teórico no siempre se llevan a la práctica, lo cual ha generado un marcado rezago en materia de calidad en educación en las regiones más apartadas de los centros de las principales zonas urbanas del país, como es el caso de los resguardos indígenas.

La constitución política de Colombia de 1991 reconoció como patrimonio de la nación la diversidad étnica y cultural en Colombia, abriendo las puertas para que los diversos pueblos logren una autonomía que les permita, entre otras, proponer modelos de educación propia acordes con su forma de vida. De esta forma se mostró preocupación por el respeto a las demás culturas y se propuso ajustar el sistema educativo con el propósito de dar a los pueblos indígenas, la oportunidad de recibir su propia educación y desarrollar su propio currículum, dignificando y manteniendo la herencia cultural de cada uno de los colectivos. La educación étnica es una estrategia diseñada para educar a la población desde la primera infancia, es decir, que reconoce la importancia de todos los aportes que hacen los grupos étnicos a la construcción del país. Para desarrollar propuestas educativas en grupos étnicos, es indispensable tener en cuenta las prácticas cotidianas propias de su cultura, su unión con la tierra, el medio ambiente y la relación de lo anterior con el ser humano. Es por ello que en la normatividad etnoeducativa se respeta que la educación está ligada al ambiente, a creencias, tradiciones, procesos sociales y productivos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2018).

En la costa norte de Colombia se encuentra el departamento de La Guajira. Este es considerado el de mayor diversidad étnica al confluir cuatro pueblos originarios, entre ellos el Wayuu, y una población inmigrante árabe, afrodescendientes, criollos y mestizos (Melo, 2019).

Los grupos indígenas son una gran riqueza cultural para un país, dan como herencias prácticas culturales y formas genuinas de conectarse con el ambiente y la vida que los rodea, además brindan rasgos sociales, culturales, políticos y económicos particulares. En efecto, los wayuu encuentran su identidad como individuos que actúan diferente del resto con sus paradigmas mentales. Un ejemplo es su forma de justicia, el palabrero y su manera de resolver sus conflictos dista mucho de la justicia ordinaria occidental. Entre esas riquezas se encuentra la lengua madre de cada grupo indígena “Las lenguas autóctonas son una herencia insustituible para la humanidad y esos aportes culturales suponen un patrimonio altamente valioso para la sociedad. Con ellas se vehicula un relato milenario, heterogéneo, plural, rico y diverso” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021).

La población indígena Wayuu es una comunidad rica en tradiciones y costumbres. La mujer es un pilar importante para esta etnia, por su responsabilidad ante la comunidad, el hombre recibe de sus madres, pero no transmite a su clan. La tradición se va transmitiendo de madres a hijos, dado esto, es fundamental el papel de la mujer en la transmisión de conocimientos y cultura. (Abuchaibe, 2015) Los indígenas nativos manejan la lengua Wayuunaiki perteneciente al tronco lingüístico Arawak, el más

extenso y difundido del continente. Según la ONU tiene más de 600.000 hablantes y, no obstante, se considera en riesgo de extinción. Debido a que sus pueblos han sido marginados y discriminados de los procesos normativos de la nación en los que viven y en los que han tratado de ser dominados, porque el saber occidental considera que su cultura, costumbres y modos de vida son inferiores, arcaicas, Mediante las leyes han tratado de imponer y transformar su realidad social. Esta lengua está en decadencia ya que las minorías étnicas deberían poder ejercer su derecho a recibir una educación de calidad en su lengua materna, pero este derecho no siempre se respeta. Su lenguaje distintivo y propio debe ser reconocido como un patrimonio de su cultura. No debe ser erradicado, deben establecerse procesos para la conservación de la lengua propia.

Los datos actuales indican que al menos el 40% de las 7.000 lenguas utilizadas en todo el mundo están en peligro de desaparecer. Aunque es difícil obtener cifras precisas, los expertos coinciden en que las lenguas indígenas son especialmente vulnerables porque muchas de ellas no se enseñan en la escuela ni se utilizan en la esfera pública (UNESCO, 2021).

Según el Proyecto Educativo Comunitario (PEC, 2019) de la institución educativa objeto de estudio, en la actualidad no todos los pedagogos de la región manejan el Wayuunaiki, por lo tanto, debe promoverse una educación bilingüe. La concepción filosófica del Ser Wayuu acerca de la vida es la carta de navegación, para que el etnoeducador, a través de la investigación y del ejercicio pedagógico, transforme la práctica y el quehacer educativo desde la reflexión comunitaria propia de la Nación Wayuu. Se trata de un proceso de construcción social que responde a las necesidades particulares de la educación de la Nación Wayuu, considerando su territorio, autonomía, tradiciones, usos y costumbres para la formación integral del Ser. Por lo anterior, una educación que fomente el uso de la lengua Wayuunaiki, permitirá la implementación de acciones que contribuyan al logro del “Anaa Akua’ipa” o bienestar en su propio territorio, manteniendo relaciones de equilibrio con la naturaleza y otras culturas con quienes interactúa.

En las nuevas generaciones se ha debilitado la lengua, tal como lo muestra el hecho de que aproximadamente el 60% de los jóvenes, se dirige a las ciudades y donde deben aprender una segunda lengua, hablan poco el idioma nativo y manifiestan vergüenza étnica debido a su vínculo social. En el mismo sentido apunta la situación de los niños wayuu, de los cuales solo un 30% aproximadamente conoce la lengua materna” (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2019). Existe una estrecha relación entre los ariajuna (persona no indígena) y Wayuu, utilizando el castellano como lengua para comunicarse. Según los resultados obtenidos en las pruebas Saber 2019, La Guajira se encuentra por debajo del promedio nacional y regional en las áreas de ciencias, lenguaje y matemáticas (Martínez, 2019).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ofrece un marco que reconoce dicha diversidad y la dignifica, es ampliamente utilizado en los procesos de educación para todos o educación inclusiva. El DUA propone principios basados en conceptos que provienen de la neurociencia y psicología cognitiva, los resultados de las investigaciones sobre el cerebro y las aportaciones de las tecnologías para ofrecer múltiples medios de representación, acción, expresión e implicación que garanticen una educación accesible. Experiencias como las documentadas por Rice (2015) muestran que el DUA favorece los aprendizajes de estudiantes lingüística y culturalmente diversos, pues crea un entorno de clase más accesible para todos. Un énfasis en la accesibilidad del lenguaje, combinado con el deseo de añadir apoyo cuando sea necesario, permite a los estudiantes cumplir con las altas expectativas apropiadas para todos, al promover un entorno inclusivo.

En una observación inicial de la institución educativa objeto de análisis, se identificó que la escuela carece de recursos didácticos en sus laboratorios y al estar ubicada en medio del desierto hace que la búsqueda de materiales sea todo un reto, por lo cual los estudiantes presentan dificultades para realizar sus prácticas de laboratorio. Teniendo en cuenta lo anterior se propuso diseñar una cartilla pedagógica basada en los principios que propone el DUA, la cual presenta prácticas para laboratorio con recursos de fácil acceso, reforzando con prácticas lúdicas los conocimientos teóricos desarrollados en las aulas de clases. La cartilla se diseñó bajo los principios que propone el DUA y a su vez se presenta en español y Wayuunaiki, con el fin de promover la conservación de la lengua nativa de esta región.

Los antecedentes destacan experiencias como la de Mendoza (2017) donde hace un análisis de la inclusión educativa bajo el marco político educativo de México a partir de la reforma educativa, acompañado del abandono de la educación intercultural bilingüe de la educación indígena. Por su parte Melo (2019) se centra en el desafío de enseñar las ciencias desde la diversidad cultural, principalmente porque demanda el reconocimiento del otro, para responder a las dificultades que surgen de las desigualdades, diferencias sociales y culturales.

Bermeo (2017) destaca que la comunidad wayuu desea, para los contextos educativos, rescatar su autonomía y reconocimiento activo, con conocimiento propios y perceptivo que les concedan la oportunidad de escenarios conforme a su realidad. Una escuela donde confluyen estudiantes monolingües tanto en Wayuunaiki como en español y bilingües, otorgándole así un carácter distintivo al proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en su función comunicativa, como en su identidad y cultura (Melo, 2019). Por su parte Cita (2019), hace énfasis en los principios de acción pedagógica orientados al desarrollo de materiales en wayuunaiki y español, transformando las prácticas educativas. El pueblo Wayuu ha forjado su desarrollo etnoeducativo mediante el enfoque intercultural bilingüe, apoyado por el gobierno colombiano y empresas privadas (Sánchez, 2021). Por otro lado, Epiayu (2022) realizó una investigación resaltando los saberes propios Wayuu y la importancia que ésta reviste en la educación, en relación con el fortalecimiento del quehacer diario de los etnoeducadores, buscando poner en consideración el hecho de reforzar el proyecto aula comunidad, de tal modo que aporte a la modificación de contenidos propios en la comunidad etnoeducativa en La Guajira. Por su parte, Trespalacios y Sánchez (2022), resaltan la elaboración de un diseño de una cartilla, siendo necesaria la búsqueda de las diferentes estrategias metodológicas que permitan alternar las actividades académicas dentro del aula, conduciendo al estudiante a un cambio que le permita el disfrute en el desarrollo de actividades atractivas, lúdicas y didácticas, las cuales además fortalecerán las competencias.

El DUA ha sido ampliamente utilizado en todos los niveles educativos y áreas del saber. Experiencias como las de Fesharaki, et al. (2016), quienes demostraron que la aplicación de los principios de este marco favorece el rendimiento académico de los estudiantes, mejoró su autopercepción, incentivando una adecuada actitud escolar y aprendizajes significativos en el área de las ciencias naturales y biología, al aumentar las posibilidades de que las experiencias perduren en el tiempo. Por su parte, Espada y otros (2019) mostraron que los docentes tienen limitado el conocimiento del DUA y sus principios, en cuanto a la escuela intercultural bilingüe mostró que los docentes reconocen su importancia, por lo tanto, es fundamental la capacitación del profesorado. Flores y Romero (2016) evidenciaron que aquellos docentes que tomaron como estilo de enseñanza cultural integrador y cultural transitivo, desarrollaron en su mayoría las destrezas, habilidades y acciones propuestas por el DUA.

Con respecto a las prácticas experimentales en el área de la biología, Bernal (2017) precisa que, aunque los docentes intentan aferrarse a metodologías científicas, respondiendo a las metodologías de enseñanza y que al momento de la práctica lo que les interesa es que el estudiante aprenda y desarrolle todas sus habilidades. Para un mejor proceso de aprendizaje se requiere un currículo transformador, flexible, crítico que permita a los profesores integrar sus propios saberes y de diferentes áreas para que así sea articulado a el co-aprendizaje y a experiencias de aprendizaje (Bermeo, 2017). En la investigación realizada por Ramírez y Pinto (2020) se demostró que existe necesidad de fortalecer los valores culturales de las instituciones educativas.

La enseñanza de la ciencia es un reto ante la diversidad cultural y esto se debe a la desigualdad que brota por las dificultades, diferencias culturales, de carácter histórico y social, a las cuales no le es indiferente la escuela, por lo anterior esta investigación se plantea resolver el siguiente interrogante: ¿Cómo diseñar una cartilla basada en estrategias para el aprendizaje de la biología en el idioma wayuu teniendo en cuenta los principios que propone el DUA?, partiendo del contexto, características diversas de los estudiantes y los recursos que pueden favorecer el desarrollo de competencias en el área de las ciencias naturales.

2. Referentes teóricos

2.1. Etnoeducación

El primero en utilizar el término “etnoeducación” en el año 1986, fue Bonfil Batalla, en una conferencia en Costa Rica, este lo utilizó para dirigirse a la educación cultural diferenciada para cada grupo étnico. Bonfil un antropólogo, nacido en México, quien, durante toda su vida, se dedicó a explorar sobre costumbres indígenas y cultura, a raíz de eso expuso la posibilidad que el país creará un nuevo proyecto nacional, donde se abarcara “lo indio” como él lo llamó (Rojas, 2016).

La etnoeducación busca la potenciación de las culturas; considerando que esta tiene como principal objetivo conservar las tradiciones de los pueblos, porque les concede a los estudiantes ser autores de sus propias enseñanzas, retomar sus raíces y buscar por medio de sus tradiciones y costumbres, respetando su cosmovisión y su primera lengua (Peralta et al., 2019). El desarrollo etnoeducativo debe sumergirse en las raíces de cada etnia o cultura, acondicionado a los mecanismos de socialización que posee cada uno, motivando una articulación mediante una relación entre lo ajeno en la extensión de la interculturalidad y lo propio de sí misma.

La interculturalidad es un proceso y principio de la etnoeducación y democracia, la cual debe atender el enriquecimiento mutuo, diálogo, tolerancia y respeto cultural; por lo tanto, responde a las necesidades y características de todos, gracias a la implementación de propuestas pedagógicas mediadoras entre el saber cultural, la cotidianidad, el conocimiento comunitario, la práctica, la ciencia y la filosofía (Artunduaga, 1997).

2.2. Lengua wayuu

La lengua materna de la población objeto de estudio es el Wayuunaiki, que cuenta con aproximadamente 600.000 hablantes. El Wayuunaiki, significa “persona con buen uso del razonamiento”, y fue declarada el lenguaje de los wayuu, ya que por medio de ella sus habitantes conservan sus valores culturales y tradiciones propias de cultura (ONU, 2019). Las personas monolingües son los responsables de conservar la identidad cultural y la lengua, y por consiguiente son los principales encargados de enseñar la lengua a los más pequeños y por lo general residen en los territorios ancestrales. Según

datos del Ministerio de Cultura de Colombia, el 60% de los jóvenes de la región, se dirigen a otras ciudades y deben aprender una segunda lengua, para poder tener mejores oportunidades de educación, generando poco uso de su lengua wayuu. (ONU, 2019).

2.3. Conservación de la lengua

“Las lenguas nativas son parte de nuestro patrimonio inmaterial, cultural y espiritual; y es responsabilidad de cada colombiano y colombiana proteger la diversidad lingüística de nuestro territorio” (Ministerio de Cultura de Colombia [MinCultura], 2018). Actualmente en Colombia se hablan alrededor de 68 lenguas nativas habladas aproximadamente por 850.000 ciudadanos. Muchas de estas lenguas están a punto de desaparecer y las generaciones que siguen quizás no las conocerán. Por medio de la dirección de poblaciones, ha conformado un componente encargado de la protección de la diversidad lingüística de Colombia con el propósito de darle fuerza a las mismas y sobre todo continuidad a los programas, proyectos y planes que buscan proteger todo el patrimonio lingüístico del país, tal y como se plasma en la ley de lenguas nativas o ley 1381 de 2010 (MinCultura, 2018).

En Colombia se deben originar procesos de interpretación y traducción de lenguas indígenas ya que de esta manera se promocionan herramientas o estrategias que ayudan a la distinción y reconocimiento dando equidad de oportunidades que ayudan a eliminar la discriminación racial. “Cuando una lengua muere, muere toda una concepción de civilización, toda una concepción de cultura, de apego a ciertos patrones culturales que son vitales para mantener viva a una sociedad”, dice la indígena Ramírez Boscán, del pueblo wayuu de Colombia (ONU, 2019).

2.4. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El DUA se presenta como una respuesta a la variación de los principios de la educación (Díez y Sánchez, 2015). Es un marco científico autorizado para la enseñanza práctica educativa, ya que proporciona y variabilidad en la forma de presentar la información, en los modos de cómo los estudiantes evidencian sus conocimientos, participan, demuestran sus habilidades y se involucran en su proceso de aprendizaje. El Cuadro 1 presenta un resumen de los principios, pautas y puntos de verificación del DUA.

Cuadro 1

Principios del diseño universal para el aprendizaje

Principio	Pauta	Punto de verificación
Proporcionar múltiples medios de representación	1. Proporcionar diferentes opciones para la percepción	1.1. Ofrecer opciones que permitan la personalización en la presentación de la información
		1.2. Ofrecer alternativas para la información auditiva
		1.3. Ofrecer alternativas para la información visual
	2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos	2.1. Clarificar el vocabulario y los símbolos
		2.2. Clarificar la sintaxis y la estructura
		2.3. Facilitar la decodificación de textos, nociones matemáticas y símbolos
		2.4. Promover la comprensión entre diferentes idiomas
		2.5. Ilustrar a través de múltiples medios
	3.1. Activar o sustituir los conocimientos previos	3.1. Activar o sustituir los conocimientos previos
		3.2. Destacar patrones, características fundamentales, Ideas principales y relaciones

Principio	Pauta	Punto de verificación
Proporcionar múltiples medios de expresión	3. Proporcionar opciones para la comprensión	3.3. Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación
		3.4. Maximizar la transferencia y la generalización
	4. Proporcionar opciones para la interacción física	4.1. Variar los métodos para la respuesta y la navegación
		4.2. Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo
	5. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación	5.1. Usar múltiples medios de comunicación
		5.2. Usar múltiples herramientas para la construcción y la Composición
6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas	5.3. Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución	
	6.1. Guiar el establecimiento adecuado de metas	
Proporcionar múltiples formas de implicación	7. Proporcionar opciones para captar el interés	6.2. Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias
		6.3. Facilitar la gestión de información y de recursos
		6.4. Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances
		7.1. Optimizar la elección individual y la autonomía
	8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	7.2. Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad
		7.3. Minimizar la sensación de inseguridad y las Distracciones
		8.1. resaltar la relevancia de metas y objetivos
		8.2. Variar las exigencias y los recursos para optimizar los Desafíos
	9. Proporcionar opciones para la autorregulación	8.3. Fomentar la colaboración y la comunidad
		8.4. Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea
		9.1. promover expectativas y creencias que optimicen la Motivación
		9.2. facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana.
		9.3. Desarrollar la autoevaluación y la reflexión

Nota. Elaborado a partir de CAST (2011).

El DUA propone tres principios para la planeación y el análisis de la enseñanza: el primero es proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje), de contenidos o de información ya que todos los estudiantes comprenden la información y perciben los conocimientos de distintas maneras. El segundo principio es el proporcionar múltiples formas de expresar (el cómo del aprendizaje), puesto que cada estudiante tiene diferentes formas de organizar sus ideas, sus propias habilidades estratégicas para expresar sus conocimientos. Finalmente, el tercer principio es proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), con esto busca que los estudiantes se sientan motivados y comprometidos con el aprendizaje (Alba et al., 2018).

El DUA sustenta los principios y pautas en una educación para todos. Una educación universal o inclusiva. La educación inclusiva impulsa un cambio en el entendimiento de los desafíos educativos, dejando atrás el paradigma centrado en las dificultades de aprendizaje. Según Croso (2010), la educación inclusiva busca la adaptación a la

escuela, hacia un paradigma centrado en el potencial de los estudiantes, así como los desafíos que tiene la escuela para adaptarse a ellos y enseñarles de la mejor manera posible. Echeita y Ainscow (2011), en uno de sus estudios, edifican una definición de inclusión que reflexiona en aspectos como el aprendizaje continuo en la escuela, vivir con dignidad, el respeto de los estilos de comunicación y aprendizaje, la eliminación de barreras y la identificación y apoyo a los grupos más vulnerables y marginados.

Por ende, la educación inclusiva no es una aspiración que se refiera exclusivamente a una determinada población escolar, en particular a la de los niños y niñas -también jóvenes y adultos- en situación de discapacidad o con dificultades en su aprendizaje de distinta índole (Echeita, 2017), sino que se trata de una herramienta que permite transformar los sistemas educativos en pro de alumnado para que pueda tener oportunidades equiparables de calidad para el desarrollo de su identidad y personalidad.

En este sentido, es imprescindible que la educación sea inclusiva durante los procesos de formación desde la primera infancia, ya que favorece el desarrollo integral infantil y asienta una preparación esencial para toda la trayectoria educativa (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2019). Lo cual permitiría generar entornos diversos que posibiliten espacios humanos, flexibles y abiertos que logren brindar atención a todos los infantes.

2.5. Prácticas de Biología

El proceso de enseñanza y aprendizaje se define como la interacción entre alumnos y profesores. La enseñanza se basa en el plan de lección, en las necesidades identificadas por la evaluación y especificadas a través de la capacitación de maestros. Un proceso de enseñanza centrado en el estudiante, participativo e inclusivo requiere la participación de la comunidad para brindar y apoyar la educación.

Los conceptos de aprendizaje involucran varias disciplinas, incluidas las ciencias naturales, están inextricablemente vinculados a los conceptos de enseñanza, ya que la unión de estos dos crea un sujeto que adquiere destrezas, habilidades prácticas e integra contenidos de información adoptando nuevos conocimientos y estrategias de acción (Espinosa, 2017).

Las ciencias naturales responden a la necesidad del ser humano de comprender el mundo que los rodea. La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela debe favorecer que los educandos expongan y discutan las explicaciones respecto a su entorno, el estudiante debe pasar de la aceptación a la construcción de conocimientos científicos y por consiguiente a la experimentación de la problematización de fenómenos (Valdiviezo, 2019).

Las prácticas de biología es uno de los principales aspectos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales desde su componente teórico y práctico. Puede aportar a los estudiantes experiencias importantes que fortalecen y desarrollan habilidades y destrezas para las cuales el trabajo práctico es fundamental. De igual forma, los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico, analítico, actitudes de apertura mental y la desconfianza de aquellas hipótesis que no les muestre alguna evidencia de validez (Chacón et al., 2016; López y Tamayo, 2012).

Las prácticas experimentales de laboratorio dan la posibilidad a los estudiantes de comprender cómo se estructura el conocimiento dentro del marco científico, como los expertos llegan a los diferentes puntos de vista, acuerdos y desacuerdos, los cuales son valorados por la ciencia. De igual forma, cómo ese conocimiento científico se relaciona

con la cultura y sociedad. Por lo anterior se puede afirmar que las prácticas experimentales le brindan al estudiante la construcción de una visión científica y analítica (López y Tamayo, 2012). Es de destacar que los desarrollos de las prácticas de laboratorio son de gran importancia porque aportan a la formación del estudiante y la comprensión de una realidad. Conducen al aprendizaje y pensamiento analítico, reflexivo y científico, además de brindarle herramientas que edifican el conocimiento (Emsen et al., 2011).

Actualmente los docentes del área se encuentran frente a un gran reto: la enseñanza de las ciencias atendiendo a la diversidad cultural de los estudiantes, puesto que esta debe tener en cuenta las diferencias sociales y características culturales, a las cuales no puede ser indiferente la escuela. Desconocer la diversidad cultural puede ser un obstáculo para el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo cual es fundamental adaptar la enseñanza de las ciencias de tal manera que se propongan soluciones direccionadas a la disminución de desigualdades y diferencias, lo cual puede lograrse incorporando objetivos, metodologías, recursos y evaluación bajo los principios del DUA.

3. Método

El trabajo de investigación se enmarca en un paradigma interpretativo el cual se centra en la educación étnica, basado en el análisis del contexto de la población de estudio, ya que “los estudios de este tipo, contribuyen en gran medida a interpretar y conocer las identidades, costumbres y tradiciones de comunidades humanas, situación en la que se circunscribe la institución educativa como ámbito sociocultural concreto” (Maturana y Garzón, 2015). De igual forma, esta investigación está basada en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Según Guevara y otros (2020, p. 163):

La investigación descriptiva tiene como objetivo describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información sistemática y comparable con la de otras fuentes.

Por consiguiente, para este estudio se tornó una visión y análisis general del contexto social, enfocándose desde la perspectiva interna y externa de la población de estudio. La interna corresponde a la visión de la docente, la cual convive y tiene el conocimiento de la problemática y desde la perspectiva externa se retomaron investigaciones realizadas en este campo. La investigación se desarrolló en el contexto de una Institución Educativa Pública Etnoeducativa mixta de la Guajira, Colombia. De manera específica se trabajó con el grado sexto de bachillerato, el cual cuenta con 120 niños matriculados entre los 12 y 14 años de edad pertenecientes a la comunidad étnica Wayuu de la zona Norte de Colombia. Estos grupos son abordados por un cuerpo docente, y de manera específica se trabajó con la profesora del área de ciencias naturales.

La participación de la docente encargada del área de biología en la institución, fue de vital importancia en este estudio ya que por medio de su experiencia en el campo de investigación se pudo analizar las dificultades de los estudiantes en los métodos de aprendizaje, por otro lado, también aportó ideas para la elaboración de la cartilla.

Para la recolección de la información de análisis, se realizó una entrevista semiestructurada a la docente para comprender los problemas referentes a las prácticas experimentales relacionados con la enseñanza de la biología en los del grado sexto de la una Institución Educativa del asentamiento Wayuu al Norte de Colombia; la cual tuvo un tiempo de una hora y media y constó de 16 preguntas pre elaboradas, las respuestas de estas fueron grabadas y transcritas a un texto escrito. De igual forma, se

registró la observación en forma de entrevista de la participante con el fin de conocer las carencias de la institución en material experimental para la realización de prácticas, también se buscó conocer el método de enseñanza desarrollado por la docente al momento de realizar prácticas experimentales con la finalidad de complementar los conocimientos teóricos trabajados en las aulas.

Cabe resaltar que antes de aplicar la entrevista al docente se solicitó previamente su participación y autorización de forma voluntaria y anónima, mediante la firma del consentimiento informado. Dichos datos recolectados en la transcripción de la entrevista fueron organizados con el fin de generar una comprensión general del fenómeno, para luego ser analizados por medio del proceso de la codificación y de la sistematización de las categorías contempladas para el estudio. Con lo anterior, dio paso a proponer una cartilla traducida al Wayuunaiki con prácticas de biología utilizando recursos de fácil acceso, sustentada bajo los principios del DUA y que permita incidir en las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en los alumnos de etnia Wayuu del grado sexto de la Institución Educativa Pública mencionada.

4. Resultados

Partiendo del análisis previo que se hizo sobre ¿cómo fortalecer los aprendizajes de la biología en los estudiantes de la cultura Wayuu?, preservando de esta manera el idioma en dichos de aprendizaje a través de la cartilla propuesta en esta investigación, demostrando a través de la entrevista realizada al docente a cargo, se encuentra, que en la Categoría 1 de “Enseñanza de la biología” el conocimiento de la biología en los estudiantes era incipiente; puesto que, aunque los docentes intentan ser creativos y dinámicos al momento de desarrollar sus clases, con la escasez de infraestructura y materiales el aprendizaje no es del todo satisfactorio. Los estudiantes tienen un bajo rendimiento académico, no tienen una continuidad en el desarrollo de los contenidos y solo reciben clases de biología hasta noveno grado (Cuadro 2). La docente entrevistada (DE) manifiesta lo siguiente:

Para nadie es un secreto que, si no existe una infraestructura ni los materiales adecuados para el desarrollo de las clases, es poco probable que el aprendizaje sea efectivo del todo, pero, a pesar de las condiciones difíciles, como docentes siempre buscamos la manera para trabajar con lo que haya. (DE)

Cuadro 2

Análisis de la enseñanza de la biología en el aula

No hay aprendizaje integral sobre la biología
No existe infraestructura adecuada
No hay materiales adecuados para el desarrollo de la biología
Los docentes deben ser creativos para explicar los conocimientos en biología
El rendimiento académico del área de biología en los estudiantes es bajo.
No se lleva continuidad de los temas bases desde la primaria sobre el área de la biología
La biología sólo se enseña en un grado académico de secundaria.
La falta de la enseñanza de la biología en varios niveles no permite abordar adecuadamente en otras materias afines como la química.
Falta de didácticas de algunos docentes para transmitir los conocimientos del área de biología
Falta de enseñanza de la biología a partir de casos prácticos simulados sobre procesos cotidianos en los laboratorios

Lo anterior revela que las condiciones socioeconómicas de la escuela son limitadas. La falta de recursos económicos es un problema al que se enfrentan las instituciones

educativas públicas. Es fundamental el papel que desempeñan los docentes, quienes con creatividad y disposición pueden atraer la motivación e interés de los estudiantes con recursos didácticos disponibles. Los resultados hacen evidente que un elemento clave en la enseñanza de las ciencias naturales son las prácticas de laboratorio, las cuales pueden aprovecharse con recursos accesibles y de uso cotidiano para presentar diferentes experiencias. A ese respecto, la docente entrevistada manifestó:

La mejor forma de complementar el aprendizaje es colocar situaciones de la vida real como procesos evaluativos, en laboratorio y en campo, para que puedan asimilar y aprender de forma eficaz el conocimiento. De acuerdo con lo anterior, siempre aterrizo la temática a procesos cotidianos en el laboratorio. (DE)

Las actividades prácticas en el laboratorio son un componente fundamental de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, por lo cual son ampliamente utilizadas por docentes de diferentes niveles escolares. Las prácticas de laboratorio permiten construir colectivamente el conocimiento y mejoran la comprensión teórica de los contenidos del área de biología en la escuela.

Con respecto a la Categoría 2 “Conservación de la Lengua Wayuu” se encontró que los niños y niñas se ven obligados aprender el español y dejar de lado su tradición oral, puesto que, de no ser así, tendrían pocas oportunidades de estudio ya que no existen escuelas, ni universidades donde se hable Wayuunaiki exclusivamente y esto hace que se incremente la desaparición de la lengua materna en la cultura wayuu (Cuadro 3). Tal como se manifiesta la docente en la entrevista:

Es importante que [los estudiantes] se preparen sin dejar a un lado su cultura, y en esto, particularmente el Internado se destaca porque busca un desarrollo integral sin dejar a un lado sus raíces. Por ello, propondría que se incluyera una materia, por ejemplo, de 1 hora semanal dedicada exclusivamente al estudio de la cultura wayuu, y a la vez, incorporar el uso de la lengua en todos los cursos. Es decir, propiciar el uso del español y el Wayuunaiki. (DE)

Por lo anterior deben aunar esfuerzos en su conservación y aprovechar al máximo las experiencias en la escuela como un elemento clave en su preservación.

Cuadro 3

Análisis de la Conservación de la Lengua Wayuu en la escuela

Aprendizaje del lenguaje español de forma obligatoria en la escuela.
Falta de aprendizaje etnoeducativo de la escuela
Falta de preservación de la lengua autóctona.
Falta de conocimientos de estrategias y/o herramientas de enseñanzas de los familiares que permitan contribuir a su formación.
Falta de actividades que fomenten la preservación de la Cultura Wayuu y su lengua.
Falta de textos y materiales de enseñanza en idioma Wayuu.
Las escuelas en territorios Wayuu no tienen ajustes para las características distintivas de esta cultura.

Finalmente, los resultados muestran que los docentes en la Categoría 3 “Diseño Universal para el aprendizaje”, tienen poco conocimiento sobre este, pero, aunque no estén familiarizados con el método están abiertos a nuevas estrategias que fortalezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para los docentes una manera de completar el aprendizaje es colocar como ejemplo situaciones de la vida real, laboratorios y salidas de campo, experiencias que puedan desarrollar el aprendizaje significativo.

4.1. Propuesta: Diseño de una cartilla bajo los principios del DUA

Se tomó como punto de partida, el análisis de la contextualización realizada y para la elaboración de la propuesta, se considera el conocimiento que posee el estudiante en

la estructura cognitiva relacionada con el tema de aprendizaje, como el factor más importante para aprender mejor. La cartilla propone aportar en la conservación de la lengua materna de esta comunidad ya que se tradujo al Wayuunaiki. La cartilla (Figura 1), contiene 17 guías experimentales en las cuales se rigen bajo los principios del DUA.

Figura 1

Carátula de la cartilla



Como se estipula en el principio I del DUA: Proporcionar múltiples medios de representación, la cartilla cuenta con imágenes didácticas, además, ofrece diferentes opciones para la percepción auditiva y visual, para esto se creó un canal en YouTube donde se encuentran los videos (Figura 2) de las prácticas experimentales tanto en español como en Wayuunaiki.

Figura 2

Videos enlazados desde la cartilla



El uso de videos educativos es muy importante ya que atraen la atención del estudiante. Este formato supone una verdadera transformación si se ajusta a las necesidades del estudiante, en este caso a los estudiantes cuya primera lengua es el Wayuunaiki, generando contenido accesible y acorde con sus intereses. Plataformas como YouTube se han popularizado en el ámbito educativo, ya que es un sitio web donde se comparten videos que pueden ser subidos de manera muy fácil por los usuarios y por ende son susceptibles a ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Girón y Padilla, 2019). El canal de YouTube ofrece una oportunidad para compartir contenidos y activar conocimientos previos, por lo tanto, se consideró como una estrategia que complementa la información que se encuentra en la cartilla para apoyar las experiencias de los laboratorios. Incorporar los subtítulos en la segunda lengua, es decir el castellano escrito, benefician a diversos estudiantes favoreciendo la comprensión, la memoria del contenido, la adquisición de vocabulario y la alfabetización. Los subtítulos pueden ser, por tanto, una característica de los entornos de aprendizaje diseñados bajo el paradigma DUA.

De igual forma, y correspondiente al principio I, la cartilla proporciona múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos, además está dividida en dos secciones donde se encuentra una versión en el idioma español (Figura 3) y otra traducida a la lengua materna (Figura 4).

Figura 3

Guía 3 en español



Figura 4

Guía 3 en Wayuunaiki



Teniendo en cuenta que uno de los elementos relevantes para el DUA es la retroalimentación y la motivación, se incluyó al final de cada práctica de laboratorio una actividad de autoevaluación donde el estudiante realiza uno cuestionarios tipo test y puede encontrar la respuesta al respaldo para verificar su progreso. Es importante mencionar que se han aplicado elementos sugeridos en la metodología de lectura fácil, la cual favorece la accesibilidad a los contenidos presentando la información de forma esquematizada, sencilla y resumida, con apoyos visuales y un glosario de términos, el cual contiene las palabras claves para comprender el texto. La lectura fácil plantea la estructura de la información de forma clara y sencilla. Tiene como propósito crear textos de fácil comprensión, adaptándolo, volviéndolo más comprensible y de mayor entendimiento. Para ello se tiene en cuenta el contenido, el lenguaje, las ilustraciones y maquetación (García, 2014).

La cartilla se entrega de versión física y digital, con el fin de que el estudiante tenga diversas maneras de acceder a ella, como se menciona anteriormente esta cuenta con su propio canal de YouTube. Al comenzar cada guía el estudiante encontrará el enlace de la experiencia de este modo le permitirá tener la oportunidad de acceder a herramientas y apoyo tecnológico para un mejor aprendizaje. La cartilla digital se

entrega en formato PDF, el cual cuenta con características de accesibilidad, ya que se desarrolló mediante una serie de pasos en Word y se comprobó la accesibilidad con el paquete de Adobe Acrobat. Se han aprovechado las ventajas del PDF, entre las que se encuentra, que no modifica el aspecto ni la estructura del documento original, contiene cualquier combinación de texto, elementos multimedia como vídeos o sonido, elementos de hipertexto como vínculos y marcadores, enlaces y miniaturas de páginas (González y Suárez, 2019).

El principio II del DUA expone proporcionar múltiples medios de expresión, y se logra mediante las actividades propuestas, las cuales incluyen la experimentación utilizando diferentes elementos sugeridos en cada experiencia. Los talleres sugieren la experimentación y posteriormente la reflexión sobre el fenómeno observado. Los estudiantes pueden dar respuesta a dichos talleres de forma escrita u oral en español o Wayuunaiki. De igual forma se sugiere la realización de organizadores gráficos, como pueden ser cuadros sinópticos, mapas mentales o conceptuales.

Por otra parte, para cumplir el Principio III, que consiste en proveer múltiples formas de implicación o motivación, este se cumple al proveer diferentes opciones para que el estudiante escoja entre múltiples formas de acceder a la información y expresión, incluida la información en su lengua materna. De igual forma se resalta la relevancia de metas y objetivos a alcanzar con el desarrollo de las actividades de reflexión.

La cartilla cuenta con tres enfoques todos dirigidos al estudiante de sexto grado, donde el primer enfoque expone una breve introducción de la importancia del tema a tratar, el segundo enfoque una guía paso a paso con la práctica experimental a realizar y por último un apartado con preguntas y actividades en la que el alumno analizará e indagará sobre lo aprendido en los diferentes experimentos. La cartilla proporciona opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes, al ser esta de prácticas experimentales utilizando como materiales, recursos de su mismo entorno. El estudiante puede motivarse a descubrir los propósitos de cada práctica, captando su atención e interés.

Los resultados de la investigación se relacionan con otras experiencias que destacan la importancia de la etnoeducación. Entre los autores se encuentran Mendoza (2017) y Espada y otros (2019), quienes realizan un análisis de la inclusión educativa. Los mismos afirman que la población indígena no se encuentra preparada para la interculturalidad educativa ya que su currículo no ha sido modificado y no están en condiciones de brindar una educación cultural las comunidades indígenas. Se reconoce así, que existe la necesidad de hacer modificaciones curriculares en las instituciones etnoeducativas que ayuden a fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Se destaca como factor clave la oferta de una educación cultural y lingüística, que permita una educación donde los docentes estén mejor preparados ante la diversidad y logren reconocer las necesidades de este tipo de población.

Bernal (2017) sugiere que al momento de realizar prácticas experimentales lo más importante es que el estudiante aprenda y desarrolle todas sus destrezas. Bermeo (2017) puntualiza en que el aprendizaje requiere un currículo flexible, transformador, crítico que les conceda a los docentes incluir sus conocimientos y el de otras áreas para que puedan aprender de las experiencias. Seguidamente, Sierra (2018) determina en su investigación que aplicar una cartilla como estrategia didáctica para el aprendizaje puede ayudar a motivar la observación y el aprendizaje. Se identificó que todo esto es un importante proceso, que los docentes deben tener en cuenta al momento de la elaboración de los materiales, ya que este debe ser flexible e innovador buscando

siempre que ayude a el desarrollo de muchas habilidades, destrezas del estudiante y sobre todo el interés propio del mismo.

Por otro lado, Rojas (2016), Melo (2019) y Ramírez y Pinto (2020) destacan que en los contextos educativos existe la necesidad fomentar la autonomía cultural, conocimientos propios, la conservación cultural y de la lengua. Se reconoce que para estas comunidades indígenas es importante la conservación de sus tradiciones, costumbres, lengua, el rescate de su autonomía; dejando a un lado la desigualdad y colocándolas en marchas en sus contextos educativos. Es fundamental apostar por la equidad, calidad y pertinencia cultural en la educación, con propuestas curriculares interculturales (Melo, 2019).

De igual forma, destaca el papel del docente, como lo hacen Flores y Romero (2016) quienes precisan que los docentes toman un estilo de enseñanza integrador y cultural, reforzando las destrezas, habilidades propuestas por el DUA. Por otra parte, se convierte en una experiencia de aplicación del DUA como elemento clave de una educación para todos, ya que los estudiantes se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades, gracias a que se posibilita igualdad de oportunidades, la eliminación de barreras, presencia, participación y progreso en los contextos físicos y sociales. Los talleres guiados mediante el DUA no implican que el profesor desarrolle un camino único para cada estudiante y sus necesidades, sino que se tenga en cuenta la variabilidad de este sistema a través de la predicción de las posibles formas en que los estudiantes pueden aprender de manera flexible, en este caso, ajustándose a sus preferencias para recibir la información, expresarse y motivar constantemente.

5. Discusión

A partir de los resultados arrojados en la investigación se puede observar que las condiciones socioeconómicas de la escuela no son adecuadas, ya que carecen de una buena estructura y materiales adecuados para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así mismos Schwamberger (2019) manifiesta que esta situación permite reflexionar sobre el papel de la escuela en una sociedad cada vez más desigual, e interpela a pensar las diversas formas que adquiere el hecho educativo en los contextos contemporáneos.

Por consiguiente, la creatividad es un atributo que permite una actitud flexible y transformadora en el ámbito educativo, considerando que permite al docente tener una visión prospectiva para afrontar los obstáculos que enfrenta de manera cotidiana en el aula (Suárez et al., 2018). Las escuelas y los docentes en contextos desafiantes proponen micro-estrategias concretas para favorecer la inclusión (Schwamberger, 2019), estas se enmarcan en el reconocimiento de la diversidad como un valor agregado y el desarrollo de propuestas dirigidas a todos los estudiantes sin distinción.

Por otro lado, se encuentra el hecho de la carencia de las actividades prácticas en el laboratorio que encontramos en la investigación nos muestra la necesidad de crear herramientas educativas accesibles que mejoren la práctica de enseñanza – aprendizaje. Aunado a lo anterior, Fernández (2013) manifiesta que es importante planificar la estrategia bien estructurada a fin de maximizar su potencial, lograr el aprendizaje de contenidos, promover el pensamiento crítico y creativo y favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia las ciencias. Asimismo, Grilli (2018) menciona que la enseñanza de las ciencias naturales se caracteriza por partir de la teoría a la observación del mundo natural y la experimentación como parte primordial de su metodología, promoviendo el respeto y valoración de los seres vivos que estudia.

En este mismo sentido, se observa que en las escuelas en territorio de la comunidad Wayuu no tienen ajustes para las características distintivas de esta cultura, sino que los niños deben aprender el idioma español para poder realizar las actividades propuestas en clases en las diferentes áreas del conocimiento; esto nos hace traer a colación lo que manifiesta Figueroa (2017), las lenguas minoritarias son menos conocidas incluso dentro de la propia región y asentamiento indígena, debido a que hay cada vez menos voluntad e interés en conservarlas.

De igual forma, las lenguas nativas indígenas en Colombia se han visto afectadas por la colonización y corren peligro de desaparecer, por lo tanto, es importante desarrollar acciones que garanticen su preservación (Figueroa, 2017). La UNESCO (2019) expone que la globalización es un fenómeno inevitable que hace converger las culturas a nivel mundial, pero que como aspecto ha traído consecuencias negativas, tales como mutaciones y pérdida cultural, principalmente en el ámbito lingüístico, amenazando con la desaparición de las lenguas nativas.

Finalmente, al encontrar el desconocimiento de estrategias inclusivas para la enseñanza de conocimiento de la biología, como es el Diseño Universal de Aprendizaje DUA, tal como observamos en las experiencias como la de Israel et al. (2022), muestra que los docentes tienen dificultades para incorporar sistemáticamente el DUA, y a pesar de que utilizan varias de sus pautas en su práctica diaria, no etiquetan explícitamente estas estrategias como parte del marco del DUA de forma consistente. Este hallazgo explica, en gran medida, la limitada comprensión de los profesores del DUA en el contexto de la enseñanza de las ciencias. Según Rice (2015), el DUA no pretende reducir las expectativas a un nivel bajo, sino mejorar la accesibilidad y proporcionar apoyos integrados para todos, que pueden ir desapareciendo a medida que los estudiantes adquieren habilidades y confianza. Se puede asegurar el acceso al vocabulario clave en una lección, en este caso, mediante el uso de la lengua materna, para posteriormente introducir sinónimos relacionados, ampliando el vocabulario de los estudiantes y construyendo sobre el conocimiento existente.

6. Conclusión

A lo largo de esta investigación se pudieron registrar las experiencias vividas en el aula de clase por parte de la docente de biología de un colegio ubicado en La Guajira, mediante una entrevista semiestructurada se manifestó que la etnoeducación en esta zona es trabajada con grandes retos, ya que los estudiantes y la comunidad no cuenta con los recursos necesarios para poder desenvolverse en una educación de óptima calidad, generando que el nivel educativo de estos se encuentre bajo.

La labor del docente es muy importante ya que mediante estrategias pedagógicas etnoeducativas se puede proteger y promover la conservación de la lengua a la vez que fomenta el aprendizaje en contextos inclusivos con la implementación del DUA. El DUA es un paradigma que valora la diversidad de los estudiantes, y a sí mismo promueve opciones para presentar la información, para evaluar a los estudiantes y constantemente motivarlos, en este caso, aprovechando el uso de la lengua materna.

La propuesta de una cartilla con práctica experimental bajo los principios del DUA, determinando los fundamentos teóricos y conceptuales etnoeducativos que puedan fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la biología. Lo anterior con el propósito de motivar a los maestros a que utilicen este marco DUA para superar cualquier tipo de barrera que se encuentren dentro del contexto educativo, facilitando el aprendizaje de la diversidad de alumnado y logrando una inclusión eficiente,

estableciendo objetivos y retos que ayuden al desarrollo integral de los estudiantes de manera individual según sus necesidades.

Referencias

- Alba, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2018). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA) pautas para su introducción en el currículo*. EducaDUA.
- Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: Una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 35-45. <https://doi.org/10.35362/rie1301136>
- Bermeo, I. N. (2017). *Estrategias pedagógicas y material etnodidáctico en wayunaiki/español: Diálogo de saberes y fortalecimiento de habilidades y competencias en lecto-escritura en la comunidad indígena Panchomana* [Trabajo de grado]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Bernal, C. J. (2017). *Elementos conceptuales y metodológicos que contribuyan a la mediación del trabajo experimental en la enseñanza de la Biología: Una mirada de cinco licenciados en biología de la básica media* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Camilloni, A., Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Cast. (2011). *Universal design for learning guidelines*. Center for Applied Special Technology.
- Chacón, N., Saborío, F. y Nova, N. (2016). El uso de recursos didácticos de la química para estudiantes, en los colegios académicos diurnos de los circuitos 09 y 11, San José, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.2>
- Cita, N. (2019). *Metodología para el desarrollo de materiales de lectura y escritura en contextos interculturales bilingües e indígenas: Una construcción participativa en un centro etnoeducativo Wayuu* [Trabajo de grado]. Universidad Nacional de Colombia.
- Croso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 79-95.
- Degawan, M. (2019). Lenguas indígenas, conocimientos y esperanzas. *Revista El Correo de la UNESCO*, 1, 7-8. <https://doi.org/10.18356/9d5a44bf-es>
- Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Echeita, G. (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(3), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Emsen, P., Kilic, D. y Soran, H. (2011). Behavioral intention towards laboratory applications in science teaching. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 28, 416-420. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.079>
- Espada, R., Gallego M. y González, R. (2019). Diseño universal del aprendizaje e inclusión en la educación básica. *Revista de Educación Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Espinoza, E. (2017). Interdisciplinariedad un reto a la enseñanza superior. *Revista Conrado*, 13(60), 253-260.

- Epiayu, D. (2022). *Sistema de ayawata juyaawase (medida de longitud) desde los saberes propios wayuu* [Trabajo de grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Fernández, N. E. (2013). Los trabajos prácticos de laboratorio por investigación en la enseñanza de la biología. *Revista de Educación en Biología*, 16(2), 15-30.
- Figueroa, C. (2017). Políticas lingüísticas para estudiantes indígenas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. *Justicia y Derecho*, 5(5), 7-49.
- Fesharaki, O., García Frank, A., Iglesias Álvarez, N., Gómez Heras, M., Martín Perea, D. M. y Rico Arjona, R. (2016). Diseño universal y materiales multisensoriales en las actividades de divulgación de geodivulgar con la asociación ciencia sin barreras. *Geotemas*, 16(1), 729-732.
- Flores, J. y Romero, S. (2016). *Estilos de enseñanza en contextos de vulnerabilidad desde la perspectiva del diseño universal para el aprendizaje* [Trabajo de grado]. Universidad de Concepción.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019, 18 de septiembre). *UNICEF indica la educación en la primera infancia ayuda a que los niños lleguen a ser adultos productivos*. UNICEF.
- García Muñoz, O. (2014). *Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación*. Editorial Real Patronato sobre Discapacidad.
- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo: Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 165-173.
- González, G. y Suárez, B. (2019, 7 de noviembre). Recursos educativos digitales. En *II Convención Internacional en Educación Inclusiva "Por una educación abierta a la diversidad"*. Universidad de Salamanca, España.
- González, V. (2008). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Editorial Pax México.
- Gutiérrez, J., Gutiérrez, C. y Gutiérrez, J. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45, 37-46.
- Grilli, J. (2018). El material natural en la Biología escolar. Consideraciones éticas y didácticas sobre las actividades prácticas de laboratorio. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(1), 1-19.
https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i1.1104
- Israel, M., Kester, B., Williams, J. J. y Ray, M. J. (2022). *Equity and inclusion through UDL in K-6 computer science education: perspectives of teachers and instructional coaches*. ACM Transactions on Computing Education (TOCE). <https://doi.org/10.1145/3513138>
- López, A. y Tamayo, O. (2012). Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 145-166.
- Martínez, B. (2019, 22 de octubre). *La Guajira puesto 30 de 33 departamentos en las pruebas Saber 11*. Diario Tüü Pütchika La Palabra.
- Maturana, G. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: Una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. <https://doi.org/10.18359/reds.954>
- Melo, N. B. (2019). Enseñanza a partir de saberes tradicionales de las comunidades de la etnia wayuu. *Educación y Educadores*, 22(2), 237-255. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.4>
- Mendoza, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: Implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, 39(158), 52-69.
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.158.58138>
- Ministerio de Cultura. (2018). *Lenguas nativas y criollas de Colombia*. Gobierno de Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional-MEN.(2018). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niños y niñas pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*. Gobierno de Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2021, 20 de mayo). *¿Cómo mantener vivas las lenguas indígenas de América Latina y el Caribe?* UNESCO.
- Organización de Naciones Unidas ONU. (2019, 20 de marzo). El Wayuunaiki, una lengua con 600.000 hablantes en riesgo de extinción. *Noticias ONU*.
<https://news.un.org/es/story/2019/03/1452751>
- Peralta, P., Cervantes, V., Olivares, A. y Ochoa, J. (2019). Educación propia de la etnia Mokaná: Experiencia organizacional contemporánea. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 88-100. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i3.27359>
- Proyecto Educativo Comunitario-PEC. (2019). *Centro etnoeducativo integral rural*. PEC.
- Ramírez, M. y Pinto, E. (2020). Estrategias pedagógicas para fortalecer los valores culturales wayuu en ambientes de aprendizaje intercultural. *Textura* 22 (51), 139-173.
<https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n51-5634>
- Rice, P. (2015). Language accessibility in the classroom: How UDL can promote success for linguistically diverse learners. *Exceptionality Education International*, 25(3), 67-87.
<https://doi.org/10.5206/eei.v25i3.7728>
- Rojas, D. (2016). *Aprendizaje en contextos interculturales: El caso de la educación wayuu* [Trabajo de grado]. Universidad Externado de Colombia.
- Sánchez, S. (2021). *El valor de la palabra en el sistema normativo wayuu aplicado por el palabrero. Una visión desde el derecho propio* [Trabajo de grado]. Universidad Santo Tomás.
- Sierra, C. (2018). *Diseño de una cartilla como estrategia didáctica que incide sobre las concepciones de hongos y bacterias en estudiantes de grado cuarto del Colegio Néstor Forero Alcalá* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Schwamberger, C. (2019). La escuela nos elige a nosotros. Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 15(14), 133-148.
- Suárez, N., Gómez, V. y Morales, T. (2018). La creatividad del docente para la formación de vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje. *Conrado*, 14(62), 74-83.
- Trespacios, M. y Sánchez, M.(2022). Cartilla didáctica mar-mar, una estrategia metodológica para fortalecer el pensamiento aleatorio y sistema de datos en una institución de carácter rural. [Trabajo de grado]. Universidad de la Costa.
- UNICEF (2019). *Serie de cuadernillos sobre educación inclusiva*. UNICEF.
- Valdiviezo, A., Girón, K., Armijos, K. y Freire, E. (2019). El proceso de enseñanza-aprendizaje en las ciencias naturales: Las estrategias didácticas como alternativa. *Revista Científica Agroecosistemas*, 7(1), 58-62.

Breve CV de las autoras

Liliana Beatriz Herrera-Nieves

Doctora en educación con énfasis en tecnología educativa, Magister en e-learning, Fonoaudióloga, Especialista en Informática Educativa. Investigaciones y publicaciones en Educación Inclusiva, DUA y Ambientes Educativos virtuales inclusivos. Docente del programa de Licenciatura en Educación Especial en áreas de adecuaciones curriculares, TIC, discapacidad y tiflotecnologías. Email:

lilianaherrera@mail.uniatlantico.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6578-4964>

Lucia Fernanda Ferrel-Ballestas

Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Psicología clínica y de la salud, Psicóloga, Investigadora Asociada ante Colciencias, con experiencia en el área de investigación, práctica y docencia universitaria dentro del campo de la educación, trastornos del neurodesarrollo, la salud y las neurociencias aplicadas que permitan una educación inclusiva. Email: luciaferrel@mail.uniatlantico.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1802-6404>

Denis Yulieth Flórez-Gómez

Licenciada en biología y química, diplomada en estrategias educativas para la atención a la diversidad en el aula de la Universidad del Atlántico. Con experiencia docente de niños con diferentes ritmos de aprendizaje y diferentes diagnósticos cognitivos. Email: dyuliethflorez@est.uniatlantico.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5119-1009>

Nairi Gómez-De la Rosa

Licenciada en biología y química, diplomada en estrategias educativas para la atención a la diversidad en el aula de la Universidad del Atlántico. Con experiencia docente en educación básica y media de estudiantes con diversos ritmos de aprendizaje y diagnósticos cognitivos. Email: nygomez@est.uniatlantico.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2976-4082>

El Diseño Universal para el Aprendizaje en la Formación Digital del Profesorado desde una Mirada Pedagógica Inclusiva

Universal Design for Learning in Digital Teacher Training from an Inclusive Pedagogical Perspective

Lucía M^a Parody ^{1,*}, Juan José Leiva ¹ y M^a Jesús Santos-Villalba ²

¹ Universidad de Málaga, España

² Universidad de Granada, España

DESCRIPTORES:

Formación
Profesorado
Diseño universal para el aprendizaje
TIC
Educación inclusiva

RESUMEN:

La formación del profesorado en paradigmas pedagógicos transformadores e inclusivos como el que se propone desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se convierte en la actualidad en uno de los pilares básicos para alcanzar una verdadera inclusión educativa. En el presente trabajo se plantea una revisión bibliográfica de los estudios más relevantes llevados a cabo en los últimos años (2017-2021) sobre la formación del profesorado en propuestas didácticas innovadoras basadas en el DUA para favorecer una educación inclusiva de calidad. Los resultados de la investigación demuestran la importancia del DUA como un enfoque innovador e inclusivo que, junto con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), promueven la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a ofrecer respuestas eficaces a las diversas necesidades, demandas y particularidades de los estudiantes. Como conclusión, se destaca la necesidad de abordar los principios del DUA durante la formación del profesorado con el propósito de garantizar la construcción de ambientes de aprendizaje enriquecedores, así como un profesorado comprometido con la transformación del sistema educativo para lograr una escuela democrática e inclusiva.

KEYWORDS:

Training
Teacher
Universal design for learning
ICT
Inclusive education

ABSTRACT:

Teacher training in transformative and inclusive pedagogical paradigms such as the one proposed by Universal Design for Learning (UDL) is currently one of the basic pillars for achieving true educational inclusion. This paper presents a literature review of the most relevant studies carried out in recent years (2017-2021) on teacher training in innovative teaching proposals based on UDL to promote inclusive quality education. The results of the research demonstrate the importance of SAD as an innovative and inclusive approach that, together with Information and Communication Technologies (ICT), promote the transformation of teaching-learning processes aimed at providing effective responses to the diverse needs, demands and particularities of students. In conclusion, it highlights the need to address the principles of SAD during teacher training in order to ensure the construction of enriching learning environments, as well as a teaching staff committed to the transformation of the education system to achieve a democratic and inclusive school.

CÓMO CITAR:

Parody L. M., Leiva, J. J. y Santos-Villalba, M. J. (2022). El diseño universal para el aprendizaje en la formación digital del profesorado desde una mirada pedagógica inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 109-123.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>

1. Introducción

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el contexto educativo actual se presenta como un enfoque de enseñanza y aprendizaje que se vincula con la participación de todos los agentes educativos para la construcción de una escuela inclusiva. Este modelo pedagógico trata de movilizar todos los recursos de expresión y representación de la información para atender de una forma personalizada las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado sin ningún tipo de excepción (Espada et al., 2019; Sánchez-Fuentes et al., 2016; Villoria y Fuentes, 2015). Se trata de ofrecer una mirada distinta a la tradicional en materia de atención a la diversidad e innovación educativa, en tanto que promueve la motivación como recurso clave para la conquista de los mejores aprendizajes posibles (Cumming y Rose, 2021; Saldivia et al., 2021).

Para garantizar la aplicabilidad del DUA en los espacios pedagógicos, se plantea la necesidad de diseñar programas de formación docente, tanto inicial como permanente, que contemplen la adquisición de competencias digitales y permitan constituir ambientes de aprendizaje interactivos e inclusivos en los que se ofrezca una atención personalizada de calidad (Roa-Banquez, 2021). La formación del profesorado está transformándose y se están adoptando nuevas medidas e iniciativas plurales para la definición de enfoques emergentes en la praxis pedagógica que permitan la adquisición de competencias transversales y el logro de aprendizajes significativos (Boothe et al., 2018; Delgado, 2021; Pastor et al., 2015; Sánchez-Fuentes et al., 2019).

En la actualidad, asistimos a un cambio radical de la propia fisonomía y panorama de la formación docente donde los procesos de virtualización y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación suponen un auténtico elemento de transformación que debe ser repensada y evaluada de forma reflexiva y crítica (Cumming y Rose, 2021; Herrero y de la Herrán-Gascón, 2021; Lázaro-Cantabrana et al., 2018; Llorente-Cejudo y Toledo-Morales, 2016). Debemos atender a parámetros didácticos de inclusividad para poder cuestionarnos si la formación del profesorado puede perder, en su caso, algún ápice de humanidad o de transferibilidad en términos de aplicación práctica de los conocimientos y las competencias adquiridas en las distintas modalidades emergentes de formación docente.

En el caso de la formación del profesorado en inclusión educativa, cabe resaltar que este nuevo enfoque revitaliza y enriquece la propia capacitación docente, ya que prevalece la necesidad de adoptar planteamientos y perspectivas pedagógicas más abiertas y holísticas en la adopción de medidas de aprendizaje personal y colectivo, vertebradas en la necesaria incorporación competencial (Alcalá del Olmo et al., 2020; Ferreiro, 2018). Los planes y proyectos sobre inclusión educativa han priorizado la necesidad de asumir este reto desde una mirada amplia y transformadora que valore las diferencias de los discentes como elemento enriquecedor y no como un hándicap.

La formulación de una educación inclusiva se ha convertido, por tanto, en una labor de suma importancia para trascender el abordaje técnico de la inclusión y permitir ampliar la capacidad de análisis del ambiente escolar desde una perspectiva ética y la construcción de conocimientos para dar respuesta a las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje (Herrera-Seda et al., 2021; Leiva-Olivencia et al., 2022; Rodríguez-Jiménez et al., 2019). Es por todo ello, que se debe promover activamente una mayor confluencia de la formación inicial y permanente para poder generar nuevas sinergias que reactiven la preparación del profesorado en competencias transversales que combinen aspectos motivacionales, digitales e innovadores para la incorporación plena del DUA en la atención educativa de calidad que requiere el sistema educativo

en los tiempos actuales (García y García, 2012; Portero, 2018; Segura-Castillo y Quiros-Acuña, 2019; Zapata et al., 2019).

Atendiendo a la versatilidad del enfoque DUA en el contexto áulico y a la adquisición de competencias digitales y transversales del profesorado en su etapa formativa inicial y permanente, el objetivo de este artículo es presentar una revisión bibliográfica de las principales investigaciones llevadas a cabo en el período comprendido entre 2017 y 2021 sobre el conocimiento y formación por parte del profesorado de propuestas didácticas, inclusivas e innovadoras fundamentadas en los principios de este modelo pedagógico.

2. El diseño universal para el aprendizaje en la formación del profesorado desde una perspectiva innovadora e inclusiva

El Diseño Universal para el aprendizaje (DUA), desde su perspectiva de organización curricular, proporciona distintas opciones pedagógicas que ofrecen al alumnado la posibilidad de que puedan aprender de manera continua, a partir de metodologías didácticas accesibles y flexibles que se ajusten a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Este modelo de enseñanza posee una fundamentación científica diversa porque tiene cierta interconexión con las teorías de Piaget, al estar ligado directamente con un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado; y, también, se relaciona con la pedagogía de Vigotsky, pues se pone de relieve la importancia de las relaciones sociales y la significatividad de los aprendizajes en el desarrollo integral del individuo en espacios ecológicos y sistémicos concretos (Sebastián-Heredero, 2019).

El DUA implica una accesibilidad universal a la educación, haciendo énfasis en el concepto de diversidad y en la promoción de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos en los que se utilicen las TIC como herramientas clave para una educación transformadora. Este paradigma persigue la sustitución de materiales tradicionales rígidos por recursos digitales innovadores, funcionales y creativos, con los que se ofrezca una atención personalizada a cada uno de los discentes, en términos de equidad e inclusión (Espada et al., 2019). De este modo, pretende alcanzar procesos pedagógicos accesibles a todos los estudiantes mediante un currículo flexible que se adapte a las diferentes necesidades, incremente el nivel motivacional del alumnado, mejore el rendimiento académico y minimice los obstáculos que los discentes en situación de vulnerabilidad se encuentran en su etapa formativa (Figuroa et al., 2019). Esta forma de organización universal del currículo se vincula con la educación inclusiva, ya que trata de alcanzar un proceso educativo en el que se tenga presente al mayor número de estudiantes posible, de ahí universal, independientemente de cuales sean sus características o situaciones personales, por eso inclusivo (Sebastián-Heredero, 2019).

Los docentes deben sensibilizarse durante su etapa formativa sobre la necesidad de constituir espacios de aprendizaje inclusivos e innovadores basados en el DUA, donde las nuevas tecnologías juegan un papel crucial (Palaguachi-Tenecela et al., 2020), no solo en el conocimiento de determinadas aplicaciones y herramientas tecnológicas, sino en su manejo y en el desarrollo de competencias digitales imprescindibles para convivir en la sociedad del conocimiento. La capacitación del profesorado ha sufrido notables cambios a lo largo del tiempo en función de las necesidades y demandas emergentes de la ciudadanía. En los últimos años, las TIC se han constituido como herramientas sustanciales en las distintas facetas de nuestro día a día y, a su vez, se ha

puesto en valor los beneficios que suponen para la creación de novedosos modelos y métodos pedagógicos enfocados a favorecer la inclusión en las aulas y la motivación del alumnado (Parody, en prensa).

La formación del profesorado en competencias digitales se perfila, por tanto, como uno de los ejes estratégicos para mejorar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, se requiere de una mayor oferta formativa en materia TIC para favorecer la puesta en marcha de enfoques metodológicos inclusivos e innovadores que despierten en el alumnado la motivación por el aprendizaje (Balladares, 2018; Cabero-Almenara y Fernández-Batanero, 2014; Llorente-Cejudo y Toledo-Morales, 2016). Las competencias digitales para el desarrollo profesional del profesorado se concretan en: tecnológicas, que implican el conocimiento y empleo de las herramientas digitales; pedagógicas, que se refiere a la aplicabilidad de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje; comunicativas, como aquellas destrezas que sirven para comunicarse y relacionarse en ambientes virtuales de aprendizaje; de gestión, como el uso de las tecnologías en la organización y evaluación de los procesos educativos y, por último, investigativas, que hacen alusión a las habilidades de manejo de las TIC para la transformación y producción de los conocimientos. Estas destrezas se manejan mediante tres niveles: explorador, que se refiere al primer contacto del profesorado con los recursos tecnológicos y la aplicación en su práctica profesional; integrador, cuando los docentes comienzan a ser más competentes en el uso de las herramientas digitales y capaces de integrarlas en sus metodologías didácticas; innovador, cuando los profesionales de la educación, además de utilizar las tecnologías conocidas, indagan en el empleo de nuevos recursos y oportunidades de aprendizaje con el fin de generar conocimientos y crear un ambiente educativo inspirador (MEN, 2013). En esta misma línea, cabe resaltar la relación existente entre cada una de las competencias y los niveles mencionados (Roa-Banquez, 2021). En cuanto a la competencia tecnológica, concretamente en el nivel explorador, el profesorado se familiariza con distintas herramientas digitales con el propósito de incluirlas en su quehacer pedagógico; en el nivel integrador, el docente emplea las TIC con una finalidad didáctica en función de su formación y contexto en el que se aplica y, por último, en el nivel innovador, los saberes se transmiten mediante un uso variado de los recursos tecnológicos. El profesional de la educación en el nivel explorador de la competencia pedagógica reconoce como instrumento para su práctica docente nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje mediadas por las tecnologías; en el nivel integrador, plantea programas educativos en los que se empleen las TIC para potenciar el aprendizaje de los discentes y, en el nivel innovador, el docente demuestra las destrezas necesarias para liderar praxis educativas significativas que comprendan espacios de aprendizaje innovadores e inclusivos, adaptados a las características, necesidades y demandas de los estudiantes de un contexto concreto. La competencia comunicativa identifica al profesorado en el nivel explorador como aquel que hace uso de distintos canales de comunicación, propios de las herramientas tecnológicas, con el objetivo de poder comunicarse de manera asertiva con una comunidad específica; en el nivel integrador este profesional aplica estrategias de trabajo cooperativo a través de la colaboración con distintos agentes en redes de aprendizaje y, en el nivel innovador, además de colaborar en comunidades y redes de aprendizaje, es capaz de publicar producciones en distintos medios digitales. Por su parte, la competencia de gestión evalúa si el docente, en el nivel explorador, dispone de las habilidades necesarias para la organización y realización de actividades mediadas por las TIC, tanto en su desempeño profesional como académico; en el nivel integrador, se persigue que el profesorado sea capaz de incorporar las herramientas tecnológicas en los procesos de dinamización de gestiones académicas y/o administrativas y, en lo que se refiere al nivel innovador, debe mostrar

la capacidad para proponer y liderar proyectos e iniciativas para la optimización de los procesos en las gestiones académicas. En última instancia, la competencia investigativa permite facilitar los procedimientos de recopilación de información y datos científicos mediante las TIC. En el nivel explorador, se pretende que el docente emplee recursos digitales para hacer un registro y seguimiento de lo vivido y observado en su práctica profesional; en el nivel integrador, se busca la capacidad para el liderazgo de proyectos de investigación relacionados con su área de formación e interés, contando con la participación de los estudiantes y, en el nivel innovador, se pretende que el docente construya estrategias pedagógicas innovadoras para la generación de nuevos saberes (Roa-Banquez et al., 2021).

La capacitación inicial y permanente del profesorado se constituye como un factor primordial para el desarrollo de procesos inclusivos e innovadores orientados a ofrecer una atención educativa de calidad teniendo en cuenta la heterogeneidad de los discentes. Al respecto, Herrera-Seda et al. (2021) ponen de manifiesto la relevancia del trabajo compartido y la construcción de una cultura colectiva mediante un proceso de investigación-acción-formación entre los docentes que se encuentran en el período de capacitación inicial, por un lado, y el profesorado en activo que sigue formándose de manera permanente, por otro. Todo ello, con la finalidad de alcanzar praxis educativas de calidad sustentadas en el análisis del quehacer pedagógico. El profesorado, por tanto, debe formarse continuamente en el empleo de nuevas metodologías de aprendizaje, organización, planificación, mediación y evaluación, con la finalidad de crear un ambiente educativo inclusivo, innovador, participativo y democrático (Paz-Maldonado, 2018), centrado en los fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje.

El DUA se presenta como un modelo de planificación de sistemas de apoyo que ofrece una respuesta de calidad a las particularidades de los estudiantes y debe tener en cuenta los principios de motivación, representación, acción y expresión (Sánchez-Gómez y López, 2020). Así pues, el profesorado debe plantearse dos cuestiones principales para su aplicación en el aula: comprender las necesidades de los discentes y saber atenderlas de manera satisfactoria. Para lograrlo, se debe abogar por un proceso de formación pedagógico centrado en un enfoque transformador, que trascienda de paradigmas y actitudes discriminatorias, promoviendo metodologías activas y los principios en los que se asienta el DUA (Restrepo, 2018). Dichos principios se sintetizan según Sebastián-Heredero (2019), en:

- Proporcionar múltiples medios de representación (activación de las redes de reconocimiento): los contenidos deben presentarse a través de formatos y soportes variados.
- Proporcionar múltiples medios de acción y expresión (activación de redes estratégicas): hay que ofrecer distintas posibilidades para que los estudiantes aprendan a planificarse y expresar sus conocimientos.
- Proporcionar múltiples formas de implicación (activación de redes afectivas): se deben emplear diversas estrategias didácticas para despertar el interés del alumnado por el aprendizaje y favorecer su participación.

En definitiva, la formación del profesorado desde una perspectiva innovadora e inclusiva centrada en el enfoque DUA favorece la instauración de ambientes de aprendizaje enriquecedores, cuyos pilares básicos son: el aprendizaje personalizado, la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la interactividad, la autonomía del alumnado, el diseño de materiales didácticos atractivos, la aplicación de recursos

tecnológicos y un currículo flexible (García-González et al., 2018; Herrero y de la Herrán-Gascón, 2021; Roa-Banquez et al., 2021; Saldivia et al., 2021). Asimismo, el trabajo cooperativo y la implicación activa por parte de la comunidad educativa resulta primordial para la implementación de dichos planteamientos curriculares con el fin de lograr una educación de calidad en parámetros de equidad, tolerancia, respeto, innovación e inclusión.

3. Método

En el presente trabajo se plantea una revisión de los fundamentos y los estudios más relevantes llevados a cabo en los últimos años sobre la formación del profesorado en metodologías didácticas innovadoras basadas en el DUA. La revisión bibliográfica se ha realizado en las bases de datos “Google Scholar” y “Scopus”, mediante el algoritmo y los términos de búsqueda siguientes: “UDL” OR “ICT teacher training”; “UDL” AND “ICT teacher training”; “DUA” y “formación de profesorado en TIC”, que apareciesen en el resumen y como tema del artículo. La búsqueda de artículos finalizó en marzo de 2022 y se incluyeron todos los artículos publicados en el periodo entre 2017 y 2021.

Para la selección de los artículos que conforman este estudio se tuvieron en cuenta diversos criterios de inclusión y de exclusión para proceder a la delimitación de las investigaciones de la literatura científica atendiendo al objetivo de este estudio (Cuadro 1).

Cuadro 1

Criterios de inclusión y de exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
1. Artículos de revista	1. Capítulos de libros, libros y actas de congresos
2. Artículos publicados en el rango de fecha (2017-2021)	2. Artículos no publicados en el rango de fecha (2017-2021)
3. Artículos de acceso abierto	3. Artículos de acceso restringido
4. En el título y/o resumen deben aparecer los términos de búsqueda “UDL” OR “ICT teacher training”; “UDL” AND “ICT teacher training”; “DUA” y “formación de profesorado en TIC”	4. En el título y/o resumen no aparezcan los términos de búsqueda “UDL” OR “ICT teacher training”; “UDL” AND “ICT teacher training”; “DUA” y “formación de profesorado en TIC”

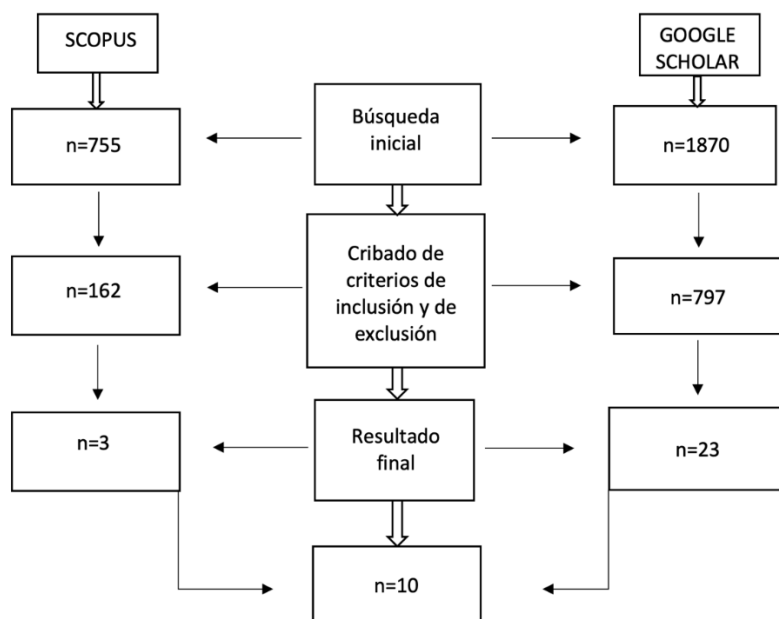
En esta revisión se han aplicado las siguientes fases (Codina, 2020): búsqueda, se han establecido los términos de búsqueda y realizado un diagrama de flujo en el que se ha resumido el proceso de delimitación de la muestra; evaluación, se han revisado los artículos y seleccionado aquellos que se adecuan al objetivo del estudio; análisis, diseño del esquema que ha permitido examinar de forma sistemática los artículos consultados y síntesis, se han recogido las ideas más relevantes en una tabla y se han presentado los resultados de forma comprensiva.

Con respecto a la fase de búsqueda (Figura 1), se realizó una primera indagación de los artículos sin tener presente los criterios de inclusión y exclusión, obteniendo un total de 755 artículos en la base de datos Scopus y 1870 artículos en Google Scholar. Tras ello, se delimitó la búsqueda siguiendo los criterios de inclusión (2) y exclusión (2), encontrándonos con 162 artículos en la base de datos Scopus y 797 artículos en Google Scholar. Por último, se aplicaron todos los criterios de inclusión (1,2,3,4) y exclusión (1,2,3,4), limitándose el resultado obtenido a 3 artículos en la base de datos Scopus y 23 artículos en Google Scholar. Finalmente, atendiendo a los criterios indicados, se

han seleccionado un total de 10 artículos por considerar que son los adecuados para responder al objetivo planteado.

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de delimitación de la muestra



4. Resultados

Los resultados de los estudios examinados (Cuadro 2) ponen de relieve la importancia del DUA como un enfoque innovador e inclusivo que, junto con las TIC, suponen una transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a dar respuesta a las necesidades diversas del alumnado.

Cuadro 2

Estudios que analizan el DUA y la formación del profesorado

Autor (año)	Objetivos	Resultados
Delgado (2021)	Analizar experiencias educativas y planificaciones docentes centradas en el DUA.	El DUA se concibe como un enfoque teórico-práctico para una práctica docente inclusiva.
Espada et al. (2019)	Conocer si las metodologías didácticas que utilizan los docentes de educación básica se basan en el DUA.	Conocimiento limitado del DUA por parte del profesorado.
Figueroa et al. (2019)	Estudiar las prácticas pedagógicas basadas en el DUA y dar a conocer las experiencias metodológicas que desarrollan los docentes.	Escasa experimentación del DUA en la realidad práctica del aula.
Gallegos-Navas (2021)	Analizar la relación existente entre el DUA y la formación docente en TIC para lograr una educación inclusiva.	El DUA se presenta como un modelo pedagógico inclusivo, no obstante, los docentes tienen poca formación para realizar un uso correcto en la realidad práctica.

Palaguachi-Tenecela et al. (2020)	Emplear estrategias pedagógicas para niños y niñas de educación inicial basadas en el DUA con el propósito de mejorar la labor pedagógica.	Escasa formación del profesorado sobre estrategias y enfoques inclusivos.
Pastor (2019)	Analizar el modelo DUA como referente para construir una educación inclusiva.	Importancia del DUA en la formación del profesorado.
Restrepo (2018)	Comprobar la eficacia del DUA en el proceso de E-A.	La aplicación del enfoque DUA favorece los aprendizajes del alumnado.
Sánchez-Fuentes et al. (2019)	Comprobar la validez de una herramienta para evaluar las percepciones de los docentes sobre el DUA.	Es necesario avanzar en la implementación del modelo DUA.
Sánchez-Gómez y López (2020)	Examinar el DUA como modelo pedagógico de apoyo educativo.	Necesidad de desarrollar un instrumento que evalúe las necesidades de apoyo educativo del alumnado para darle respuesta a través del DUA.
Zamora et al. (2017)	Diseñar un recurso educativo abierto mediado por las TIC y basado en el DUA.	La aplicación de recursos educativos mediados por las TIC a través del modelo DUA permite la creación de entornos de aprendizaje flexibles.

Si nos centramos en la aplicación del DUA en la realidad práctica, los artículos revisados ponen de manifiesto que se necesita de un compromiso y un propósito pedagógico consistente en el desarrollo de metodologías activas y participativas, empleando recursos tecnológicos como medio para lograr un aprendizaje inclusivo en un entorno educativo flexible y dinámico (Zamora et al., 2017). Para implementar este enfoque de manera efectiva, se hace necesario que las propuestas educativas y el currículum asuman los principios generales que sustentan el DUA, teniendo presentes las singularidades de los estudiantes (Restrepo, 2018). Estos principios basados en la inclusión educativa tienen como fin que se planifique y diseñen actividades para todos los niños y niñas sin discriminación alguna, esto es, que se tenga en cuenta al alumnado en situación de desventaja y se les planteen las mismas actividades adaptadas a sus particularidades. Todo ello con la finalidad de ofrecer garantías de una educación de calidad y promover la igualdad de oportunidades (Palaguachi-Tenecela et al., 2020; Pastor, 2019; Sánchez-Fuentes et al., 2019).

Las actuaciones básicas para la implementación del DUA, tienen que conllevar una serie de aspectos entre los que destacan, el planteamiento de objetivos realistas y operativos a corto y medio plazo para la adquisición de las competencias necesarias; la aplicación de contenidos representativos; la utilización de una metodología práctica, adaptada a los futuros ámbitos profesionales; el ofrecimiento de un *feedback* personalizado; el reconocimiento y valoración de los éxitos alcanzados por los discentes; y la anticipación de situaciones de estrés presentando información concisa (Martín-Almaraz y Sánchez-Fuentes, 2019).

En cuanto a la formación del profesorado, los estudios analizados señalan que, a pesar de las buenas intenciones del profesorado para lograr una educación de calidad, tienen una formación tanto inicial como permanente escasa en materia de enfoques inclusivos e innovadores como el DUA (Delgado, 2021; Espada et al., 2019; Figueroa et al., 2019; Gallegos-Navas, 2021). Los planes formativos de los docentes contemplan la inclusión desde diferentes perspectivas: la gran mayoría desarrollan seminarios o talleres para tratar el asunto de manera puntual; en ocasiones, se aborda el trabajo asociado entre la universidad y la escuela mediante experiencias que permiten entender la complejidad de la inclusión educativa y, en pocos casos, existen materias concretas sobre educación

inclusiva (García-González et al., 2018). De este modo, se requiere el fortalecimiento de los programas de profesionalización docente para el impulso de competencias y destrezas específicas vinculadas a la inclusión educativa, así como el compromiso, la predisposición y una actitud favorable por parte del profesorado para aceptar y entender la diversidad.

Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de incorporar enfoques educativos inclusivos (como el DUA) en los planes de formación docente. Además, enfatizan la relevancia de fomentar la reflexión del profesorado acerca de sus propias actitudes, paradigmas pedagógicos e identidad profesional. Esta reflexión crítica acerca de las potencialidades y oportunidades que ofrece DUA requiere una intensificación de las prácticas formativas en los propios centros, a la vez que una resignificación de los roles, funciones y competencias de todos los profesionales educativos con mayor o menor de especialización en temáticas de atención a la diversidad (Figueroa et al., 2020).

5. Discusión y conclusiones

Una vez analizadas las diferentes fuentes bibliográficas consultadas, cabe resaltar la importancia de abordar los principios del DUA durante la formación del profesorado con el fin de asegurar su aplicación efectiva en las aulas y la creación de entornos de aprendizaje enriquecedores.

Para que los profesionales de la educación sean capaces de convertir los centros tradicionales de aprendizaje en centros de inclusión, se debe transformar el sistema de formación docente. La formación inicial es el primer paso mediante el cual los futuros docentes adquieren las destrezas necesarias para comprender su rol y desarrollar habilidades vinculadas a la atención para la diversidad. Además, la formación continua debe prepararlos para la implementación de estrategias y metodologías que atiendan la heterogeneidad presente en las aulas, estos resultados concuerdan con otras investigaciones (Boothe et al., 2018; Cumming y Rose, 2021; Roa-Banquez et al., 2021).

Hay una emergente necesidad de construir nuevas maneras y caminos de formación del profesorado que englobe todas las opciones plausibles para la mejora de la calidad educativa en todos sus términos. En el ámbito del propio incremento de la oferta de cursos a distancia o de modalidad semipresencial en materia de educación inclusiva, atención a la diversidad y DUA, parece pertinente apostar por modelos y enfoques de corte experiencial y humanistas para la mejor comprensión de los factores y elementos que limitan o promueven la inclusión escolar (Cabero-Almenara y Fernández-Batanero, 2014; Palaguachi-Tenecela et al., 2020).

Si bien es cierto que el proceso de inclusión es complejo, la formación docente y el trabajo colaborativo entre el profesorado facilita esta tarea. Asimismo, la planificación y la sensibilización de los profesionales de la enseñanza se configuran como aspectos imprescindibles para garantizar el desarrollo de un currículum innovador e inclusivo, que atienda las particularidades, las necesidades y las demandas de cada discente. Tal y como plantea Sebastián-Heredero (2019), el currículum debe entenderse como una herramienta de utilidad para organizar el conjunto de objetivos, contenidos, metodologías, recursos y evaluación, siempre desde una mirada pedagógica inclusiva, que valore la diversidad y sea accesible a todos los discentes.

Los docentes que participan en el sistema educativo deben estar preparados y tener vocación para ejercer sus funciones, adaptándose a las diferentes situaciones y entornos de aprendizaje. Así pues, deben erradicar sus prejuicios y no pueden

permanecer indiferentes ante las realidades políticas, económicas, sociales y educativas, por lo que las universidades tienen una gran responsabilidad a la hora de formar a estos futuros profesionales de la educación en el logro de una sociedad más democrática e inclusiva (Paz-Maldonado, 2018).

La formación del profesorado en DUA es una oportunidad con gran valor educativo para la generación de sinergias positivas para los nuevos equipos docentes que se incorporan con ilusión a los contextos educativos y tienen una amplia amalgama de situaciones y experiencias que requieren respuestas de calidad. Estas respuestas de calidad deben estar vertebradas sobre la justicia social, la solidaridad, la resiliencia y la valoración positiva de la diversidad como aspecto clave y definitorio de la nueva escuela. Una nueva escuela más sostenible, moderna, innovadora y dinámica con un profesorado preparado para afrontar con garantías de éxito todos los retos y desafíos que se le presentan. El mayor de ellos se relaciona con el incremento visible de la propia complejidad del quehacer pedagógico, y es que no solamente los docentes y estudiantes son agentes claves en los espacios educativos. La escuela se ha complejizado porque son más los agentes que interactúan dentro de una diversidad que no debe entenderse nunca como una lacra perturbadora de la convivencia, sino al contrario, como una oportunidad para el crecimiento tanto personal como grupal e institucional de los centros educativos.

En esta misma línea, algunos estudios analizados (Figuroa et al., 2019; Restrepo, 2018) apuntan a la necesidad de buscar coherencia en las respuestas pedagógicas que se consideren real y auténticamente inclusivas. Esta coherencia es absolutamente fundamental y va más allá del debate sobre la personalización o la socialización de las respuestas educativas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En este marco de argumentación se inscribe el papel de los especialistas y de todos aquellos agentes que pueden ofrecer recursos o pautas muy específicas para atender de forma personalizada las necesidades que requieren su participación (Sánchez-Gómez y López, 2020).

En todo caso no podemos negar la importancia de velar por un equilibrio entre las medidas de personalización de la enseñanza y el impulso de medidas innovadoras para que los procesos de aprendizaje sean eminentemente participativos, solidarios y abiertos a responder de forma inclusiva las necesidades tanto personales como grupales de todo el alumnado. Desde un enfoque constructivista, las necesidades de todo el alumnado son la palanca de cambio para una educación que se adapta a los estudiantes y no al revés, por lo que las adecuaciones o adaptaciones de tipo curricular o de otra índole deben estar impregnadas de ese fundamento pedagógico inherente a la conquista de la educación inclusiva para favorecer la igualdad de oportunidades, la democracia, la justicia social y el respeto a los derechos humanos (Delgado, 2021; Pastor, 2019). Es por ello, que desde la educación superior se debe brindar recursos y espacios tanto físicos como virtuales para la capacitación digital docente, así como la incorporación de cursos formativos en TIC para el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras (Balladares, 2018).

La adquisición de competencias digitales del profesorado es ya una realidad inexcusable que todas las administraciones educativas deben valorar en su medida, dado que el desarrollo de acciones pedagógicas con filosofía DUA requiere de una formación de calidad en herramientas y dispositivos tecnológicos, así como de los mecanismos clave sobre la aplicabilidad del DUA en el aula para la mejora de la calidad y la atención a la diversidad de todo el alumnado (Berríos-Armijo y Herrera-Fernández, 2021; Gallegos-Navas, 2021). La modernización del sistema educativo está en juego y el principal baluarte para esa modernización y cambio educativo es precisamente un profesorado

preparado, motivado y comprometido con la transformación que implica la educación inclusiva en la escuela del siglo XXI.

Como limitaciones de la revisión, y dado que se ha realizado únicamente con diez estudios, debemos ser prudentes a la hora de interpretar y transferir los resultados obtenidos. Es cierto que las investigaciones nos han aportado evidencias de mejoras científicas y sociales en relación con el impacto y potencial formativo del DUA y las competencias digitales para la mejora de la inclusión educativa. A pesar de ello, no podemos obviar que aún quedan muchos espacios de interseccionalidad para el estudio del DUA con una perspectiva pedagógica inclusiva que permita abrir debates profundos acerca de las mejores y mayores oportunidades de crecimiento para la calidad educativa en igualdad y diversidad, con estudios que tengan una proyección internacional y de distintos ámbitos geográficos. Asimismo, en la revisión de la literatura nos hemos encontrado con un escaso número de publicaciones científicas que vinculen DUA y formación docente en metodologías de corte innovador e inclusivo, es por ello, que se debe seguir profundizando en una revitalización de los estudios empíricos en educación inclusiva en el contexto educativo mundial.

La construcción de una escuela inclusiva requiere la concienciación, el compromiso y la implicación de todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa. Así, estamos de acuerdo con Sadoval (2011, p. 122) cuando concluye que la construcción de una escuela inclusiva requiere la promoción de la participación de todos los agentes educativos, y es que “los principios de la educación inclusiva recuerdan la necesidad de involucrar en mayor medida al alumnado y de construir una comunidad educativa que promueva una reciprocidad simétrica entre sus miembros”. En síntesis, se trata de un proceso complejo que no sería posible sin la existencia de una formación docente continua y la concreción de planteamientos curriculares flexibles, inclusivos e innovadores, basados en los principios del DUA.

Agradecimientos

Se agradece al Ministerio de Universidades de España la ayuda FPU concedida (FPU20/00049).

Referencias

- Alcalá del Olmo-Fernández, M. J., Santos-Villalba, M. J. y Leiva, J. (2020). Competencias digitales en el proceso formativo de futuros profesionales de la educación. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 12, 22-31. <https://doi.org/10.1344/RIDU2020.12.3>
- Balladares, J. A. (2018). Diseño pedagógico de la educación digital para la formación del profesorado. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 41-60. <http://hdl.handle.net/11162/182110>
- Berrios-Armijo, X. D. P. y Herrera-Fernández, V. (2021). Diseño universal de aprendizaje en la práctica de profesoras de educación básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 59-73. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios3>
- Boothe, K., Lohmann, M., Donnell, K. y Hall, D. (2018). Applying the principles of universal design for learning (UDL) in the college classroom. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(3), 1-13.
- Cabero-Almenara, J. y Fernández-Batanero, J. M. (2014). Una mirada sobre las TIC y la educación inclusiva: Reflexiones en torno al papel de las TIC en la educación inclusiva. *Comunicación y Pedagogía*, 279, 38-42.

- Llorente-Cejudo, M. C. y Toledo-Morales, P. (2016). Formación inicial del profesorado en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la educación del discapacitado. *Digital Education Review*, 30, 123-134.
- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista ORL*, 11(2), 139-153.
<https://doi.org/10.14201/orl.22977>
- Cumming, T. M. y Rose, M. C. (2021). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: A review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00471-7>
- Delgado, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 14-25. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>
- Espada-Chavarría, R. M., Gallego-Condoy, M. y González-Montesino, R.H. (2019). Diseño universal del aprendizaje e inclusión en la educación básica. *Alteridad*, 14(2), 207-218.
<https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Ferreiro, A. A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *Relatec: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 9-24. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.1.9>
- Figuroa, L. A., Ospina, M. S. y Tuberquia, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y Desarrollo*, 6(2), 4-14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
- Figuroa, I. Sepúlveda, G. Soto, J. y Yáñez, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: Incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-15.
<https://doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1>
- Gallegos-Navas, M. (2021). El diseño universal de aprendizaje. *Una revisión sistemática. Ecos de la Academia*, 14(7), 31-45. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v7i14.621>
- García, M. D. y García, M. C. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: Dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.
- García-González, C., Herrera-Seda, C. y Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Herrera-Seda, C., Vanegas-Ortega, C., Vicencio-Callejas, E. y Maldonado-Amaro, K. (2021). La reflexión colectiva entre profesoras en formación inicial y continua como espacio de construcción de una pedagogía inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 111-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200111>
- Herrero, P. R. y de la Herrán-Gascón, A. (2021). Del diseño universal del aprendizaje al diseño universal de la enseñanza formativa: Críticas y propuestas desde la pedagogía y la didáctica1. *Revista Boletín Redipe*, 10(2), 38-51.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1193>
- Lázaro-Cantabrana, J. L., Gisbert-Cervera, M. y Silva-Quiroz, J. E. (2018). Una rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto latinoamericano. *EDUTEc. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 1-14.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091>
- Leiva-Olivencia, J., Alcalá del Olmo, M. J., García-Aguilera, F. J. y Santos-Villalba, M. J. (2022). Promoción de Competencias Interculturales y Uso de las TIC: Hacia una Universidad

- Inclusiva. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>
- Martín-Almaraz, R. A. y Sánchez-Fuentes, S. (2019). Buenas prácticas en la educación superior basadas en el diseño universal como marco de referencia. En C. Márquez Vázquez (Ed.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?* (pp. 121-137). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr7f5rq.10>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Ministerio de Educación Nacional.
- Palaguachi-Tenecela, M. C, García-Herrera, D. G, Ochoa-Encalada, S. C. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020), Diseño universal para el aprendizaje (DUA) como estrategia pedagógica en educación inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 72-101. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.720>
- Parody, L. M. (en prensa). *Nuevas tendencias en la formación inicial y permanente del profesorado para el desarrollo de competencias digitales aplicadas a la educación inclusiva*. Realidades y retos pedagógicos [Tesis Doctoral]. Universidad de Málaga.
- Pastor, A. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-66.
- Pastor, C. A., del Río, A. Z. y Serrano, J. M. S. (2015). Tecnologías y diseño universal para el aprendizaje (DUA): Experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.89>
- Paz-Maldonado, E. (2018). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200008>
- Portero, I. F. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 251-266.
- Restrepo, N. (2018). Diseño universal en la educación infantil. Reflexiones frente a su implementación e implicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(9), 39-56. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.956>
- Roa-Banquez, K., Rojas-Torres, C. G. V., González-Rincón, L. J. y Ortiz-Ortiz, E. G. (2021). El docente en la era 4.0: Una propuesta de formación digital que fortalezca el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 63, 126-160. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a6>
- Rodríguez-Jiménez, C., Ramos, M., Santos-Villalba, M. J. y Fernández, J. M. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *IJNE International Journal of New Education*, 2(3), 39-59. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6557>
- Saldivia, X. G., Navarro, C. B. y Levicoy, D. D. (2021). Diseño universal para el aprendizaje como metodología para la enseñanza de la matemática en la formación de futuros profesores de educación especial. *Roteiro*, 46(1), 19-37. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.23731>
- Sánchez-Fuentes, S., Castro-Durán, L., Casas Bolaños, J. A. y Vallejos-García, V. (2016). Análisis factorial de las percepciones docentes sobre diseño universal de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 135-149. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200009>
- Sánchez-Fuentes, S., Jiménez-Hernández, D., Sancho-Requena, P. y Moreno-Medina, I. (2019). Validación de instrumento para medir las percepciones de los docentes sobre el diseño universal para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 89-103. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100089>

- Sánchez-Gómez, V. y López, M. (2020). Comprendiendo el diseño universal desde el paradigma de apoyos: DUA como un sistema de apoyos para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 143-160.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125.
- Sebastián-Heredero, E. (2019). Currículo inclusivo. La propuesta del DUA diseño universal para el aprendizaje. *Revista de Estudios Curriculares*, 10(2), 39-51.
- Segura-Castillo, M. A. y Quiros-Acuña, M. (2019). Desde el diseño universal para el aprendizaje: El estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1), 734-754.<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28449>
- Villoria, E. D. y Fuentes, S. S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93.
<https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Zamora, R., Vélez, J., Paez, H., Martínez, O. M., Cano, C. y Coba, J. (2017). Implementación de un recurso educativo abierto a través del modelo del diseño universal para el aprendizaje teniendo en cuenta evaluación de competencias y las necesidades individuales de los estudiantes. *Espacios*, 38(05), 3-12.
- Zapata, L. A. F., García, M. S. O. y Tabera, J. T. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y desarrollo*, 6(2), 4-14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>

Breve CV de los/as autores/as

Lucía María Parody García

Doctoranda en el Programa de Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga. Beneficiaria de una ayuda para la formación de profesorado universitario del Ministerio de Universidades de España (FPU20/00049). Máster en Psicopedagogía y Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). Grado de Educación Primaria con mención en Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad. Investigadora en temáticas de educación inclusiva, formación del profesorado, competencias docentes en TIC, innovación y calidad educativa. Email: luciaparody@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9612-6024>

Juan José Leiva Olivencia

Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (Málaga, España), y Profesor Tutor del Centro Asociado María Zambrano de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Málaga. Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Málaga con Premio extraordinario. Director de International Journal of New Education. Investigador en temáticas de educación inclusiva, interculturalidad, formación del profesorado, innovación y calidad educativa. Email: juanleiva@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0082-1154>

María Jesús Santos Villalba

Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (Granada, España). Profesora Tutora del Centro Asociado María Zambrano de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Málaga. Doctora en Ciencias de la Educación dentro del Programa Oficial de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa. Investigadora en temáticas de educación inclusiva, innovación educativa, educación familiar y violencia filio-parental. Email: mjsantos@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6641-0916>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Indagando los Tropos: Una Forma de Contribuir al Reconocimiento de los Saberes en una Pedagogía Culturalmente Sostenible

Investigating the Tropes: A Way to Contribute to the Recognition of Knowledge in a Culturally Sustainable Pedagogy

Sylvia Contreras ^{1,*}, Mónica Ramírez ¹ y Cristian Rozas ²

¹ Universidad de Santiago de Chile, Chile

² Universidad Central de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Saberes locales
Educación informal
Diversidad cultural
Justicia social
Identidad cultural

RESUMEN:

Las pedagogías culturalmente sostenibles buscan aportar a la justicia social impulsando una educación que reconozca los saberes y el capital cultural de las comunidades, además de frenar los discursos del déficit asociados a ciertas poblaciones. Este artículo remira una investigación etnográfica-narrativa desarrollada en Chile, en un sector de mediana ruralidad, cuyo objetivo era indagar en las prácticas de crianza de una familia extendida compuesta por 15 integrantes, específicamente en los saberes que ellos recreaban. Se desarrollaron entrevistas individuales, grupales y observación participante. Para este artículo se exponen los resultados en torno al tropo se han criado regalos, que resulta ser un parámetro cultural local de profunda reflexión a la hora de orientar procesos de reconocimiento y valoración de las diversidades. El análisis de datos se realizó mediante un enfoque microlingüístico y entre los hallazgos destaca que el tropo anuncia una serie de sentidos y significados recreados en una constante disputa entre las múltiples posiciones y perspectivas locales, temporales y escalares. Concluyendo que atender a los tropos permite una reflexividad pedagógica situada y crítica del quehacer educativo, además de ser un recurso desde el cual cuestionar y comprender el orden social existente, que constituye el objetivo central de la pedagogía culturalmente sostenible para una educación inclusiva.

KEYWORDS:

Local knowledge
Informal education
Cultural diversity
Social justice
Cultural identity

ABSTRACT:

Culturally sustainable pedagogies seek to contribute to social justice by promoting an education that recognizes the knowledge and cultural capital of the communities, in addition to stopping the discourses of the deficit associated with certain populations. This article reviews an ethnographic-narrative investigation developed in Chile, in a medium-rural sector, whose objective was to investigate the rearing practices of an extended family composed of 15 members, specifically in the knowledge that they recreated. Individual and group interviews and participant observation were developed. For this article, the results around the trope have been raised or regalos are exposed, which turns out to be a local cultural parameter of deep reflection when it comes to guiding processes of recognition and appreciation of diversity. The data analysis was carried out using a microlinguistic approach and among the findings it stands out that the trope announces a series of meanings and meanings recreated in a constant dispute between the multiple local, temporal and scalar positions and perspectives. Concluding that attending to the tropes allows a situated and critical pedagogical reflexivity of the educational task, in addition to being a resource from which to question and understand the existing social order, which constitutes the central objective of culturally sustainable pedagogy for an inclusive education.

CÓMO CITAR

Contreras, S., Ramírez, M. y Rozas, C. (2022). Indagando los tropos: Una forma de contribuir al reconocimiento de los saberes en una pedagogía culturalmente sostenible. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 127-143.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200127>

1. Introducción

La educación como experiencia condensa un conjunto de prácticas, representaciones, recursos simbólicos, materiales y discursivos generados por una comunidad humana, los que se concretan mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje que es recreado, transmitido y resignificado.

En este contexto, admitimos lo limitante de circunscribir la educación a procesos de escolarización que se configuran en las instituciones educativas, debido a que estas subordinan muchas veces las dimensiones interpretativas y performativas del mundo de la vida de las personas involucradas histórica y cotidianamente.

Citando a Foucault (2005), las instituciones educativas representarían “una organización jerárquica de valores accesible a todos, pero al mismo tiempo una oportunidad de plantear un mecanismo de selección y exclusión” (p. 177), debido a que instan a las personas a mantener conductas reguladas y sacrificadas a lo largo de la vida, además de emplear técnicas y elementos constitutivos de un saber, con el fin de acceder al campo de los valores.

Comprendiendo de esta forma las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas formales, no podemos dejar de problematizar las perspectivas de inclusión, interculturalidad y dialogo de saberes. Particularmente, en cuanto a su funcionamiento, ya que, si bien deberían implementarse en la diversificación, muchas veces se transforman sólo en prácticas de folclorización curricular. Es decir, se operacionaliza tomando algunos datos o recursos simbólicos materiales, los que son incluidos a manera de ejemplo, asociándose, además, en la mayoría de los casos, a una disminución del nivel de exigencia para que las y los subalternizados accedan a los regímenes de verdad que la institución ha definido. Alimentando la idea de la igualdad formal bajo el velo de una meritocracia imparcial, que tiene por efecto cimentar las desigualdades existentes.

Como resultado de esto, las prácticas educativas continúan reproduciendo códigos hegemónicos de la cultura escolar, donde las destrezas y conocimientos derivados de las experiencias de las familias terminan siendo etiquetadas bajo criterios macro-estructurales como, por ejemplo, vulnerables, pobres, migrantes con la idea de deducir patrones de conductas en su estudiantado (Amanti, 2020; Esteban-Guitart y Saubich, 2013).

Si pretendemos que la educación sea una práctica en y desde el mundo de la vida, y que aporte a la justicia social, es preciso insistir en el ejercicio del diálogo de saberes, específicamente en los saberes-otros, como parte de un proceso de reconocimiento positivo de la diversidad. Un conocimiento otro/voces otras, tal como lo ha planteado Escobar (2003), que permita a las instituciones educativas formales avanzar en una práctica coyuntural, que promueva la negociación de significados en las disputas de interpretación que se configuran en particulares posiciones y situaciones de las relaciones sociales que constituyen el acto educativo (Richard, 1997). En definitiva, proteger la densidad experiencial del diseño global de las teorías, atendiendo a las formas en que cada persona y comunidad otorga sentido al mundo, permitiendo convertir los eventos cotidianos en acontecimientos significativos (Hammond, 2015). En otras palabras, impulsar “una praxis comprometida con el reconocimiento profundo y real de las condiciones, fortalezas y vivencias de los y las aprendices, y sus

familias, desmontando visiones racistas deficitarias” ampliando marcos de acción de la educación para la justicia social (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2021, p. 5)

2. Propuestas en el marco de las pedagogías culturalmente sostenibles

Las pedagogías culturalmente sostenibles son aquellas que se proponen acompañar a los participantes de los procesos educativos en la obtención de logros académicos, aunque manteniendo sus formas comunitarias, prácticas culturales y lingüísticas en el proceso de acceder al currículum oficial. Esto implica el desarrollo de procesos formativos recontextualizadores, que tensionen las prácticas culturales homogeneizadoras y excluyentes, y a su vez, permitan estructurar experiencias y actividades para que los participantes puedan observar y reconocer los fundamentos culturales de sus propias creencias, actitudes y prácticas.

En esta línea, existen diversas propuestas, particularmente en el contexto latinoamericano se reconoce el giro hacia los saberes excluidos (Freyre y Ramos, 2012), los saberes socialmente producidos (Puiggrós y Gagliano, 2004), la propuesta de aprendizajes no escolares y aprendizajes socialmente construidos (Conde-González, 2013). Conjuntamente, Ruiz y otros (2006) proponen una tipología no excluyente para referirse a aquellos saberes que no estaban y que deberían estar en el currículo o en general, en las instituciones educativas. Particularmente, aquellos saberes vinculados a los marcos de interpretación sociocultural y los relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje en el hogar y comunidad. Estos últimos, son los menos reconocidos y legitimados en aquellas iniciativas que se esfuerzan por instalar una diversificación educativa inclusiva o intercultural.

Este tema es abordado también en otras latitudes, donde encontramos la propuesta de riqueza cultural comunitaria de Yosso (2005), quien señala una amplia variedad de conocimientos y habilidades propias de las comunidades afrodescendientes migrantes para sobrevivir y resistir las macro y micro formas de opresión. Otro ejemplo son las investigaciones realizadas con refugiados (Strekalova-Hughes y Wang, 2019), quienes a través de la experiencia de fotovoz logran plasmar la riqueza cultural de un colectivo en cuanto al papel del profesorado rural (Díaz et al., 2021). A ellas se suma una investigación etnográfica que indagó a través de la acción de una docente en la incorporación de las voces y experiencias de los padres al compartir cuentos e historias personales que resaltaban la riqueza cultural comunitaria (Flores y Springer, 2021).

En esta exposición de cómo se visibilizan, identifican y denominan los saberes, reconocemos la relevancia de la propuesta de los fondos de conocimiento (FOK), en la que se han enmarcado una serie de investigaciones y que hace referencia a un cuerpo históricamente acumulado y culturalmente desarrollado de conocimientos y habilidades esenciales para el funcionamiento y bienestar del hogar o la persona (Moll et al., 2001; Vélez-Ibáñez y Greenberg, 1992). Esta visión, es actualizada por Moll, (2019) quien refiere una translocación del enfoque, reforzando la premisa que el ser es inseparable del saber, al igual que señalan Esteban-Guitart y Llopart (2019) y Esteban-Guitart (2021). Según estas perspectivas, las formas subjetivas que se entrelazan con los aprendizajes tienen directa relación con las experiencias dentro de los entornos no escolares en que los niños y niñas se desenvuelven, donde priman aprendizajes guiados por unidades simbólicas-emocionales que les permiten transformar el ambiente y a ellos mismos (Subero y Esteban-Guitart, 2020; Tomás y Esteban-Guitart, 2020). En este mismo campo, no podemos dejar de mencionar el trabajo llevado a cabo en Chile

por Lamas-Aicón y Thibaut (2021), quienes se enfocan en proyectos orientados a la prolongación cultural que invita a integrar los fondos de conocimiento y fondos de identidad, con la finalidad de fomentar la colaboración familiar y desafiar las ideologías del déficit.

Finalmente, en el esfuerzo de articular los enfoques mencionados y desde una perspectiva decolonial, mencionar la propuesta de los tropos-saberes como una forma de contribuir a un pensamiento decolonial para desestabilizar las geopolíticas del conocimiento, postulando que los saberes conforman una categoría política que “posibilita dar cuenta de lo múltiple y fragmentado de los habitares de los sujetos, donde se integra etnicidad, clase, género, sexualidad y lengua, nunca individual y construido a partir de fragmentos e hilos de diversas tramas” (Contreras-Salinas et al., 2018, p. 4). Nos referimos a saberes que anuncian múltiples modos de echar raíces, donde la acción pedagógica familiar involucra el dilema de enseñar a los hijos e hijas a “encajar en los sistemas de opresión, con el fin de garantizar su supervivencia y, por otro lado, enseñarles a no convertirse en participantes voluntarios de su propia subordinación” (Contreras et al., 2019, p. 6).

En estos postulados, los saberes cobran relevancia cuando se comprende que las pedagogías configuran un orden, constituyendo determinadas identidades, subjetividades en y desde las estructuras de intercambio y producción de los saberes, tanto en su inclusión como exclusión. Siendo el acto educativo un espacio agonal, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas formales, no formales e informales.

En este punto, es claro que los discursos pedagógicos mencionados promueven una sensibilidad cultural, con el propósito de materializar pedagogías culturalmente sostenibles (Ladson-Billings, 2014; Paris y Alim, 2017), que distinguen entre formas superficiales y profundas de aprendizaje cultural. Apreciándose, que una forma es incursionando en los microlenguajes, a partir de los tropos (Contreras y Ramírez, 2020; Yang, et al, 2015). Estos constituyen un poderoso recurso que permite atender a la cultura profunda (Hammond, 2015), gestada muchas veces en la adversidad (Zipin y Brennan, 2021), reproductora de patrones coloniales, donde los significados por habitar en diferentes perspectivas locales, temporales y escalares no tienen una forma objetiva de ser reclamados (Yuval-Davis, 2017). En este sentido, los tropos como formas retóricas de figuración de la realidad, tienen por objetivo enmarcar actividades, eventos y acontecimientos que propicien una reflexión significativa sobre ellos, uniendo las dimensiones afectivas y conceptuales del conocimiento.

Entendemos que los tropos son una forma de contribuir a una pedagogía que rescate los saberes de las comunidades, puesto que ellos conforman relatos cotidianos que nos permiten adentrarnos en las coordenadas materiales, espaciales y discursivas en que se constituyen las existencias humanas, ya que cada tropo es un factor de reflexión en que se refleja y recategoriza el orden cultural (Contreras et al., 2019, Contreras y Ramírez, 2020). Específicamente, nos proponemos como objetivo aportar a esta perspectiva con las consecuencias predicativas (Fernández, 2006) del tropo-saber se han criado regalos, que se constituye e instituye en las prácticas pedagógicas recreadas en los espacios familiares en un sector de ruralidad media de la Región Metropolitana de Chile. A partir de aquí, se profundiza en un marco permeable y compartido, conformado por historias de objetivación e institucionalización (Pöllmann, 2016) que se localizan en la cultura profunda (Hammond, 2015).

En suma, la identificación de saberes-tropos tributa a configurar una forma a través de la cual abordar los fondos de conocimiento-identidad de las familias-comunidad y

orientar acciones hacia una pedagogía capaz de crear ambientes de enseñanza y aprendizaje que empoderen a las comunidades que han sido vulnerabilizadas, favoreciendo su potencial no aprovechado (Hogg y Volman, 2020; Subero, 2021).

3. Método

Este artículo se construye como un ejercicio de remirar un trabajo desarrollado bajo la perspectiva cualitativa, como una investigación etnográfica-narrativa. El enfoque narrativo, permite una acción mimética, que va más allá de la dimensión ontológica-referencial, anunciando la vida de quienes habitan simultáneamente diversos mundos, tanto en su dimensión episódica, que da cuenta de los sucesos vivenciados, como en la dimensión configurativa, que se materializa en figuraciones como los tropos que une y separa dominios culturales diferentes, siendo un factor de reflexión de lo vivenciado (Ricoeur, 2007). Atender a la dimensión configurativa es reparar en las expresiones a las que recurren los interlocutores cuando comparten lo que les sucede, conformando patrones conceptuales que constituyen e instituyen mundos. En suma, la investigación etnográfica permite dar cuenta de los puntos de vista particulares en lo cotidiano, como formas polifónicas de conceptualización del mundo que se conforman en la conversa auténtica, como una intervención modesta evitando la praxis cerrada, objetivizante que busca una verdad (Pujadas, 2010). El enfoque metodológico corresponde a un estudio de caso, que según Stake (2005) “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

El grupo familiar entrevistado incluye tres generaciones conviviendo en el mismo espacio territorial de un sector de ruralidad media, en Santiago de Chile. Los criterios de selección fueron: grupo familiar que reproduzca dinámicas de “familia extensa”; que recreará prácticas culturales asociadas a la ruralidad; que hubiesen vivido siempre en la localidad y, finalmente, que la generación de los hijos e hijas presentaran una diversidad que desafiara tendencias homogenizadoras, en términos de edades y actividades laborales (ver en detalle en el Cuadro 1).

Cuadro 1

Participantes	Edad	Actividad
Angélica	48	Dueña de casa/ temporera (peón) agrícola
Guillermo	56	Camionero
Rosa	75	Jubilada/temporera (peón) agrícola
Juan	74	Jubilado/temporero (peón) agrícola
Juanjo	26	Ingeniero/ventas
Chelo	32	Chofer
Viviana	12	Estudiante secundaria
Antonia	6	Estudiante primaria
Pato	20	Temporero (peón) agrícola
Silvana	32	Dueña de casa
Dani	33	Vendedor
Javi	12	Estudiante secundaria
Ana	45	Dueña de casa/ temporera (peón) agrícola
Daniel	42	Temporero (peón) agrícola
Luisa	27	Vendedora

Nota. Recuperado de Contreras (2013, p. 163).

Tal como señala Creswell (2015), es recomendable que las narraciones se recopilen a través de muchas formas diferentes, por lo tanto, esta investigación utilizó como fuente entrevistas individuales (al menos tres con cada participante) y entrevistas grupales, entre las que destacan dos realizadas a cada uno de los grupos generacionales y otras tres con todos los integrantes de la familia, además de un diario de campo, observaciones y fotografías que dinamizaban las entrevistas. En términos generales, el guion ahondaba en los procesos de crianza, los encuentros/desencuentros generacionales, las enseñanzas, los consejos y saberes que recreaban en las interacciones familiares, así como el valor y lugar que le otorgaban a los conocimientos y habilidades inculcados a las nuevas generaciones. En este sentido las entrevistas y observación atendieron a rescatar las historias que se contaban al interior del núcleo familiar. Conjuntamente, es importante mencionar que el trabajo etnográfico tuvo una duración de 6 meses y todos los guiones de entrevistas fueron validados por expertos. En detalle, se desarrolló una fase de primeros contactos y consentimiento para colaborar con la investigación. Posteriormente, se planificaron con los integrantes del grupo familiar encuentros individuales. Paralelamente, se gestionaron visitas a los hogares y participación de la investigadora en actividades cotidianas (almuerzos, comidas, tareas del hogar). También se acompañó a algunos integrantes en actividades como visitas al médico y trámites bancarios, que debido a los tiempos de espera proporcionaban una instancia para el diálogo. Posteriormente, se inició la fase de segundo y tercer encuentro individual. Finalmente, se desarrolló el primer y segundo encuentro grupal con cada generación. Estas fases responden a una práctica investigativa que buscaba el reconocimiento a la diversidad de saberes que habitan los espacios vitales de las comunidades, familias, niños, niñas y adultos que diariamente despliegan y ponen en acción los conocimientos y significados que recrean (Restrepo, 2018), además de poner en marcha un proceso que deviene en una transición, desde la reflexividad entre el uno y el otro (Geertz, 2001).

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad. Con la información recopilada se realiza un análisis temático-diacrónico, estructural y dialógico, de forma no excluyente (Riessman, 2008). En lo temático-diacrónico, además de reconstruir la experiencia vital y otros temas, se identifican las prácticas de enseñanza, como también los encadenamientos en sus trayectorias-tránsitos (Muñiz, 2018), todo ello centrado en la estructura diacrónica de la narración. En cuanto al análisis estructural, se desarrolla considerando la propuesta de Ibáñez (1985), en la variante de Contreras y otros (2019), que sugiere cinco pasos para el análisis. En él se establecen tres niveles del discurso, prestando especial atención a las diversas estrategias discursivas de los sujetos en su tránsito por diferentes dominios de la realidad, sus relaciones con los objetos y la constatación de transformaciones en sus identidades y contextos de vida (Fernández, 2006). En este sentido, los tropos son “reconocido como una instancia de elucidación, indagación y esclarecimiento de palabras borradas, conformando una teoría de la traducción que torna conmensurables los distintos saberes” (Contreras et al., 2019, párr. 43), privilegiando una deconstrucción de las historias, mediante un enfoque microlingüístico que sondea en sus significados (Creswell, 2015).

En cuanto a los aspectos éticos, se contó con el consentimiento de los miembros de la familia, resguardando en todo momento la confidencialidad de la información, así como su identidad, para lo cual se respetó la forma en que ellos deseaban ser nombrados/as.

4. Resultados

En los discursos de la familia que conforma nuestro estudio de caso, el tropo se han criado regalaos aparece como un elemento y/o estructura que otorga al relato la apariencia de verdadero. Un tropo-saber que se constituye en una trama con otros tropos-saberes cuyo análisis no se profundiza en este artículo, sin embargo, para contextualizar y ordenar la trama, en ocasiones haremos mención a ellos, por lo que se destacan también en letra cursiva.

Se han criado regalaos, es un tropo que dota de verosimilitud a los relatos, anunciando que las personas disponen de expresiones verbales que ellas mismas han forjado, “constituyéndose en sí mismas en un fenómeno existencial que en cada caso, es interpretado en el espacio de la comprensión pública vital” (Fink, 2009, citado en Contreras 2013, p. 276). Desde la perspectiva pedagógica, es un tropo que nos permite traspasar las fronteras entre el saber y el poder, materializando y nombrando los procesos en que se construyen y traducen las relaciones sociales asimétricas de poder que se cuestionan, validándolo como fuente de conocimiento (Rodríguez, 2013).

Por consiguiente, se han criado regalaos desvela una serie de definiciones que son recreadas, en las micropolíticas de los procesos de individuación y también, de acoplamiento a los cambios en virtud de las oportunidades económicas relacionadas especialmente con los mercados de trabajo en las zonas rurales.

En particular, el tropo se han criado regalaos viene a decirnos que los integrantes de esta familia “en todo momento de su existencia tienen que examinar y hacer el escrutinio de las condiciones de esta” (Cassirer, 1945, p.11). Esta actitud crítica respecto a un cambio en la vida humana es el espacio donde se sustenta la práctica educativa informal, interpelada por la presencia de las nuevas generaciones. En especial, cuando observamos cambios que no solo afectan a las estructuras demográficas y productivas, sino que causan también un profundo impacto en la subjetividad de sus habitantes.

De esta forma, la crianza que se constituye e instituye en el saber se han criado regalaos, se conforma en la premisa que la vida se hace. Para esta familia, un pasado en que los recursos fueron escasos los impulsa a revertir mediante el hacer sus condiciones de vida. En estas circunstancias, la crianza se desarrolla en el proceso de superación de la pobreza, la subordinación y la exclusión social (Contreras y Ramírez, 2017). En el siguiente relato colectivo es posible apreciar lo señalado:

Fragmento 1; Hijos e hijas de Angélica. Transcripción de una entrevista grupal, a la hora de la cena en casa de Angélica (jefa de familia y eje principal que aglutina a todas y todos los miembros).

Entrevistadora: no entiendo... si le doy todo, ¿por qué lo estoy criando frágil?

Silvana: Porque se aprovecha.

Entrevistadora: entonces sería un aprovechador, no necesariamente sería frágil.

Juanjo: se refiere a que aprenda a que todo uno se lo debe ganar, no todo en la vida va a ser regalao, tiene que esforzarse para tener algo. Si le da y da, la gente se acostumbra.

Silvana: le dan todo aquí... por acá, pero la vida no es así, claro lo hacen con cariño, pero al final le están haciendo un mal al niño, porque no le entregaron las herramientas para defenderse solito.

Viviana: uno debe ganarse las cosas, uno tiene que hacer las cosas por sí solo, ganarse las cosas por uno, con ayuda del resto... pero no todo regalao. (Contreras, 2013, p. 333)

En este fragmento es posible apreciar, que en las prácticas de crianza se aplican una serie de razonamientos para persuadir sobre lo indiscutible de algunas premisas claves en trayectorias de sobrevivencia y ascenso social, que asumen distintos sentidos cuando las condiciones materiales de las nuevas generaciones son más favorables. Una situación de menor precariedad, puede actuar como dinamizador de nuevos saberes, pero también como obstaculizador de saberes socialmente productivos, especialmente, cuando intentan recrear que hay que ganarse las cosas por uno.

Parece claro que el concepto regalo introduce indirectamente la noción de esfuerzo. Si bien, esfuerzo y regalo corresponderían, aparentemente, a una misma realidad y estarían intrínsecamente relacionados. Por tanto, “en la disociación esfuerzo/regalo, el primer término es el más valorado, sin embargo, solo se hace presente en su relación con el segundo, anunciando una co-existencia”. Comprendiéndose, que en la trayectoria vital y social de los integrantes de esta familia el saber se han criado regalos configura un recurso pedagógico “que apunta a un pasado más que a un futuro” (Contreras, 2013, p. 397).

Un pasado-presente intergeneracional que es explicitado de distintas formas, según las condiciones materiales que posee cada generación. Para los abuelos: “cuando hay pa’ comer se come, cuando no... hay que aguantarse no más”, para los padres, “darle todo lo que uno no tuvo”, resignificándolo en la generación de los hijos/nietos como “tratar de darles lo mejor, sin que se proponen” (Contreras, 2013, p. 377).

Por consiguiente, se han criado regalos “intentaría plasmar la necesidad de mantener un hilo-cadena de tradición y un relato común” en las relaciones intergeneracional de esta familia, que en el ensamblaje del pasado-presente-futuro se actualizan constantemente “aquellas referencias fundamentales que no se pueden dejar de lado por el poder persuasivo y apremiante del influjo de autoridad, clave para la acción educativa” (Contreras, 2013, p. 378), alojada en la condición simbólico-material de las generaciones predecesoras.

Esto nos permite comprender que las personas en una categoría social particular e incluso en las mismas ubicaciones geográficas y sociales, no necesariamente comparten el mismo significado respecto de las relaciones sociales de poder, sus prácticas culturales y/ o sus fondos de conocimiento (Yuval-Davis, 2017). Al respecto, este saber anuncia una traslación en las pautas de crianza a consecuencia de constatar el paso de una realidad de carencia a otra, que viene aparejada con una devaluación de otros saberes.

Fragmento 2, abuelo. Transcripción de una grabación en audio de una conversación entre Don Juan y una vecina.

Es muy cómodo para los chiquillos de ahora, como le puedo decir yo... como tienen los padres para darles, se regodean ellos, antes no había de que regodearse, porque no había... apurado había para comer algo. Hay algunos que hacen trabajar el sentido y se conforman con lo que les dan y otros no, otros quieren tener lo que les dan y quieren más todavía, por los vicios... son viciosos. (Contreras, 2013, p. 384)

Este fragmento comunica un juego tropológico que conecta un ahora asociado al placer del regodeo, con los vicios. Atribución que recae sobre la identidad de los chiquillos de ahora, conectando atributos emocionales positivos que hacen trabajar el sentido, con conductas cuestionables, porque son viciosos. Visto así, la acción emotiva del regodeo informaría de una forma específica de socializar a las personas, conduciéndolas hacia comportamientos sociales considerados apropiados. En efecto, se han criado regalos se ubica en el marco de la matriz moderna que releva “que las

nuevas generaciones están viviendo otro tiempo, donde ahora hay plata porque trabajan todos, el hombre, la mujer... tienen como darles” (Contreras, 2013, p. 380).

Dicha formulación topológica plantea un contexto de abundancia y consumo, donde la sensación de goce es el índice manifiesto, sin embargo, este mismo es utilizado para desacreditar los actuales comportamientos como anómalos. En el relato de Don Juan, la finalidad de la práctica pedagógica en el presente es no formar a un vicioso. Tal como lo señala Contreras (2013), esta lógica “es similar a las ideologías de austeridad y tradiciones conservadoras que invitan a mantener o ajustarse a una forma, aspecto o conjunto de rasgos definidos de antemano, con el fin de ser lo que se debe ser”, concibiendo que un “ser humano es en la medida que hace su vida y no en el acto de consumirla (p. 385).

Fragmento 3, abuelos: Este fragmento corresponde a la transcripción de una entrevista informal realizada en el hogar de Juan y Rosa, padres de Angélica.

Entrevistadora: ¿entonces necesitamos tener actividades?

Señora Rosa: si po, para entretenerse, para tener ejercicio el cuerpo, porque si uno se queda ahí con plata, pasa sentao, no tiene ejercicio el cuerpo, ahí es donde la gente se va para abajo, se van enfermando... no están haciendo. Hay gente que se enferma, aunque tengan plata y es porque no hace nada.

Entrevistadora: ¿Cualquier quehacer? aunque no le paguen?

Señora Rosa: cualquiera, es obligación hacerlo, es ejercicio, si va a picar tierra, a barrer, es estar haciendo algo uno. Yo pudiendo hacer algo, lo haría igual. Si se queda inmóvil, se va consumiendo la persona.

Don Juan: cuando nace en este mundo y anda por allá y por acá y no hace ninguna cosa, no hay ninguna cosa favorable, ¿Por qué?, porque no está dando ninguna producción, porque no está haciendo nada. Si uno está quieto, no hace, no hace un bien para nadie, no hace a nadie bien y en vez de surgir, no tiene ningún dentro, está gastando, gastando y no le entra ni un dentro a la persona. (Contreras, 2013. p. 287)

Aludiendo a que Rosa y Juan hacen referencia a “una facticidad pura, en que el estar ahí se pone de manifiesto mediante una serie de enunciaciones: producir, ejercitar, hacer, las cuales tendrían el modo de ser del ocuparse” (Heidegger, 1974, citado en Contreras 2013, p.286). Desde el punto de vista de los fondos de identidad, remite a los artefactos identitarios que asocian subjetividad-identidad con actividad, como ensamblajes epistémicos que posibilitan a las personas producir sentidos respecto a lo que consideran relevante y significativo. Como consecuencia, al hacer cualquiera actividad, ya está haciendo algo, refiere a una expresión topológica que constituye identidades al ponerlo en asociación con no está haciendo nada (Esteban-Guitart y Llopart, 2019; Subero, 2020). En palabra de Fernández (2006), este movimiento topológico da solución al sujeto inacabado a través del hacer.

Fragmento 4, hijo. Transcripción de entrevista formal realizada durante el trabajo etnográfico. Juanjo, es nieto de don Juan, de profesión ingeniero y trabaja en la capital.

Juanjo: cuando a la persona le ha costado... ha tenido problemas de plata, no ha completado sus estudios, le ha sido sacrificado hacer la vida... uno espera que su hijo tenga estudios y le sea más fácil. (Contreras, 2013, p. 293)

Es evidente que Juanjo, con el tropo “le ha sido sacrificado hacer la vida, nombra el anunciarse del ahí como un hacer, sumándole la premisa que las personas lo realizarían con mayor o menor esfuerzo” (Contreras, 2013, p. 292). Esta polifonía de interpretaciones y/o testimonios, se enriquecen en la trama narrativa de la generación de los padres, con declaraciones como las siguientes: “no quiero que mi hijo pase por

lo que yo viví; hambre pasamos mucha; no pasar por los sacrificios por lo que ellos pasaron” (Juanjo citado en Contreras, 2013, p.297), adoptando una forma singular al ponerse en acción en las prácticas cotidianas de la crianza.

Fragmento 5, padres. Transcripción de grupo de conversación compuesto por la generación de los padres en la casa de Angélica.

Entrevistadora: Muchos jóvenes dicen que cuando sean padres les darán a sus hijos todo lo que ellos no tuvieron. ¿Qué opinan?

Ana: ellos (los hijos) quieren muchas más cosas de las que les han dado los papás.

Angélica: de darle mejores cosas, más oportunidades.

Ana: sí, darle mejores cosas, darles todos los gustos.

Guillermo: siempre va a ser una misma cadena, interminable, porque siempre va saliendo otro sistema de vida... va cambiando el sistema de vida.

Ana: y ahí hay que ir dándoles lo mejor.

Guillermo: en vez de darle un latigazo le va a dar dos (risas). Yo no había escuchado a mis hijos diciendo que a sus hijos le iban a dar lo que no tuvieron, no lo había escuchado. ¿Tú lo habías escuchado?

Angélica: es que a ver... en el caso del Chelo, porque él no tuvo mucho estudio, se supone que quiere darle lo mejor a su hija. La Silvana terminó su cuarto medio, tiene su título, pero ella quiere más para su hija, ella estudia administración, pero quiere que su hija vaya a la universidad, porque la idea es darle más de lo que uno tuvo. En el caso de ellos... con Juanjo no sé qué más le daría a su hijo. El Pato ni piensa en eso todavía. (Contreras, 2013, p. 388)

Estas ideas surgen de un grupo de madres/padres que encauzan prácticas pedagógicas en un contexto de cambios sociales, va saliendo otro sistema de vida... va cambiando el sistema de vida, donde darle más de lo que uno tuvo sería considerado la formulación óptima para enfrentar situaciones de cambio.

Sin embargo, a pesar de admitir que la mayor parte de la generación de los hijos e hijas, tiene acceso a condiciones materiales y a la educación formal, como efecto de la interrelación entre la finalidad de la crianza de darles lo que no tuvimos, y la masificación-mercantilización de bienes simbólicos como materiales, se reconoce un cierto malestar en los padres/madres, ya que en algunos discursos se cuestiona el valor de lo que han ofrecido y que ha permitido una mejor vida a su progenie.

Fragmento 6, hijos. Transcripción de una entrevista grupal en que participaron los hijos: Chelo, Viviana y Silvana, además de Daniel (esposo de Silvana).

Silvana: igual antes al colegio había que ir a pie, ahora no, bus o furgón.

Daniel: antes la vida era más difícil por el hecho que había menos oportunidades y ahora hay más oportunidades... todo está en que ellos las aprovechen.

Silvana: a eso se refiere que están más regalos, comparando lo de antes con lo de ahora.

Silvana: por ejemplo, el Chelo... tenía que ir caminando, con sol o con frío

Viviana: a mí me vienen a buscar...

Silvana: a eso se refiere

Chelo: ¿a quién no le gustaría que lo pasen a buscar afuera y la dejen en la puerta del colegio y luego la vengán a dejar a la casa cuando este lloviendo? Yo encuentro que no saben pensar, quieren irse en bus... no po, si la cuestión es aprovechar la oportunidad. (Contreras, 2013, p. 394)

Este relato anuncia una serie de afirmaciones cuyo origen son las vivencias de las generaciones predecesoras, formadas en los rigores de la vida rural y la pobreza. No obstante, en un presente-futuro, los hijos e hijas deben lidiar con la percepción que hacer la vida es hoy menos apremiante, y que no se deben desaprovechar las condiciones generadas.

A partir de aquí, Contreras (2013, p. 442), propone interrogarse “¿Es posible cultivar el esfuerzo en terreno de abundancia? ¿Cómo hacerlo? ¿Minimizando y evaluando negativamente el carácter de regalo de las condiciones materiales de las que gozan las nuevas generaciones?”, con el riesgo se expresa cierto desprecio hacia los padres/madres. Surgiendo la pregunta ¿cómo se sostiene una práctica pedagógica constituida en la premisa del esfuerzo al hacer y ganarse la vida, de valerse por uno mismo? A todo esto, se suman los dilemas generados por las transformaciones de las condiciones de vida de esta familia, especialmente, entre hacer la vida y gozar las mejores condiciones; entre regodearse, como consecuencia del sacrificio realizado por sus padres y abuelos y el esfuerzo.

Finalmente, todas las direcciones apuntan a que los saberes-prácticas son materializaciones-semióticas que se configuran en un determinado contexto social, cultural e histórico y que tienen un carácter colonial, donde se mezclan por semejanza la experiencia social del esfuerzo con las ideas hegemónicas del mérito y la subordinación.

Nos referimos a saberes que constituyen e instituyen prácticas pedagógicas gestadas en escenarios adversos, precarios, que conectan aspectos heredados de un contexto rural en el que predomina una organización socio-productiva que conjuga una matriz colonial con nuevos escenarios. Donde sus habitantes intentan no ser explotados ni explotadas, recurriendo en ocasiones a las mismas herramientas que usan los explotadores (Freire, 2000). Por tanto, en un contexto en que se reconoce la prevalencia de la pobreza contribuyendo de manera significativa a la exclusión social, es posible anunciar que los “traumas de clase, de raza y de etnia están entre los más graves y difíciles de superar, porque no dejan de reproducirse desde el principio hasta el final de la existencia del individuo, de su familia y de su comunidad” (Rolnik, 2019, p. 115).

5. Conclusiones

Las materializaciones del tropo se han criado regalaos se vislumbran como un saber pedagógico que despliega una crianza no exenta de conflictos. Sin embargo, al mismo tiempo, constituye un recurso que cubre una necesidad de significado, de unión y de filiación entre las generaciones. Un sentido de pertenencia que se configura en la trayectoria vital y social, donde la práctica pedagógica se constituye en sostener vínculos intergeneracionales a través de la recreación de un “relato colectivo que surge del pasado para iluminar el presente y renovar el futuro, inscribiéndose como filiación y sujeción”, cuyo efecto es la producción de subjetividades e identidades sujetadas a la “idea que el lugar al que han llegado ha sido mejorado con el esfuerzo-sacrificio de sus padres/madres y abuelos/abuelas” (Contreras, 2013, p. 466). En el entendido que la vulnerabilidad es constitutiva del ser humano y le permite establecer relaciones de mutua dependencia (Butler, 2006).

En consideración a lo expuesto, el tropo ilustrado permite adentrarse en las profundidades de las prácticas culturales, demandando su abordaje reflexivo en procesos de humanización de ambientes de aprendizajes que respondan a los

principios de la educación inclusiva para una justicia social. Al decir de Ladson-Billings (2014), la acción pedagógica debe contribuir a cuestionar y comprender el orden social existente, en el que es imprescindible contrarrestar la discriminación negativa y la perpetuación de ciertas concepciones convencionales del conocimiento y la verdad que habitan en la escolarización, pero también en la sociedad. Para ello, es necesario no caer en procesos de colonización y/o domesticación, cuya raíz encaja en los parámetros de poder, control y estandarización de la educación. En consecuencia, este sería el gran desafío para los padres, maestros y formadores de maestros. Abordarlo y generar una praxis eficaz para la justicia social, que permita la participación de aprendices críticos y activistas (Boutelier, 2019).

Comprendiendo que tropos como: ser alguien; agrandarse para no ser menos; se han criado regalos; regalarte al primero que se te cruza, se han cristalizado en los lenguajes cotidianos, siendo interiorizados en nuestras conciencias sin poder apreciar totalmente sus orígenes y efectos. Más aún, no se logra ver como ellos son cooptados por los grupos dominantes para mantener sus privilegios, por ser funcionales a ciertas narrativas económicas, patriarcales y productivas, perpetuando la práctica del darwinismo social.

En este punto, parece necesaria una vigilancia crítica que no puede hacerse en solitario, con el fin de prever que las prácticas de resistencia o los saberes/otros no se conviertan en una nueva versión de la ideología hegemónica en cuanto a operaciones de poder y dominación. Por lo tanto, este tropo permite relevar la importancia y complejidad de convertirse en observadores cuidadosos de las prácticas culturales y los microlenguajes cotidianos. Especialmente, cuando aún persiste la idea que ciertos grupos carecen de cultura o utilizan el lenguaje de manera inadecuada. Establecer esta vigilancia, permite crear una solidaridad social crítica, así como una práctica y política de intimidad cultural, pues los tropos representan en cierto sentido las expresiones más humanas (Yang et al., 2015).

El abordaje de los saberes-tropos no busca solo que estos sean considerados instrumentalmente como formas que deben ser superadas y gestionadas por las/los profesionales de la educación, como un mero asunto técnico. Pretenden, por el contrario, otorgar un carácter más humano (cuya condición es la finitud, contingencia, vulnerabilidad, precariedad, entre otras) al discurso pedagógico, el que debe tener como fin renovar las condiciones de la propia existencia y la continuidad de la vida.

Dichos argumentos eclosionan una serie de interrogantes que en este artículo no pretendemos responder. Por ejemplo ¿En qué medida la escuela prolonga o complementa el conjunto de saberes, especialmente, aquellos relacionados con las preocupaciones existenciales? ¿Cómo identifica los saberes ejes, sus componentes y trayectorias para luego diseñar una propuesta educativa?, apostando por detener el analfabetismo conceptual y político en la labor docente. ¿Cómo promovemos el diálogo entre los saberes escolares y locales en pos de un des-aprendizaje de formas que perpetúan pensamientos coloniales y de exclusión, sin caer en el universalismo o relativismo cultural?

Para dar respuesta a algunas de estas preguntas es necesario comprender la insurrección micropolítica como un impulso de “anunciar mundos por venir, performatizados en palabras y acciones concretas, que, por medio de resonancias intensivas, movilizan otros inconscientes” (Rolnik, 2019, p. 57). Para ello, el profesorado ha de ser un aliado que descifre, guiado por el poder de evaluación propio

de los afectos, tejiendo múltiples redes de conexiones entre subjetividades y grupos con experiencias y lenguajes singulares (Rolnik, 2019).

En este sentido, la invitación es a que la referencia a los saberes que se gestan en el ámbito familiar comunitario no quede solo en un enunciado general o en una idea distante, en línea con el llamado de las epistemologías del sur a identificar la infinita diversidad. Una premisa básica en la tarea de indisciplinar las geopolíticas del conocimiento que son una barrera para la inclusión educativa.

Asimismo, llamamos a interpelar o abandonar la limitante premisa de dentro y fuera, tan común en las instituciones educativas formales, en que pareciera que la sociedad y la escuela/liceo/universidad fueran excluyentes entre sí. Un claro ejemplo de esto es el peligro de pensar que el saber se han criado regalos no tiene relación con la educación y, por tanto, con los procesos de subjetivación de personas particulares. En este sentido, asumimos que la negación sistemática de derechos a algunos colectivos se basa en tropos poderosos y racializados, que operan hegemónicamente teniendo importantes consecuencias (Morales et al., 2019). De ahí la importancia de insistir en los planteamientos de Zipin y otros (2012, 2020) y Rolnik (2019) en cuanto a un actuar resonante, que siembre la semilla de la justicia social y que ejerza una agencia desde los impulsos vitales de nuevos futuros, a través del trabajo de comprender y reimaginar críticamente sus habitares presentes.

Referencias

- Álvarez, A. (2021). Connecting funds of knowledge to funds of identity through a bilingual multimodal project-based approach. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 105-124. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.007>
- Amanti, C. (2020). Desafiando perspectivas deficitarias acerca de estudiantes con origen obrero como minorías. En V. López (Ed.). *Fondos de conocimientos: Propuestas para trabajar desde las sabidurías de las familias* (pp. 4-13). Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- Boutelier, S. (2019). Limiting learning environments through domestication. *Journal of Culture and Values in Education*, 2(1), 45-55. <https://doi.org/10.46303/jcve.02.01.4>
- Butler, J. (2006). *Desbacer el género*. Paidós.
- Cassirer, E. (1945). *Antropología filosófica. Una introducción a una filosofía de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Conde-González, F. (2013). El uso de saberes y aprendizajes no escolares para el empoderamiento de grupos vulnerables. *Revista de Educación y Desarrollo*, 26, 79-88.
- Contreras, S. (2013). *Esbozo de una pedagogía vulnerable: narrativas y retóricas locales* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Contreras, S. y Ramírez, M. (2017). Análisis fenomenológico del tropo “pasar a llevar”. *Atenea*, 515, 203-219. <https://doi.org/10.4067/S0718-04622017000100203>
- Contreras-Salinas, S., Bambague-Ruiz, C., Barrera-Ruiz, Y. (2018). Saberes que configuran trayectorias migratorias: narraciones de mujeres colombianas migrantes en Chile. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 79, 1-25. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i79.9496>
- Contreras, S., Miranda, P., y Ramírez, M. (2019). Los tropos como figuraciones de los saberes: una forma de contribuir al pensamiento decolonial. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 64, 68-81. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000100068>

- Contreras S., y Ramírez, M. (2020). Los microlenguajes: Una forma de aportar a la relación educativa con las infancias y juventudes en el marco de las pedagogías del sur. *Revista Educación*, 44(2), 649-658. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39964>
- Creswell, J. (2015). *Qualitative inquiry & research design*. Sage.
- Díaz, F., Barroso, R. y López, E. (2021). Fondos de identidad y justicia social a través de la fotovoz “Ayotzinapa: Lugar de tortugas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>
- Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. Tabula Rasa. <https://doi.org/10.25058/20112742.n01.03>
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: A critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture and Activity*, 28, 169-179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Esteban-Guitart, M. y Llopert, M. (2019). La creación y utilización educativa de artefactos identitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 321-334. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9687>
- Esteban-Guitart, M. y Saubich X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25(2), 189-211. <https://doi.org/10.14201/11583>
- Fernández, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Traficantes de sueños.
- Fink, E. (2009). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*. Karl Alber.
- Flores, T. y Springer, S. (2021). Our legends and journey stories: Exploring culturally sustaining family engagement in classrooms. *Theory Into Practice*, 60, 312-321. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1911484>
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Akal.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freyre, E. y Ramos, A. (2012). El giro hacia los saberes excluidos. *Revista Entreideas*, 1, 27-43. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v1i1.5911>
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2021). Fondos de conocimiento para la justicia social. Alianzas familia-escuela para la transformación educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 5-10.
- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain: promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Sage.
- Heidegger, M. (1974). *Ser y tiempo*. Fondo de cultura económica.
- Hogg, L. y Volman, M. (2020). A synthesis of funds of identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches and outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862-895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Ibáñez, J. (1985). Análisis sociológico de textos o discursos. *Revista Internacional de Sociología*, 43(1), 119-160.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Lamas-Aicón, M. y Thibaut, P. (2021). Continuidad educativa y fondos de conocimiento de familias venezolanas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 41-54. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.003>

- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y Gonzalez, N. (2001). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Moll, L. (2019). Elaborating funds of knowledge: community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Morales, A., Abrica, E., y Herrera, S. (2019). The mañana complex: A revelatory narrative of teachers' white innocence and racial disgust toward mexican-american children. *The Urban Review*, 51(3), 503-522.
- Muñiz, L. (2018). Biographical events and milestones: a methodological proposal to analyze narratives of life. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), 1-25.
- Paris, D., y Alim, H. (2017). Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for Justice in a changing worlds. En D. Paris y H. Alim (Eds.), *What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter?* (pp. 1-24). Teachers College Press.
- Pöllmann, A. (2016). Habitus, reflexividad y la realización de capital intercultural: El potencial (no aprovechado) de la educación intercultural. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 55-78.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo sapiens.
- Pujadas, J. (2010). La etnografía como mirada a la diversidad social y cultural. En J. Pujadas (Ed.), *Etnografía* (pp. 15-67). Editorial UOC.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima.
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y narración*. Siglo XXI.
- Richard, N. (1997). Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: Saberes académicos, practica teórica y crítica cultural. *Revista Iberoamericana*, 63(180), 345-361. <https://doi.org/10.5195/REVIBEROAMER.1997.6198>
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage
- Rodríguez, G. (2013). Power and agency in education: Exploring the pedagogical dimensions of funds of knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1), 87-120. <https://doi.org/10.3102/0091732X12462686>
- Rolnik, S. (2019). *Esfemas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Ruiz, P., Rosales, J., y Neira, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En S. Azañedo (Ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 79-156). GRADE.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strekalova-Hughes, E. y Wang, C. (2019) Perspectives of children from refugee backgrounds on their family storytelling as a culturally sustaining practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 6-21. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1531452>
- Subero, D. (2021). Desarrollando fondos de conocimiento: Prácticas educativas socialmente justas en el contexto español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 13-25. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.001>
- Subero, D. (2020). Funds of identity and subjectivity: finding new paths and alternatives for a productive dialogue. *Studies in Psychology*, 41(1), 74-94.

- Subero, D. y Esteban-Guitart, M. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: El rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 213-236. <https://doi.org/10.14201/teri.20955>
- Tomás, D. S., y Esteban-Guitart, M. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: el rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 213-236.
- Vélez-Ibáñez, C. y Greenberg, J. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23(1), 313-335. <https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v>
- Yang, P., Tang, L. y Wang, X. (2015). Diaosi as infrapolitics: Scatological tropes, identity-making and cultural intimacy on China's Internet. *Media, Culture & Society*, 37(2), 197-214. <https://doi.org/10.1177/0163443714557980>
- Yosso, T. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <http://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Yuval-Davis, N. (2017). Situated Intersectionality and the meanings of culture. En R. Máiz (Ed.) *Europa fortaleza* (pp. 1-10). Consello da Cultura Galega.
- Zhu, G. (2020). Educate your heart before your mind: the counter-narratives of one african american female teacher's asset-, equity-and justice-oriented pedagogy in one urban school. *Urban Education*, 1-29. <https://doi.org/10.1177/0042085920902244>
- Zipin, L. y Brennan, M. (2021). Ethical vexations that hang "knowledge questions" for curriculum. En B. Green, P. Roberts y M. Brennan (Eds), *Curriculum challenges and opportunities in a changing world. Transnational perspectives in curriculum inquiry* (pp. 173-193). Palgrave. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61667-0_11
- Zipin, L., Brennan, M. y Sellar, S. (2020) Young people pursuing futures: making identity labors curricular. *Mind, Culture, and Activity*, 28, 152-168. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1808687>
- Zipin, L., Sellar, S. y Hattam, R. (2012). Countering and exceeding 'capital': A 'funds of knowledge' approach to re-imagining community. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(2), 179-192. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.666074>

Breve CV de las autoras

Sylvia Contreras-Salinas

doctora en pedagogía de la diversidad sociocultural por la Universidad Complutense de Madrid, Magister en Educación con Mención en Currículo y Evaluación. Socióloga y Profesora de Educación diferencial. Ha trabajado como docente e investigadora en diversas universidades chilenas. Actualmente se desempeña en el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile. Líneas de investigación: saberes, migración, género, educación. Email: sylvia.contreras.s@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2297-2399>

Mónica Ramírez-Pavelic

Docente e investigadora. Doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Psicóloga y Profesora de Educación Diferencial. Se ha desempeñado en diversas Universidades Chilenas. Actualmente es docente de la

Universidad de Santiago de Chile y trabaja como evaluadora en la Agencia de la Calidad de la Educación. Entre sus líneas de investigación se encuentran: educación, género y sexualidad. Email: trapecio@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2710-2982>

Cristián Rozas Vidal

Sociólogo de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Doctor en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de pregrado en materias de epistemología de las ciencias sociales, teoría social, teoría y sociología de la educación y metodología en investigación. Profesor guía en tesis de magister en educación inclusiva. Asistente en proyectos de intervención educativa y participación social. Email: crozasvidal@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0450-2465>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Vivencias en la Fratría con un/a Hermano/a con Discapacidad. La Visión del Hermano/a Mayor

Experiences in Phratry with Disability Siblings. The Oldest Siblings' View

Karla Westermeier Abusleme, Sara Martínez Ramírez, Yanet Velasco Aldea y Karina Bahamonde Retamal

Universidad SEK, Chile

DESCRIPTORES:

Vínculo
Relaciones
Desarrollo emocional
Familia
Inclusión

RESUMEN:

La fratría entre hermanos/as es una relación que se construye a través de los años en base a las experiencias vividas por cada grupo familiar; en este contexto, el objetivo del presente estudio fue describir las vivencias de los/as hermanos/as mayores en la fratría con un/a hermano/a con discapacidad. La investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo con un estudio colectivo de casos; estos últimos correspondieron a hermanos/as de estudiantes de una escuela especial de la comuna de La Unión, Región de Los Ríos, Chile. Los resultados permiten dilucidar que los/as hermanos/as muestran gran preocupación por sus hermanos/as con discapacidad, ahora y a futuro; en relación a las emociones que les generan sus hermanos/as, la que más se destaca es la felicidad, no siendo la única pero sí la de mayor predominancia. Con respecto a la relación con sus padres, explicitan que es positiva y, en general, sin grandes diferencias.

KEYWORDS:

Nexus
Relationship
Emotional development
Family
Inclusion

ABSTRACT:

Phratry between siblings is a relationship that is built through years based on experiences lived by each family group; in this context, the objective of this current study was to describe the lived experiences in phratry by oldest siblings in relation to a sibling with disability. The investigation was based on a qualitative paradigm with a collective study of cases; those situations referred to siblings of students from a special school from the commune of La Unión, Los Ríos Region, Chile. The obtained results permit to elucidate that oldest siblings show great preoccupation for their siblings with disability both in the present as in the future; in relation with emotions, the most highlighted one was happiness, not being the only one but the one with highest predominance. With reference to the relationship to their parents, they explain it as positive and in general, with no big differences.

CÓMO CITAR:

Westermeier Abusleme, K., Martínez Ramírez, S., Velasco Aldea, Y. y Bahamonde Retamal, K. (2022). Vivencias en la fratría con un/a hermano/a con discapacidad. La visión del hermano/a mayor. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 145-161.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200145>

1. Introducción

Desde una mirada ecológica, el desarrollo humano, supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, que está en proceso de desarrollo, por un lado, y por el otro las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona en desarrollo vive (Bronfenbrenner, 2002). Esta acomodación mutua se va produciendo a través de un proceso continuo que también se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que participa la persona en desarrollo y los contextos más grandes en los que esos entornos están incluidos. Desde esta perspectiva, la utilización de un enfoque ecológico contribuye a asignar un rol de participación activa a todos los integrantes del grupo familiar en el que se desenvuelve la persona en situación de discapacidad, involucrando directamente a los/as hermanos/as quienes adquieren un rol dinámico, transformándose en el modelo, referente, tutor y compañero del proceso de desarrollo integral de la persona con discapacidad.

Partiendo de la premisa que la familia es un sistema abierto compuesto por personas que se interrelacionan entre sí (Von Bertalanffy, 1954), además de ser, según Bronfenbrenner (2002) el microsistema que constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo, la llegada de un/a hijo/a con discapacidad, puede provocar, en algunas ocasiones, consecuencias negativas en los/as hermanos/as mayores ya que, de un momento a otro se ven enfrentados a este/a nuevo/a hermano/a que requiere un alto grado de preocupación de parte de sus padres. Núñez y Rodríguez (2004) refieren que, debido a las demandas de atención que necesita un/a hijo/a con discapacidad, los/as hermanos/as son los más postergados dentro del grupo familiar. Por lo tanto, surge la necesidad de auto organización familiar, lo que guarda estrecha relación con el término de autopoiesis definido por Maturana y Varela (2004), que se refiere a una resistencia a los cambios que provienen del exterior, por lo que la familia desarrolla procesos de asimilación e integración de lo nuevo en la estructura existente y de rechazo a lo que se considera extraño al sistema.

En este sentido, como una forma de auto organización, los padres de personas con discapacidad le otorgan mayor importancia a los asuntos relacionados con su hijo/a con discapacidad (visitas a distintos especialistas, asistencia a centros de rehabilitación, entre otros) dejando de lado las necesidades que pueden presentar sus otros/as hijos/as. Como afirman Concha Iriarte y Ibarrola-García (2010), los/as hermanos/as de personas con discapacidad necesitan sentirse reconocidos y queridos en la fratría, para lo cual el padre y la madre juegan un rol importantísimo en este proceso ya que son los facilitadores de estas relaciones. Desde esta mirada, las vivencias con un hermano con discapacidad se relacionan con un conjunto de variables que las condicionan, entre ellas se pueden mencionar la dinámica familiar, la posición que ocupa el/la hermano/a con discapacidad, el número de hermanos/as, el sexo del hermano/a sin discapacidad y el tipo de discapacidad. Para efectos de este estudio, cobra especial relevancia la variable posición que ocupa el/la hermano/a con discapacidad ya que interesa estudiar a los/as hermanos/as mayores dado que ellos/as ya formaban parte de su familia cuando nació su hermano/a con discapacidad y, por tanto, se vive la angustia y el desconcierto de los padres y un cambio de ritmo familiar, así como también se les derriban las expectativas que tenían en relación al hermano/a que esperaban. Asimismo, el género del hermano/a sin discapacidad puede dar indicios del rol que cumplen los/as hermanos/as si pertenecen a un género u otro (APPS, 2005).

Otro factor que también puede relacionarse con las vivencias de los/as hermanos/as de personas en situación de discapacidad es el nivel socioeconómico, ya que aquellas familias de mejores estratos económicos, pueden tener mejores oportunidades de rehabilitación, ayudas técnicas, cuidados médicos y acceso a nuevas tecnologías; de igual forma, en cuanto a la reacción a la presencia de un integrante con discapacidad, las familias de mayores estratos económicos tienden a sufrir más la presencia de la discapacidad y a estar más afectadas, fenómeno que se explica porque tienen mayores expectativas hacia los hijos (Sánchez, 2006).

Desde otra perspectiva, la situación de tener un integrante familiar con alguna discapacidad puede provocar consecuencias positivas en los/as hermanos/as debido a que el rol que muchas veces les corresponde desempeñar, les permite lograr competencias que les serán de gran utilidad a lo largo de su vida. Al respecto, Lizasoain y Onieva (2010) plantean que “si las necesidades de estos hermanos se afrontan bien, la discapacidad puede convertirse en fuente de desarrollo personal y enriquecimiento familiar” (p. 89).

Ahora bien, la participación de los/as hermanos/as mayores en el ámbito educativo, favorece el desarrollo de los aprendizajes y habilidades escolares del hermano/a con discapacidad, lo que estaría respondiendo al principio de que todos los/as niños/as se benefician de la colaboración y cooperación entre su casa, escuela y comunidad (Serrano, 2012). A su vez, esta participación facilita a los profesionales de la educación, responder a los principios de la educación inclusiva, en la elaboración de los programas y planes individuales y así otorgar los apoyos necesarios para garantizar sus aprendizajes y participación, como lo señala Echeita y Simón (2020), al mencionar que el plan individual se elabora anualmente y en este proceso participan todas las personas importantes en la vida de los/as estudiantes, incluyendo a los/as hermanos/as.

También es importante señalar el cambio de paradigma sobre el concepto de discapacidad ya que, antiguamente, era percibido como una enfermedad, por lo tanto, se enfrentaban a barreras sociales en los distintos escenarios de participación, pero en la actualidad, desde el enfoque de derechos, se concibe a la persona con discapacidad, como un individuo sujeto de derechos y obligaciones con igualdad de oportunidades y participación social (Hernández, 2015), por lo tanto, esta transformación de paradigma, ha influido en las experiencias y vivencias, reconociendo a todos los integrantes de la fratría como sujetos de derechos y con igualdad de oportunidades.

De esta forma, y partiendo de la premisa que los/as hermanos/as de las personas en situación de discapacidad han sido un grupo más o menos olvidado dentro de la familia ya que siempre se ha enfatizado en las vivencias de los padres, es que surge este trabajo, que tuvo la finalidad de describir las vivencias de los/as hermanos/as mayores en la fratría con un/a hermano/a con discapacidad, para lo cual se plantearon las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cómo es la relación entre los/as hermanos/as mayores y sus hermanos/as con discapacidad?, ¿Cómo es la relación que tienen los/as hermanos/as mayores con sus padres?, ¿Qué emociones experimentan los/as hermanos/as mayores?, ¿Qué roles han tenido que asumir los/as hermanos/as mayores?, ¿Qué diferencias existen entre hermanos/as con discapacidad y sin discapacidad?

2. Revisión de la literatura

2.1. Factores que intervienen en la fratría con un/a hermano/a con discapacidad

Existen numerosos factores que pueden influir en la vivencia que un/a hermano/a tiene acerca de la discapacidad y en la adaptación a ésta, siendo algunas de ellas: el género, la edad, la diferencia de edad, el tipo de discapacidad y el grado de afectación, el orden de nacimiento, entre otras. Con respecto a esta última variable, es importante destacar que no es lo mismo ser mayor que el/la hermano/a con discapacidad, que haber nacido después (Lizasoáin, 2007; Ponce, 2007; Ruiz y Tárrega, 2015). Desde esta mirada es que, para efectos de esta investigación, la población en estudio la constituyeron los/as hermanos/as mayores ya que, es a estos últimos a quienes les cambia la vida con el nacimiento de su hermano/a porque ellos/as ya son parte de una familia a la que, en un momento repentino, se le genera un conflicto por este nuevo integrante con discapacidad, teniendo que enfrentar diferentes experiencias y emociones para lo cual no están o no se sienten preparados.

Los padres, que muchas veces son quienes distribuyen los roles entre los/as hermanos/as, pueden convertirlos en los mejores cuidadores de su hermano/a con discapacidad, lo que puede obstaculizar su desarrollo social. Se debe evitar que la fratría cambie su rol de hermanos/as por el de padres, e incentivar a sus miembros para que se desarrollen como seres independientes, y no como una extensión del hermano/a con discapacidad (Núñez y Rodríguez, 2004).

De acuerdo a experiencias internacionales (FEAPS, 2006), las familias de personas con discapacidad hacen referencia a la responsabilidad que recae sobre los/as hermanos/as de personas con discapacidad, la cual va aumentando a medida que van creciendo; de esta forma, los padres señalan que exigen más a los/as hijos/as sin discapacidad, por lo tanto asumen mayor responsabilidad de lo que realmente les corresponde. Hacen alusión también, respecto a la actitud diferenciada que pueden tener los padres sobre los/as hijos/as con y sin discapacidad; por este motivo los/as hermanos/as suelen quejarse bastante de que sobreprotegen demasiado a los/as hijos/as con discapacidad, lo que genera enfrentamientos entre ellos.

2.2. Emociones que experimentan los hermanos de una persona con discapacidad

Cuando en el seno familiar se recibe un/a hijo/a con discapacidad se produce una gran conmoción; la preocupación de los padres se centra en el/la hijo/a con discapacidad, en tanto que, los familiares y amigos de la familia, se enfocan en los padres y en cómo afrontarán la adversidad que se les presentó de manera repentina. La familia experimenta sentimientos de pérdida por el/la hijo/a que “se esperaba y no llegó”, por tanto, y considerando las diferencias entre las familias chilenas, se presentan una serie de etapas comunes en términos emocionales. La primera etapa que afrontan es la conmoción, caracterizada por dolor, culpa, vergüenza y autocompasión; luego aparece la negación determinada por un rechazo al diagnóstico, por creer que es un mal sueño; después transitan por un sentimiento de tristeza vivenciado como desolación, ira, aislamiento, nostalgia por la pérdida (del/la niño/a que esperaban); posteriormente surge la aceptación, etapa en la cual va apareciendo el/la niño/a con discapacidad y que requiere de cuidados, por lo tanto van decreciendo la turbulencia emocional, aunque pasa por momentos de ambivalencia y, finalmente la familia llega a la reorganización al aceptar al niño/a con discapacidad y a esta misma, se liberan

sentimientos de culpa lo que hace que se apoyen unos a otros y se distribuyen tareas (MINEDUC, 2002).

A su vez, en los/as hermanos/as de personas con discapacidad pueden aparecer distintas emociones en cada una de las etapas de la vida: en la infancia aparecen sentimientos como desconcierto, malestar, angustia, celos, deseos de curación del hermano, protección, sentimientos de diferencia, vergüenza y rabia. En la etapa de la adolescencia, se siente diferente, surgen sentimientos de soledad, rabia, instinto de protección, vergüenza, estrategias de enfrentamiento y culpabilidad. Y por último, en la vida adulta, surgen cuestionamientos por el deseo de tener pareja y el temor a que ésta rechace a su hermano/a con discapacidad; por otra parte, existen temores a tener hijos/as con alguna discapacidad (descendencia) y preocupaciones por el futuro de su hermano/a cuando no estén los padres. Además, nace el sentimiento de defensa del hermano/a con discapacidad; por este mismo hecho, surge el reconocimiento de los valores que ha adquirido por tener un/a hermano/a con discapacidad y, finalmente, la independencia de la familia de origen (APPS, 2005; Ponce, 2007).

Desde esta mirada, las vivencias en la fratría constituyen una herramienta que favorece la implementación de estrategias de atención a la diversidad como, por ejemplo, la incorporación del hermano/a como un par tutor. La tutoría de pares se ha descrito como una estrategia efectiva que fomenta la inclusión de estudiantes que presentan discapacidad, favoreciendo el desarrollo integral de ambos interactuantes. La estrategia de tutoría de pares ha sido definida como un grupo de personas de similar grupo social, que no son profesores de profesión, que ayudan a otros a aprender y que a su vez aprenden enseñando (Lissi, Onetto, Zuzulich, Salinas y González, 2014). A pesar de ser una estrategia utilizada en contextos educativos, puede ser una herramienta que se pudiera replicar en el contexto familiar; de esta manera, el/la hermano/a mayor muchas veces desplazado por las necesidades del hermano/a en situación de discapacidad, podría adoptar un rol activo que contribuya a un beneficio bidireccional de ambos miembros de la fratría. Esta estrategia favorecería el desarrollo de ambos miembros pero es necesario comenzar demarcando una línea base que nos permita entender y caracterizar lo que pasa con los/as hermanos/as mayores frente al nacimiento de un/a hermano/a en situación de discapacidad para, de esta manera, cautelar la implementación eficiente de una posible estrategia.

3. Método

Esta investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo, por su naturaleza y por su carácter descriptivo, ya que lo que se pretende es explicar la manifestación de un determinado fenómeno y develar su significado. Taylor y Bogdan (en Rodríguez, Gil y García, 1996) consideran la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 33). En el caso de este estudio, lo importante fue lograr comprender, en profundidad, las vivencias en la fratría con un/a hermano/a con discapacidad, orientado a las experiencias vividas por los/as hermanos/as mayores.

Considerando la problemática y los propósitos de la investigación el diseño que más se ajusta es el estudio de casos. Basándose en Stake (1998) se utilizó el estudio de casos instrumental y colectivo; lo instrumental porque se investigó una cuestión particular para lo cual los casos constituyeron un instrumento para conseguirlo, es decir, cada caso fue un instrumento para analizar las experiencias de cada uno de los/as hermanos/as mayores de personas con discapacidad; por su parte, lo colectivo hace

referencia a que no solo se seleccionó un caso, sino que se consideró un número mayor de hermanos/as mayores de personas con discapacidad.

El escenario para esta investigación lo constituyó una escuela especial de la comuna de La Unión, Región de Los Ríos, Chile. La razón por la cual se eligió dicho escenario tiene relación con que es en este establecimiento educacional donde se concentra la mayor población con discapacidad de la comuna y cuyos hermanos/as cumplían con los criterios de selección.

Los participantes de este estudio fueron los/as hermanos/as mayores de personas en situación de discapacidad que asisten a una escuela especial en la comuna de La Unión, Región de Los Ríos, Chile.

Para seleccionar a los/as participantes, se consideraron los siguientes criterios: (a) que sean hermanos/as mayores de personas con discapacidad, (b) que no presenten ningún tipo de discapacidad, (c) que tengan entre 10 y 30 años, (d) que hayan vivido, al menos, hasta la mayoría de edad con su hermano/a con discapacidad. Participaron un total de 13 casos que reunieron los criterios antes mencionados y cuyas características se detallan en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Caracterización de la población en estudio

Caso	Edad	Género	Clase Socioeconómica	Actividad
1	26 años	Femenino	C3 (Clase media baja)	Profesora Educación Diferencial
2	25 años	Femenino	C2 (Clase media típica)	Psicopedagoga – Estudiante de Pedagogía en Educación Diferencial
3	25 años	Femenino	D (Clase media vulnerable)	Estudiante Servicio Social
4	24 años	Femenino	C3 (Clase media baja)	Estudiante Ingeniería en Administración
5	23 años	Femenino	D (Clase media vulnerable)	Analista de Laboratorio
6	17 años	Femenino	D (Clase media vulnerable)	Estudiante Enseñanza Media
7	16 años	Femenino	C3 (Clase media baja)	Estudiante Enseñanza Media
8	16 años	Masculino	C2 (Clase media típica)	Estudiante Enseñanza Media
9	15 años	Masculino	C3 (Clase media baja)	Estudiante Enseñanza Media
10	14 años	Femenino	D (Clase media vulnerable)	Estudiante Enseñanza Media
11	14 años	Masculino	C3 (Clase media baja)	Estudiante Enseñanza Media
12	10 años	Masculino	D (Clase media vulnerable)	Estudiante Enseñanza Básica
13	10 años	Masculino	D (Clase media vulnerable)	Estudiante Enseñanza Básica

Además de la heterogeneidad de características entre los casos, hay una variedad en cuanto a las edades y discapacidades que presentan los/as hermanos/as, las cuales se derivan de diversos diagnósticos médicos: Síndrome de Down, Síndrome de West, Síndrome de Silver Russell, Leucodistrofia, Microcefalia, Ceguera y Trastorno del Espectro Autista. En el Cuadro 2 se detallan las características de los/as hermanos/as con discapacidad.

Para la recogida de información, se emplearon dos instrumentos; uno de ellos fue la entrevista semiestructurada para obtener información profunda y a la vez lo suficientemente estructurada de tal manera que permita ahondar sobre los mismos temas en una cantidad considerable de sujetos con el objetivo de comparar o agrupar sus respuestas (Vieytes, 2004). El motivo que llevó a la utilización de este tipo de entrevista fue el poder conocer en profundidad las temáticas que se relacionan con el

objeto de estudio; por esta razón, este instrumento se administró a los/as hermanos/as mayores de personas con discapacidad.

Cuadro 2

Caracterización de hermanos con discapacidad

Hermano	Edad	Género	Discapacidad
Hermano/a 1	3 años	Masculino	Discapacidad Intelectual
Hermano/a 2	4 años	Masculino	Discapacidad Múltiple
Hermano/a 3	6 años	Masculino	Discapacidad Múltiple
Hermano/a 4	7 años	Masculino	Trastorno del Espectro Autista
Hermano/a 5	7 años	Masculino	Discapacidad Intelectual
Hermano/a 6	11 años	Femenino	Discapacidad Múltiple
Hermano/a 7	12 años	Masculino	Discapacidad Intelectual
Hermano/a 8	14 años	Masculino	Discapacidad Intelectual
Hermano/a 9	20 años	Femenino	Discapacidad Múltiple

El otro instrumento que se utilizó fue el grupo focal que constituye un grupo de discusión que se organiza para obtener información específica y puntos de vista de la gente en cuanto a sus experiencias con respecto a distintos temas; se distingue de cualquier otra categoría de entrevista debido al uso explícito de la interacción del grupo (Kitzinger, 1994). A través de este instrumento, los casos (hermanos/as mayores) pudieron compartir sus experiencias respecto a las vivencias de tener un/a hermano/a con discapacidad. En el Cuadro 3 se presentan las categorías y subcategorías en base a las cuales se construyeron los instrumentos antes mencionados y que permitieron realizar el análisis de los hallazgos obtenidos.

Cuadro 3

Categorías y subcategorías para entrevista y grupo focal

Categorías	Subcategorías
Relación entre hermanos/as	Valoración de la relación, Tipo de relación
Relación con padres	Valoración de la relación, Tipo de relación
Emociones	Vergüenza, Rabia, Desconcierto, Angustia, Celos, Soledad, Culpabilidad, Temor, Preocupación, Esperanza, Interés
Roles	Cuidador, Protector, Mediador, Formador
Diferencias entre hermanos/as con discapacidad y sin discapacidad	Responsabilidades, Hobbys, Expectativas, Oportunidades

Para verificar la validez de la entrevista semiestructurada y del grupo focal, se sometieron dichos instrumentos a juicio de tres profesionales expertos. Para iniciar el trabajo de campo, se convocó a los/as hermanos/as mayores que cumplían con los criterios para participar en la investigación; se les explicó en qué consistía la investigación y se les solicitó su consentimiento indicándoles que la información sustraída es de carácter confidencial y solo sería utilizada con fines académicos. A través de este consentimiento, los/as participantes se comprometían, de manera voluntaria, a participar en el estudio, relatando sus experiencias y autorizando que la entrevista y el grupo focal en el que participarían se realicen con grabación de audio, resguardando su anonimato.

Las entrevistas y grupo focal se efectuaron en el establecimiento que constituyó el escenario para esta investigación y fueron realizadas por las investigadoras. Las entrevistas tuvieron una duración de tiempo de entre 12 a 46 minutos. Es importante precisar que este amplio rango de duración de las entrevistas radica en que las edades de los casos eran muy variadas por tanto, aquellos/as de mayor edad, se explayaban

más en sus respuestas. Por su parte, el grupo focal tuvo una duración de 1 hora 34 minutos.

La información recopilada se procesó a través del método Análisis cualitativo de contenido que se caracteriza por el uso de categorías que se derivan de modelos teóricos y cuya meta es reducir el material. Este método incluye tres técnicas: al resumir el análisis del contenido se parafrasea el material, pasándose por alto los pasajes menos pertinentes y las paráfrasis con el mismo significado (primera reducción), luego las paráfrasis similares se juntan y se resumen (segunda reducción). Esto resulta una combinación de reducir el material pasando por alto elementos incluidos en una generalización resumiéndolo en un nivel más alto de abstracción (Flick, 2007).

Este método de análisis se consideró pertinente al estudio dado que permitió analizar información subjetiva. Las categorías a las cuales hace referencia el autor se llevaron al material empírico, en este caso, entrevistas y grupo focal aplicados. Una vez concluido el análisis, se realizó una triangulación recogiendo datos desde distintos puntos de vista (entrevistas, grupo focal y antecedentes teóricos) realizando comparaciones múltiples utilizando perspectivas diversas (Pérez Serrano, 2007).

En relación a los criterios de rigor establecidos para esta investigación, según lo señalan Guba y Lincoln (citado en Sandín, 2003), la credibilidad se obtuvo con las grabaciones de audio que se realizaron de las entrevistas y grupo focal; además se realizó una triangulación de datos, contrastando la información empírica obtenida a través de los instrumentos antes mencionados con la teoría.

El criterio de transferencia, se puede apreciar en la recogida de abundante información y su descripción exhaustiva. Es importante destacar que la información obtenida es transferible solo a contextos similares al de este estudio, vale decir, a un grupo heterogéneo en cuanto a edades y al tipo de discapacidad que presentan los/as hermanos/as de cada caso.

En cuanto al criterio de dependencia, se describió de manera detallada los procesos de recogida y análisis de datos, así como también la interpretación de la información recopilada.

El criterio de confirmabilidad se resguardó transcribiendo textualmente las respuestas entregadas por los casos en las entrevistas y grupo focal; también se incorporaron citas textuales y se registraron todas las referencias consultadas.

4. Resultados

A continuación se presentan los principales hallazgos obtenidos, los cuales se sintetizaron en las siguientes categorías:

4.1. Valoración de la relación entre hermanos/as

Todos los casos manifiestan tener una relación positiva con su hermano/a con discapacidad, la cual se refleja en las actividades que realizan permanentemente con ellos/as integrándolos a su vida.

La relación con mi hermano es positiva, porque él me hace ver de diferente manera a un hermano, no como otros. (Hombre 15 años, hermano de hombre 12 años con discapacidad intelectual)

Positiva bajo cualquier circunstancia, porque la relación, o la presencia de él en mi vida es todo, la razón de todo, desde que tomé decisiones, desde que me levanto por la mañana, el afecto y el cariño que yo tengo por él es muy especial. (Mujer 26 años, hermana de hombre 12 años con discapacidad intelectual)

En coherencia con lo anterior, las variables edad, género y diferencia de edad entre hermanos no constituyen diferencias en cuanto a la valoración de la relación fraternal que aluden los/as hermanos/as.

4.2. Tipo de relación entre hermanos/as

La edad es una variable importante al analizar la vivencia que tiene una persona con un hermano con discapacidad; es por esto que el tipo de relación que se da entre hermanos/as con y sin discapacidad varía dependiendo de la edad de los casos; es así como aquellos/as hermanos/as de menor edad (10 a 20 años) manifiestan una relación de hermandad presentando ausencia de jerarquías, enfocada en actividades más lúdicas, en tanto que, en el grupo etario de mayor edad (20 a 30 años), la relación se caracteriza por la protección y cuidados que se relacionan, principalmente, con actividades de la vida diaria. Al respecto, García y Núñez (2019) aseguran que las experiencias que viven hermanos con y sin discapacidad pueden variar dependiendo de la edad y del ciclo vital en el que se encuentren, siendo distinto convivir con un hermano con discapacidad en la primera infancia que en la adultez.

Yo siempre la hago reír, ella siempre se ríe y de repente se me tira a jugar, y de repente se pone mañosita. (Hombre 16 años, hermano de mujer 11 años con discapacidad múltiple)

Bien, jugamos, nos divertimos, nos entretenemos mucho. (Hombre 10 años, hermano de hombre 4 años con discapacidad múltiple)

Yo fui la mamá de él durante un año y medio, yo fui la mamá literalmente... yo le hacía todo: pañales, leche, todo... así que mi relación con él... yo creo que él tiene un apego seguro. (Mujer 25 años, hermana de hombre 7 años con discapacidad intelectual)

4.3. Valoración de la relación con los padres

Al igual que la relación con sus hermanos/as con discapacidad, todos los casos entrevistados valoran de manera positiva la relación con sus padres.

Mis papás han sido con los tres súper iguales... entonces no hay nada que decir ahí. (Mujer 16 años, hermana de hombre 3 años con discapacidad intelectual)

La relación con mis papás es positiva porque siempre están conmigo para apoyarme. (Hombre 10 años, hermano de hombre 4 años con discapacidad múltiple)

Sin embargo, y a pesar de la relación positiva que manifiestan tener, algunos refieren que los padres demuestran mayor preocupación y atención hacia el hermano con discapacidad.

Obviamente le empiezan a poner un poco más atención al hermano, porque es más chico, necesita más atención, pero eso pasa en todas partes, pero igual se preocupan de nosotros dos. (Hombre 16 años, hermano de mujer 11 años con discapacidad múltiple)

Mi hermano es el más regalón, él es especial, eso hace la diferencia... que él sea de esa manera. (Mujer 25 años, hermana de hombre 7 años con discapacidad intelectual)

A nosotros nos castigaban y a él le dejan pasar muchas cosas. (Mujer 25 años, hermana de hombre 14 años con discapacidad intelectual)

La mayoría de los casos, independientemente de la edad y del género, manifiestan un cambio con respecto a la atención; sienten que, predominantemente, al nacer su hermano/a con discapacidad y en algunas ocasiones hasta ahora, los padres enfocan

una mayor atención al hermano/a con discapacidad que a ellos, sintiéndose, algunas veces, un tanto desplazados.

La relación cambió, porque se interesaron más por él que por mí, porque él era bebé, había que tener más cuidado. (Hombre 10 años, hermano de hombre 7 años con trastorno del espectro autista)

...se notó una diferencia en que había más preocupación por ella que por sus otros hijos, que no necesitaban tanto cuidado como ella. (Mujer 23 años, hermana de mujer 20 años con discapacidad múltiple)

...se dejaron de preocupar bastante conmigo, pero después lo pensé bien porque igual había que cuidarlo más a él porque él tenía más problemas. (Hombre 10 años, hermano de hombre 4 años con discapacidad múltiple)

Lo anterior, queda avalado por lo que plantea Núñez (2003): el hermano con discapacidad es sentido como el hijo preferido frente a los padres, dedicándole atenciones y cuidados especiales y ofreciéndole más posesiones materiales.

También es rescatable lo que plantean algunos casos que hace referencia a un cambio positivo en la relación con el nacimiento de sus hermanos/as con discapacidad; este cambio se refiere a que se unieron más como familia.

Hubo un cambio grande cuando nació Diego, porque nos unimos más como familia. (Mujer 25 años, hermana de hombre 14 años con discapacidad intelectual)

4.4. Tipo de relación con los padres

La relación que se da con los padres, especialmente con las madres que son quienes están, generalmente, por mayor tiempo al cuidado de sus hijos/as, es de mucha cercanía ya que comparten muchas labores que demanda una persona con discapacidad en un hogar, como por ejemplo, los cuidados personales, la alimentación, los controles médicos, los paseos, entre otras.

Él sabe que cuando llega fin de mes, vamos a ir al cine, va a comer lo que quiere y le hago como sus gustos. (Mujer 25 años, hermana de hombre 14 años con discapacidad intelectual)

4.5. Emociones

Al momento de nacer sus hermanos/as con discapacidad o al momento de conocer el diagnóstico, los casos manifiestan que experimentaron distintas emociones, entre ellas: pena, angustia, tristeza, miedo, rabia, incertidumbre, preocupación e impotencia, las cuales permanecieron por un tiempo muy breve (algunos días). Al respecto, Luque y Luque-Rojas (2020) afirman que los/as hermanos/as podrían mostrar enfado hacia el hermano/a con discapacidad por el tipo de vida que les condiciona.

Me sentí como un poco triste porque no sabía si iba a jugar conmigo. (Hombre 14 años, hermano de hombre 6 años con discapacidad múltiple)

Como que sentí rabia, porque sentí que no iba a poder a hacer las mismas cosas que con un hermano normal, porque éramos hermanos hombres entre los dos. (Hombre 15 años, hermano de hombre 12 años con discapacidad intelectual)

Posteriormente a esas emociones antes descritas, la emoción que prima es el amor y la felicidad, la cual se mantiene hasta ahora.

Hoy en día, si lo describo en una palabra, es felicidad. (Mujer 23 años, hermana de mujer 20 años con discapacidad múltiple)

También, en los primeros meses de vida de sus hermanos/as, algunos casos experimentaron soledad por la ausencia de la madre que tenía que cuidar a su hijo/a con discapacidad durante las hospitalizaciones.

Fue un momento de soledad, porque mi hermano estuvo hospitalizado cinco meses en Valdivia, entonces nosotros quedamos solos, lo conocimos a los cuatro meses. (Mujer 25 años, hermana de hombre 14 años con discapacidad intelectual)

Es importante destacar también que algunos casos mencionan la aceptación de sus hermanos/as con discapacidad una vez que conocen el diagnóstico y no es menos importante distinguir emociones positivas que algunos casos experimentan, como lo es la dicha y el orgullo por el/la hermano/a con discapacidad.

Yo al final como que me salí de ahí, y me fui como para la ventana, para pensar, y era como ¡bien!, tengo un hermano con Síndrome de Down, como que me sentía bacán, era como un tema de adolescente...no sé...la emoción era como orgullo, un privilegio. (Mujer 26 años, hermana de hombre 12 años con discapacidad intelectual)

4.6. Roles

Los casos, en su mayoría mujeres, manifiestan cumplir un rol protector, cuidador y/o formador con sus hermanos/as con discapacidad. Autores como Luque y Luque-Rojas (2020) afirman que hay diferencias en cuanto a género ya que las hermanas son las que tienen más obligaciones que sus iguales en familias sin discapacidad.

No sé si mi mamá lo verá así pero yo lo veo como rol de madre, no de hermana, la cuido como si fuera mi hija. (Mujer 23 años, hermana de mujer 20 años con discapacidad múltiple)

Mi rol ha sido muy activo...podría ser la segunda mamá. (Mujer 26 años, hermana de hombre 12 años con discapacidad intelectual)

Los roles que cumplen, la mayoría de los casos los han asumido por sí solos, sin que sus padres o algún otro familiar se los hayan impuesto.

Nació de mí, de a poquito. (Mujer 26 años, hermana de hombre 12 años con discapacidad intelectual)

Algunos/as hermanos/as expresan que los roles les fueron impuestos por sus padres.

Fue porque mi mamá me dijo que tengo que estar con él. (Hombre 10 años, hermano de hombre 4 años con discapacidad múltiple)

En relación al rol que asumirán, a futuro, cuando sus padres ya no estén o bien, cuando sus padres no estén en condiciones de asistir y cuidar a sus hermanos/as con discapacidad, todos los casos afirman que se harán cargo de sus hermanos/as, incorporándolos y haciéndolos partícipes de sus proyectos de vida.

Cuando mis padres ya no estén asumiré toda la responsabilidad...yo me voy a hacer cargo de él. (Mujer 25 años, hermana de hombre 14 años con discapacidad intelectual)

Yo siempre le he dicho a los papás de que cuando ellos no lleguen a estar, yo me voy a hacer cargo el 100% de él. (Mujer 25 años, hermana de hombre 14 años con discapacidad intelectual)

En el caso de que ella siga así, en el caso de no entender mucho, tendría que preocuparme por ella, no la podría dejar sola porque ella no podría hacer lo que los otros hacen. (Hombre 16 años, hermano de mujer 11 años con discapacidad múltiple)

Lo anterior, concuerda absolutamente con lo que plantean Lizasoain y Onieva (2010) en relación al futuro de los/as hermanos/as de personas con discapacidad,

estableciendo que desde edades tempranas, asumen como un deber implícito el llevarse a su hermano/a con discapacidad a vivir con ellos/as el día de mañana; esto se refleja en el comentario de uno/a de los/as hermanos/as mayores:

Se lo digo a todo el mundo, incluso a mi pololo...el día en que yo me case, tiene que estar en la casa la habitación para mi hermano, porque yo lo asumí así, y para mí no es un problema. (Mujer 25 años, hermana de hombre 14 años con discapacidad intelectual)

También es destacable la actitud que toman los/as hermanos/as mayores, en la edad adulta, cuando ya están en una relación amorosa, manifestando que sus parejas deben aceptarlos con sus hermanos con discapacidad, privilegiando a este último por sobre la relación de pareja.

Él sabe que tengo a mi hermano con discapacidad, y va a llegar el momento en que va a necesitar mi apoyo, entonces él tiene que estar conmigo en ese momento, en la misma dirección, o lo toma, es como un pack, o lo toma. Lamentablemente no es algo que se converse, por ejemplo, lo podemos resolver de otra forma, noooo, o sea, o es o es. (Mujer 26 años, hermana de hombre 12 años con discapacidad intelectual)

4.7. Diferencias entre hermanos

Ante la pregunta ¿qué responsabilidades has tenido que afrontar en la vida a diferencia de tu hermano/a con discapacidad?, la respuesta que explicitan los casos guarda relación con la etapa de la vida en que se encuentra cada uno de ellos; en este sentido, algunos asumen responsabilidades en sus estudios y otros tienen responsabilidades en su desempeño laboral; algunos también hacen mención a las responsabilidades de la vida diaria, como lo son, las labores del hogar.

He tenido más responsabilidades que él que tiene discapacidad...en mi propia vida, en mis estudios, mis cosas...para él como que no son preocupaciones. (Mujer 14 años, hermana de hombre 7 años con trastorno del espectro autista)

Los casos no manifiestan que sus hermanos/as con discapacidad tengan hobbies. En relación a este tema, algunos refieren que sus hermanos/as con discapacidad pueden realizar o realizarán a futuro los mismos hobbies que ellos, en cambio, otros expresan que sus hermanos/as con discapacidad no podrán realizar algunos hobbies o actividades que ellos, sin discapacidad, realizan normalmente, entre ellos se pueden mencionar:

Salir solo, salir con mis amigos. (Hombre 16 años, hermano de mujer 11 años con discapacidad múltiple)

Salir, conocer, salir solo, la libertad, la independencia, yo creo que él quizás no pueda realizar...la independencia. (Mujer 25 años, hermana de hombre 14 años con discapacidad intelectual)

En relación a las expectativas que tienen en la vida, los casos aseguran que, quizás, sus hermanos/as con discapacidad pueden tener las mismas expectativas que ellos; sin embargo, algunos aseguran que el cambio es en las oportunidades que tienen ellos y que muchas veces sus hermanos/as con discapacidad no las tienen.

No veo mucha diferencia en realidad de expectativas para ambos. (Mujer 24 años, hermana de hombre 3 años con discapacidad intelectual)

Mi expectativa de vida es tener trabajo, una familia...la diferencia es que él no va a poder ciertas cosas como tener trabajo...va a ser difícil. (Hombre 15 años, hermano de hombre 12 años con discapacidad intelectual)

Una vez sintetizados los principales hallazgos en cada una de las categorías de análisis, se exponen los principales resultados en relación a las variables que caracterizan a la población en estudio:

- La edad de los casos es un factor determinante al analizar el tipo de relación fraternal ya que a menor edad y hasta la adolescencia la relación tiene un matiz más lúdico y ausente de jerarquías; a medida que se avanza en edad y los/as hermanos/as sin discapacidad se encuentran en la etapa de la adultez, la relación tiene un carácter que apunta más a los cuidados y a la protección.
- La variable género marca una diferencia al analizar los roles que cumplen los/as hermanos/as; si bien, todos/as, independientemente del género, se preocupan de sus hermanos/as, las hermanas mujeres cumplen un rol protector y de cuidadoras, algo así como una segunda madre para sus hermanos/as con discapacidad, cuidan de ellos/as en el día a día, mientras sus actividades personales y horarios se los permiten, los asisten en las actividades de la vida diaria y los incluyen en sus pasatiempos, por ejemplo, paseos, salidas de compras, entre otros.
- Con respecto al nivel socioeconómico, no se observan disimilitudes ya que las familias de todos los casos estudiados pertenecen a la misma clase socioeconómica, por cierto con algunas pequeñas variaciones, sin embargo éstas no inciden en los resultados de este estudio.
- El tipo de discapacidad que poseen los/as hermanos/as de la población en estudio tampoco es una condicionante con respecto a las vivencias en la fratría; no se evidencian diferencias entre las dinámicas fraternales con un tipo de discapacidad o con otro, a pesar de que son tres tipos de discapacidades diferentes (Discapacidad Intelectual, Discapacidad Múltiple y Trastorno del Espectro Autista).

5. Conclusiones

Si bien, cada familia procesa de manera diferente las experiencias que les corresponde afrontar, y cada hermano/a es singular en su forma de relacionarse con su hermano/a con discapacidad, los casos que participaron de esta investigación muestran resultados bastante homogéneos en todas las categorías analizadas, a pesar de las diferencias de edad entre ellos y de las diferencias de diagnóstico que derivan la discapacidad de sus hermanos/as.

Considerando que la única variable uniforme que se da entre los casos estudiados es la posición que ocupan dentro del núcleo familiar en relación a su hermano/a con discapacidad, resulta importante precisar que se evidencia una gran madurez para afrontar las vicisitudes de la vida, así como también se muestran como personas comprometidas y responsables ante el cuidado de sus hermanos/as con discapacidad, características que, sin duda, son propias de hermanos/as mayores y más aún en estas circunstancias en que el/la hermano/a menor tiene alguna necesidad especial.

En relación a los resultados expuestos anteriormente en cada una de las categorías de análisis se puede establecer que la presencia de un/a hermano/a con discapacidad en una familia ha repercutido positivamente en cada uno de los casos que participaron en esta investigación, logrando una cierta madurez para enfrentar la vida desde pequeños y un gran compromiso con sus hermanos/as, ahora y en el futuro.

Con respecto al futuro de sus hermanos/as con discapacidad, los participantes de este estudio muestran gran preocupación, manifestando que como parte de sus proyectos de vida, está considerado el hacerse cargo de ellos ante el fallecimiento de sus padres o bien, ante la imposibilidad (por razones de salud o de avanzada edad) de estos últimos de cuidar a su hijo/a con discapacidad. De lo anterior se desprende el rol protector que asumen los casos, con sus hermanos/as con discapacidad; rol que de ninguna manera ha sido impuesto por los padres o por otros familiares, sino que lo han asumido por sí solos.

En cuanto a las emociones que manifiestan con respecto a sus hermanos/as con discapacidad, se puede deducir que el duelo que viven los/as hermanos/as es muy breve ya que las emociones negativas que experimentaron al nacer sus hermanos/as se mantuvieron sólo durante los primeros días y después ha sido solo amor y felicidad hasta ahora.

Además de lo anterior, los/as participantes de esta investigación no visualizan que sus hermanos/as con discapacidad probablemente tengan dificultades para hacer una vida normal; en este sentido, en los casos que mayormente se refleja lo anterior es en aquellos menores de 20 años de edad, que comentan acerca del futuro de sus hermanos/as en relación a realizar las mismas actividades que ellos realizan a diario, obtener una profesión o formar una familia, independientemente de la discapacidad que tengan o del grado en que ésta se manifieste. Esta manera de dimensionar la discapacidad de sus hermanos/as y de las posibilidades reales que estos últimos podrían tener durante la vida, se relaciona directamente con la etapa de vida en que cada caso se encuentra y, por lo tanto, con su desarrollo social. Unido a esto, también es importante considerar que, desde la mirada de un enfoque de inclusión, cada persona con discapacidad debería tener las mismas oportunidades en la vida que quienes no tienen discapacidad.

De todo lo anterior se puede deducir que hay un gran interés, por parte de los/as hermanos/as mayores, de incluir a sus hermanos/as con discapacidad en los diferentes ámbitos (familiar, social, educativo y laboral) en que estos se relacionan ahora y, por sobre todo, en el futuro cuando sean adultos.

Es importante precisar también que los casos postergan la realización de algunas actividades en su vida por favorecer a sus hermanos/as con discapacidad; a su vez, en la edad adulta, la mayoría elige profesiones u ocupaciones, del ámbito de la educación o de las ciencias sociales, que se relacionan con la discapacidad y que le dan sentido a sus vidas.

La relación que se genera entre los/as hermanos/as mayores de personas con discapacidad y sus padres es, en general, positiva no percibiendo grandes diferencias en el trato que les dan a ellos y a sus hermanos/as con discapacidad; no obstante, consideran que sus hermanos/as con discapacidad requieren mayor apoyo y atención de parte de sus progenitores y que estos últimos muestran mayor preocupación por su hijo/a con discapacidad que por los/as demás hijos/as, lo cual es absolutamente válido si se considera que las personas en situación de discapacidad requieren mayores apoyos para realizar las actividades del día a día, así como también, en muchas ocasiones, necesitan ser trasladados y acompañados en diferentes procedimientos, exámenes y controles médicos.

Esta investigación ha permitido mostrar, de manera palmaria, las vivencias de los/as hermanos/as mayores de personas con discapacidad, evidenciando un vínculo afectivo muy significativo, asumiendo algunas responsabilidades desde pequeños y actuando

con mayor madurez de lo que su edad o sus posibilidades le permiten (Núñez y Rodríguez, 2004).

También sería importante plantearse el papel que tienen los padres en relación a las dinámicas que se van generando en el seno familiar, porque la preocupación por el/la hijo/a con discapacidad es tan grande que, en cierta forma, se invisibilizan los/as demás hijos/as; esto conlleva a que los/as hermanos/as mayores asuman, por iniciativa propia, una serie de roles y responsabilidades que no les corresponden en su calidad de hijos pero que, a fin de cuentas, hacen más enriquecedora las relaciones en la fratría.

Dentro de las limitaciones de esta investigación se puede considerar que la población en estudio, en su totalidad, pertenece a la misma clase socioeconómica, con pequeñas variaciones, sin embargo según sus características se ajustan a la clase media típica (C2), clase media baja (C3) y clase media vulnerable (D), por tanto no se logra conocer las vivencias que pudiesen tener los/as hermanos/as en las clases alta (AB), media acomodada (C1a), media emergente (C1b) y pobres (E). ¿Cómo afrontarían ellos/as la llegada de un/a hermano/a con discapacidad?, ¿qué emociones manifestarían?, ¿qué roles cumplirían con sus hermanos/as con discapacidad? son preguntas que cabe la pena realizarse y que para efectos de este estudio de casos sería imposible darles respuesta.

Para finalizar, resulta importante mencionar que los/as hermanos/as mayores de personas en situación de discapacidad, constituyen un gran desafío tanto para sus propias familias, como para la sociedad en general, ya que su actuar en el núcleo familiar repercute directamente en el/la integrante con discapacidad; en este sentido, sería relevante crear y poner en marcha, a futuro, programas de apoyo a los/as hermanos/as, en donde puedan dialogar y compartir sus experiencias y emociones con otras personas que viven situaciones similares, lo que en definitiva, no solo los beneficiaría a ellos/as, sino también a los demás miembros del grupo familiar.

Referencias

- APPS. (2005). *Los hermanos opinan*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Echeita, G. y Simón, C. (Coord.). (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- FEAPS. (2006). *Actas del III Congreso nacional de familias de personas con discapacidad intelectual*. FEAPS.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García, E. y Núñez, J. (2019). Los hermanos de niños con discapacidad intelectual: Dificultades y fortalezas. *Miscelánea Comillas* 77(151), 289-315.
<https://doi.org/10.14422/mis.v77.i151.y2019.002>
- Hernández, M. (2015). El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho* 6 (2), 46-59.
- Iriarte, C. y Ibarrola-García, S. (2010). Bases para la intervención emocional con hermanos de niños con discapacidad intelectual. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 373-410.

- Kitzinger, J. (1994) The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103-121. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Lissi, M., Onetto, V., Zuzulich, M., Salinas, M. y González, M. (2014). Aprender a través de enseñar: Análisis de la experiencia de tutores de estudiantes con discapacidad sensorial o motora, en un contexto universitario. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 109-126.
- Lizasoáin, O. (2007). Impacto que puede conllevar tener un hermano con discapacidad: factores condicionantes y pautas de intervención. *Siglo Cero*, 38 (223), 69-88.
- Lizasoáin, O. y Onieva, C. (2010). Un estudio sobre la fraternidad ante la discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 19 (1), 89-99. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n1a9>
- Luque, D. y Luque-Rojas, M. (2020). Mi hermano tiene discapacidad. Yo también estoy aquí. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*, 4 (2), 199-216.
- Maturana, H. y Varela, F. (2004). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación. (2002). *Escuela, familia y discapacidad. Guía para la familia de niños, niñas y jóvenes con discapacidad*. Ministerio de Educación.
- Núñez, B. (2003). La familia con un hijo con discapacidad: Sus conflictos vinculares. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 101(2), 133-142.
- Núñez, B. y Rodríguez, L. (2004). *Los hermanos de personas con discapacidad: Una asignatura pendiente*. Asociación AMAR.
- Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Ponce, A. (2007). *Apoyando a los hermanos. Tres propuestas de intervención con hermanos de personas con discapacidad intelectual*. FEAPS.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Ruiz, R. y Tárraga, R. (2015). El ajuste conductual, emocional y social en hermanos de niños con un trastorno del espectro autista. Una revisión teórica. *Papeles del Psicólogo*, 36(3), 189-197.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 59-87. <https://doi.org/10.35362/rie4022524>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Serrano, A. (2012). La escuela inclusiva. *Temas para la Educación: Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 21, 157-187.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Editorial de las Ciencias.
- Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.

Breve CV de las autoras

Karla Westermeier Abusleme

Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación, Universidad Mayor. Profesora de Educación Diferencial con mención en Lenguaje, Universidad de Antofagasta. Magíster en Educación Diferencial con mención en Necesidades Múltiples, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Postítulo en Deficiencia

Mental, Universidad Católica de Temuco. Postítulo en Psicopedagogía, Universidad de la Frontera. Docente Universidad SEK, Chile. Docente en Escuela Diferencial Villa San José de La Unión. Líneas de investigación vinculadas a: Discapacidad Múltiple, Educación Inclusiva. Email: karlawestermeier@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0695-9346>

Sara Martínez Ramírez

Fonoaudióloga, Licenciada en Fonoaudiología, Bachiller en Ciencias de la Salud, Universidad Austral de Chile. Magíster en Educación Diferencial con mención en Necesidades Múltiples, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Diplomado en Pedagogía en Educación Superior, Universidad Santo Tomás. Diplomatura en Trastornos del Lenguaje Infantil desde una mirada neurolingüística, Universidad Austral Argentina. Diplomado en Habilitación de competencias Docentes, Universidad de los Lagos. Académico Regular Universidad de Los Lagos. Docente Universidad SEK, Chile (2017 – 2019). Fonoaudióloga en Escuela Diferencial Villa San José de La Unión. Líneas de investigación vinculadas a: Educación Inclusiva, Alteraciones lingüísticas en la infancia. Email: saramartinezra@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9401-1971>

Yanet Velasco Aldea

Psicóloga, Licenciada en Psicología, Universidad de la Frontera. Docente Universidad SEK, Chile (2017-2019). Psicóloga en Escuela Diferencial Villa San José de La Unión (2001-2022). Psicóloga en Liceo Bicentenario Rector Andrade Coloma de La Unión. Email: yanetvelasco@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8513-2763>

Karina Bahamonde Retamal

Psicopedagoga, Instituto Profesional La Araucana. Profesora de Educación Diferencial especialidad Discapacidad Intelectual, Licenciada en Educación, Universidad SEK, Chile. Docente en Escuela Diferencial Villa San José de La Unión. Email: karina.bahamonde.r27@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3957-6600>