



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**EMANCIPACIÓN MEDIANTE RELATOS DIGITALES:
LA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA.

PRESENTA:

FERNANDO SOTO RODRÍGUEZ.

DIRECTORA: DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO.

REVISORA: DRA. ELISA SAAD DAYÁN.

SÍNODO:

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI.

DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA.

LIC. BLANCA ESTELA REGUERO REZA.



CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX., JUNIO DE 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres; Lorena y Fernando, a mi hermana Fabiola, y a mi sobrino Leonel, mi persona favorita. Por ser mi fuente inagotable de inspiración y pilar de lo que he sido, soy y seré.

En memoria de mis abuelos; Martha, Bertha y Gonzalo, quienes desde mi infancia impulsaron mi deseo por aprender y alcanzar las metas que me proponga.

Con amor, respeto y admiración.

A LA MEMORIA DE JEROME SEYMOUR BRUNER

“Jerry, el hombre centenario” como me gustó llamarlo dado que justo el 1º de octubre de 2015 habría cumplido un centenar de años, y el pasado 5 de junio de 2016 se nos habría adelantado. Uno de los psicólogos más influyentes y que causó revuelo a través de sus teorías sobre el aprendizaje, el descubrimiento y sus propuestas del currículo en espiral, sus principios acerca de los procesos de instrucción que cuestionaban las ideas prevalentes de la época. Y claro, su propuesta en torno al modo en que las personas nos construimos a través de la narrativa mediante hazañas interpretativas de construcción de sentidos y significados a través de la palabra y la voz de las personas.

DEDICO MI TESIS DE LICENCIATURA A MI AUTOR DE CABECERA,
PERSONAJE FUNDAMENTAL EN MI TRABAJO.

Fernando Soto Rodríguez.

AGRADECIMIENTOS

Mirar en retrospectiva mi paso por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México implica reflexionar introspectivamente acerca de las oportunidades y barreras encontradas, las ventajas y desventajas. Poner de manifiesto aquellos apoyos incondicionales y pensar en aquellas personas que, quizá sin quererlo o tener intención de hacerlo, influyeron y aportaron a mi crecimiento como persona, como estudiante y, finalmente, como profesional de la Psicología de la educación. Quiero adelantarme pidiendo una sincera disculpa a las personas que no llegué a mencionar pero que están presentes en cada una de las líneas de la presente. Además, preciso que el orden que a continuación menciono no es por quién apoyo más o menos.

Lo que he sido, soy y seré está en función de lo que cada uno de ustedes me aportó.

Lorena, mamá, gracias por siempre tener una palabra de aliento, por inculcarme el amor por el aprendizaje y no dejarme vencer por las diferentes circunstancias que el propio andar de la vida puede imponer. Porque gracias a ti es que ahora puedo ver cristalizados tantos esfuerzos, que no solo son míos. Gracias por ser mi ejemplo de vida.

Fernando, papá, gracias por siempre estar al pendiente, por aquellos regaños para superarme cada día como persona e inculcar esa tenacidad para hacer frente a la vida y lograr lo que me proponga. Gracias por ser mi ejemplo de vida.

Mamá, papá, gracias por guiar mi camino, permitirme experimentar, equivocarme, levantarme cuando fue necesario y darme su brazo para no resbalar de nuevo. Gracias por permitirme crecer, aprender, vivir y disfrutar de la vida, de la familia. Gracias por demostrarme que ni la distancia ni el tiempo son barreras cuando el amor es más grande. Gracias por la herencia más importante que se le puede dar a un hijo; encontrar su vocación, ¡los amo!

Fabiola, hermana, gracias por siempre haber creído en mí a pesar de mis actitudes y acciones, que sepas que estoy muy agradecido por tu confianza y cariño. Por demostrarme que podemos lograr muchas cosas si no perdemos de vista

nuestro origen y sobre todo el lugar al que queremos llegar. Mi incondicionalidad está contigo para siempre.

Leonel, mi Leo, mi niño, mi sobrino. En pocas palabras, mi persona favorita, gracias por llegar a mi mundo y llenarlo de luz, alegría e infinito amor. Por convertirte en mi fuente primaria de inspiración y deseo por cada día ser mejor y ser algún día un ejemplo que guíe tus pasos junto a los de tus padres.

Mario, abuelo, mi más grande ejemplo de vida, siempre tan cercano. Gracias por inculcarme el valor más grande: el amor por aprender cada día más y de las cosas más pequeñas, sobre todo por la cualidad que me ha llevado hasta donde hoy estoy: la observación meticulosa.

Ivette, madrina, gracias por ser una segunda madre, por ser mi cómplice y amiga, por las palabras de aliento y ejemplo a seguir.

Tíos; Michael e Ivanh, gracias por siempre, estar al pendiente y fortalecer la confianza en mí mismo por tener una palabra de aliento y ayudarme a crecer como persona.

Tíos; Jorge, Marco, Graciela, Roberto y Bertha, gracias por estar al pendiente de mi trayectoria como persona, estudiante y profesional.

Tíos; Felipe, Arturo, Javier, Rosa, Silvia, Ileana y Georgina, gracias porque a la distancia siempre estuvieron al pendiente de mi formación, con una palabra de aliento y apoyo ante situaciones difíciles.

Primos, que por fortuna tengo tantos; Miguel, Sazuli, Michelle, Jesús, Eduardo, Luis, Arcadio, Marco, Luz del Carmen, Karina, Graciela, Armando, Miguel, Antonio, Ana, Sergio, Arturo, Karla, Héctor, José Manuel, Fabiola, Felipe, Marai, Diana, Monserrat, Viridiana, Jaqueline, ¡simplemente gracias por su hermandad!

Tania, Gerardo y Pablo, mis hermanos-primos que la vida me ha regalado, gracias por el crecimiento y aprendizaje en conjunto, por ser un apoyo incondicional y ejemplo.

Amigos... que afortunadamente tengo más, temo olvidar a alguien, pero sé que ustedes saben que los llevo en la mente y el corazón desde la primaria, la secundaria, la prepa, la universidad y claro los que, gracias a mi multi-fanatismo, he

tenido el honor de conocer, gracias a todos porque sin su apoyo e incondicionalidad no sería ni la mitad de lo que soy. Mencionaré a algunos:

Amigos de la primaria: Gustavo y Carla, gracias por tantos años de cariño.

Amigos de la secundaria: Valeria y César, mi más sincera gratitud y cariño. Vale, mi admiración total para contigo, eres uno de mis ejemplos de vida y carrera, gracias por permitirme compartir tantas historias.

Amigos de la prepa: Zuleima, Omar, Azucena, Ana, Monserrat, Alma y Nahiel simple y sencillamente, la preparatoria hubiera sido horrible sin ustedes. ¡Los quiero tanto! Zuly y Omar, mi más grande gratitud, fueron pilares indiscutibles en mi vida, espero lo sigan siendo.

Amigas de la universidad: Maritere, Carolina, Irene, Kiara y Vero volvieron la universidad una de las mejores etapas de mi vida. Las quiero demasiado y es muy padre saber que no solo nos une una profesión, sino una amistad.

Amigos de mi mundo multi-fan: Víctor, Monserrat, Fernanda, Abigail, Daniela, Rogelio, Marvin, Vincenzo, Karen, Mara, Nuria, Amayrani, Diana, Doris, Miriam, Gabriela, Estefanía, Marcelle, Paula, Carolina. Gracias por tanto, sobre todo por mostrarme que la amistad verdadera trasciende latitudes y temporalidades por ser más que mis amigos, mi familia.

A mis amigas Monserrat, Valeria y Claudia muchísimas gracias por haberse mantenido al tanto de mi trabajo. Por su apoyo incondicional y su cariño de tantos años.

Alma, gracias por ser mi cómplice y compañera de aventuras, por escribir y reescribir un insumo importante para este trabajo que hoy se ve cristalizado. Gracias por el tiempo compartido, la confianza, el apoyo incondicional, la reciprocidad y por siempre haber creído en las ideas que hoy se ven plasmadas en este escrito.

Deby, gracias por compartir a la distancia y trascendiendo tiempos, tu amor y pasión por la educación, por estar al pendiente de mi formación como persona y profesional de la psicología. Sigamos compartiendo nuestra visión por una mejor educación.

A mis estudiantes pasados, actuales y futuros, gracias por ser mi motor y motivación para mejorar día a día y transmitirles el amor a mi profesión, con la

expectativa de abonar a su desarrollo y crecimiento en todos los sentidos. Gracias por creer en mí.

Quisiera, por otro lado, homenajear a algunos docentes que a lo largo de mi trayectoria escolar han incidido directa y sustancialmente, mi más sincera gratitud y admiración para Julieta, Leticia, Rolando, Ángel, Martín, Virginia, Mercedes, Juan Carlos, Ismael, Susana, Lina y Margarita.

Una mención especial para la profesora Teresita Flores de Labardini QEPD, quien me infundió del amor y vocación por la investigación y por trascender el vínculo académico-profesional para aterrizar a uno personal entre un maestro y un estudiante, nunca olvidaré que, ante la pérdida de mi abuela materna, QEPD, ella con toda sensibilidad y amor me dijo: “yo nunca podré ocupar el lugar de tu abue, pero desde hoy en mi tienes a una abuelita académica”.

No podría dejar de mencionar y agradecer en este espacio a mis queridos docentes de la Facultad de Psicología que sin duda marcaron un antes y después en mi identidad, gracias totales a Blanca Girón, Ricardo Trujillo, Arlette Mote, Juan Carlos Huidobro, Antonio Zainos, Fernando García y Fernando Mata, por inculcarme la pasión por las psicologías.

Una mención especial para la profesora Corina Cuevas Renaud, mi tutora académica, quien siempre estuvo pendiente de mi bienestar y crecimiento, con una palabra de aliento y una “terapia breve y de emergencia” para contener mis emociones y canalizarlas para dar lo mejor de mí siempre, por la confianza, por el apoyo y por el cariño e incondicionalidad, ¡gracias!

Una segunda mención especial para el Dr. Gerardo Hernández Rojas, ejemplo de vida y carrera, gracias por transmitirme su amor y pasión por la psicología educativa, por la labor como investigador y docente, pero sobre todo por ese amor por transmitir nuestra disciplina a través de la palabra, gracias a usted descubrí el amor por la escritura académica.

Una tercera mención especial para el Dr. Juan Delval Merino quien no solo me dio la confianza, los tiempos y espacios para dialogar sobre mis intereses y el vínculo con sus producciones, sino por exhortarme a dar lo mejor de mí e ir por cada objetivo que me proponga. Por abrirme las puertas de su casa y compartir más allá

de lo académico. Directa e indirectamente, me impulsó hacia la labor de investigación y la docencia, ¡gracias!

No podría dejar de mencionar a Paz Lomelí Mena, siempre tan amable, cordial y atenta. Gracias por compartir tu conocimiento, tus experiencias y por contagiarme de vitalidad y pasión por lo que se hace, gracias totales por abrirme las puertas de tu casa junto a Juan.

A mi nueva y hermosa familia, el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC, GIDDET-UNAM, gracias con mayúsculas y negritas, por abrirme las puertas a un espacio que trasciende lo académico-profesional para formar realmente una familia en la que todos aportamos y existe siempre un verdadero trabajo en equipo y de beneficio recíproco, me preguntó ¿qué sería de mi como psicólogo sin el sello GIDDET? Me han permitido conocer, comprender, proponer, concretar y crecer codo a codo compartiendo logros y apoyarnos en las buenas, las malas y las peores. Nunca, ni de forma alguna, podría demostrarles mi agradecimiento y reciprocidad. Especialmente, gracias a Edmundo, Abraham, Verónica, Adolfo y Ramsés, he aprendido en demasía de y con ustedes.

A la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, usted ha sido mi profesora, jefa laboral, supervisora de servicio social, coordinadora de proyectos, amiga, cómplice e incluso mi madre académica. Mi infinita gratitud, admiración y respeto, no habría forma de demostrarle esas tres palabras sin mi total reciprocidad. Gracias por ser ejemplo de vida y carrera, por ser docente en toda la extensión de la palabra y trascender esa palabra.

A la Dra. Elisa Saad Dayán, Elisa, has sido mi profesora, mi jefa laboral, coordinadora de proyectos, mi amiga y cómplice. Gracias por tu invaluable confianza, tu apoyo incondicional y por siempre tener una palabra de aliento y motivarme a crecer como persona y profesional de la psicología, gracias por ser uno de mis ejemplos de vida y carrera, no tendría forma de demostrarte mi gratitud y cariño.

Al Dr. Marco Antonio Rigo Lemini, gracias por su apoyo, incondicionalidad y por inculcarme una de las mejores características; la sistematicidad y meticulosidad con todo aquello que nos apasiona.

A la Dra. Irene Daniela Muria Vila, gracias por adentrarme al maravilloso mundo de la psicología educativa y haberme hecho enamorarme del constructivismo, a usted le debo una parte importante hacia la construcción de mi vocación. Gracias totales por su confianza, por sus palabras de aliento y su apoyo incondicional.

A la profesora Blanca Estela Reguero Reza, gracias por adentrarme en la filosofía, por orillarme a cuestionarme y reflexionar a profundidad. Gracias por su apoyo incondicional, su confianza y su cariño. Mi respeto, admiración y reciprocidad para con usted.

Para ustedes cinco, no encontraría las palabras para agradecer sus tiempos y espacios para animarse a leer la presente, comentarla, sugerirla, enriquecerla y nutrirla al ciento uno por ciento, mejor sínodo no pude haber tenido. Gracias por inculcarme su amor por nuestra bella disciplina.

Ya casi para terminar, gracias totales a Erick, Ricky e Israel, los protagonistas de la presente, a sus familiares y profesores.

Al Centro de Autonomía Personal y Social, CAPYS A.C., especialmente a la Dra. Julieta Zacarías Ponce por la retroalimentación y apoyo constante, así como la confianza otorgada y por compartirme sus conocimientos y experiencia dentro del área de la discapacidad intelectual y los procesos de inclusión, usted es un ejemplo a seguir.

Al Colegio Vista Hermosa, especialmente a los padres Armando y Daniel, por abrirme las puertas y brindarme todos los apoyos y facilidades, sin ello, no hubiésemos logrado lo que estas páginas dan cuenta.

Gracias a la Lic. Gloria Burgos Quesada y a la Mtra. Leticia Negrete Medina por sus valiosos comentarios en torno al contenido y posibles usos de los tres relatos, enriquecieron en demasía la presente con su perspectiva.

También gracias a cada uno de los evaluadores de los relatos digitales personales, sus comentarios enriquecieron este trabajo.

La penúltima mención. Gracias a ti... personita especial a la que quizá ya he conocido o, probablemente, esté por conocer. Gracias porque sin estar presente o estándolo, me inundaste de la inspiración y el amor por compartir con alguien

además de mi familia y amigos, la pasión por mi labor psicológica. Por promover en mí el crecimiento como persona en todos los sentidos, ámbitos, direcciones y contextos. Gracias por acompañarme en cada noche de desvelo, en cada caída y hazaña de este escrito, en mis ojeras, mis sonrisas y lágrimas de tristeza y felicidad que inundaron el andar y concreción de esta investigación. Gracias por haberte transfigurado en luz y en cada letra de la música que oía mientras escribía, por convertirte en aquel café o pequeños dulces para reanimarme y recargarme de energía. ¡De corazón, gracias!

Finalmente, a mi *alma mater*, gracias por ser mi techo, mi cobijo y mi incubadora en todos los sentidos, porque me dotaste de todas las oportunidades y servicios de los que pude haber disfrutado, me tendiste los apoyos para desarrollarme de la mejor forma posible y me facilitaste los contextos para relacionarme con las mejores personas, ¡infinitas gracias mi amada UNAM!

“Por mi Raza Hablará el Espíritu”.

AGRADECIMIENTO

Este trabajo fue posible gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, DGAPA-UNAM, proyecto PAPIIT IN304114-3: “Construcción y análisis de textos instruccionales y narrativas digitales personales contenidos en e-actividades. Procesos de aprendizaje, reflexión e identidad en profesores y estudiantes universitarios”.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	21
INTRODUCCIÓN	23
CAPÍTULO 1. UN CAMBIO DE PARADIGMA: DE LA “IMBECILIDAD” A LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL	31
1.1 Modelos explicativos de la discapacidad	31
1.1.1 Modelo de aniquilamiento o exterminio	32
1.1.2 Modelo de la prescindencia	33
1.1.3 Modelo médico-rehabilitatorio	35
1.1.4 Modelo normalizador–asistencialista	37
1.1.5 Modelo de integración	39
1.1.6 Modelo social o de derechos	40
1.1.7 Modelo de la diversidad funcional	43
1.2 Discapacidad intelectual en el contexto actual	47
1.2.1 Delimitación conceptual	48
1.2.2 Discapacidad intelectual en el entorno mexicano	52
CAPÍTULO 2. ZAPATITO BLANCO, ZAPATITO AZUL, DIME: ¿INCLUIDO O EXCLUIDO ERES TÚ?	66
2.1 Exclusión social y vulnerabilidad	66
2.2 Vulnerabilidad en contexto escolar	67
2.3 La evolución del continuo entre la exclusión e inclusión escolar	69
2.4 La inclusión educativa: un constructo poliédrico y aglutinador	74
2.4.1 Dilemas y áreas de mejora para los procesos de educación inclusiva	83
2.5 Diferentes voces, mismas exigencias: discapacidad intelectual e inclusión	91
CAPÍTULO 3. RESIGNIFICANDO LA PRÁCTICA PSICOLÓGICA: EPISTEMOLOGÍA Y PENSAMIENTO NARRATIVO	107
3.1 Empirismo, racionalismo y constructivismo	107
3.2 Jerome Bruner: del pensamiento lógico al pensamiento narrativo	109

3.2.1 <i>El pensamiento lógico-científico</i>	111
3.2.2 <i>El pensamiento narrativo</i>	112
3.2.2.1 <i>Concreciones del pensamiento narrativo</i>	115
CAPÍTULO 4. ¿ME CUENTAS O TE CUENTO?	119
4.1 Tradición oral: la narrativa	119
4.2 Estructura clásica de la narrativa: triángulo de Freitag	122
4.3 Precisiones en torno a lo canónico: Bruner y la intencionalidad humana	124
4.4 El relato en primera persona	126
4.5 Arquitectos de la identidad: co/re/construcción del Yo	127
CAPÍTULO 5. DE LO ANALÓGICO A LO TECNOLÓGICO: EL RELATO DIGITAL PERSONAL	131
5.1 Tecnologías digitales y socioconstructivismo: ¿herramientas físicas o psicológicas?	131
5.1.1 <i>¿Mente virtual?: metáforas psicoeducativas del uso de las TIC</i>	136
5.1.2 <i>Principios constructivistas para el diseño instruccional con TIC</i>	138
5.2 Definición del relato digital personal	145
5.3 Tipificación del relato digital personal	145
5.4 Del dicho al hecho... Pautas para el diseño tecnopedagógico del relato digital personal	147
CAPÍTULO 6. PROYECCIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL DEL RELATO DIGITAL PERSONAL	151
6.1 Usos del relato digital personal: diferentes latitudes, mismas experiencias	151
6.2 El relato digital y alfabetización múltiple	157
6.3 Relato digital personal y aprendizaje: cuatro coordenadas	159
6.3.1 <i>WebQuest y relato digital</i>	161
6.3.2 <i>La voz de los actores: relato digital y currículo</i>	165
6.3.3 <i>Relato digital y proyecto de vida</i>	169

6.3.4 <i>Relato digital y pensamiento crítico</i>	171
6.4 Relato digital personal: ¿estrategia de emancipación?	173
CAPÍTULO 7. MÉTODO	182
7.1 Problemática	182
7.2 Preguntas de investigación	185
7.3 Objetivos de investigación	186
7.4 Contexto y escenarios	187
7.5 Participantes	190
7.5.1 <i>Israel</i>	191
7.5.2 <i>Erick</i>	194
7.5.3 <i>Ricky</i>	198
7.6 Consideraciones previas	203
7.7 Aproximación metodológica	204
7.8 Estrategia y procedimiento	206
7.9 Aparatos e instrumentos	212
CAPÍTULO 8. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS CUALITATIVOS	217
8.1 Reconstrucción de los relatos digitales personales	217
8.1.1 <i>La historia de Israel</i>	217
8.1.1.1 <i>Ficha técnica del relato digital “Casi como una persona normal”</i>	217
8.1.1.2 <i>Casi como una persona normal</i>	219
8.1.2 <i>La historia de Ricky</i>	222
8.1.2.1 <i>Ficha técnica del relato digital “Como la pila de un iPod”</i>	222
8.1.2.2 <i>Como la pila de un iPod</i>	224
8.1.3 <i>La historia de Erick</i>	228
8.1.3.1 <i>Ficha técnica del relato digital “¿Tengo discapacidad? A veces”</i>	228
8.1.3.2 <i>¿Tengo discapacidad? A veces</i>	230
8.2 La inclusión educativa a escrutinio	233
8.2.1 <i>Inclusión educativa como derecho y lugar</i>	233

8.2.2 <i>Inclusión educativa como participación en el currículo</i>	235
8.2.3 <i>Inclusión educativa como interacción interpersonal</i>	244
8.2.4 <i>Inclusión como expectativa</i>	249
8.3 La discapacidad intelectual bajo crisol: visiones y versiones	252
8.3.1 <i>Modelos de la discapacidad</i>	252
8.3.2 <i>Auto-percepción de discapacidad: ¿cómo me ven?, ¿cómo me veo?</i>	257
8.4 Una ecografía polifónica: sus voces, mi voz	265
8.4.1 <i>Lo que callaban los estudiantes: implicaciones de la investigación desde la voz de los protagonistas</i>	265
8.4.2 <i>Escrito autoetnográfico “Discapacidad y prejuicio: retro/prospectiva desde mi psicología educativa”</i>	267
CAPÍTULO 9. SOBRE LA ACEPTABILIDAD DE LOS RESULTADOS: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS PROCESOS DE VALIDACIÓN	281
9.1 Credibilidad por parte de los protagonistas	281
9.2 Validación por expertos	283
9.3 Validación por usuarios	287
9.3.1 <i>Validación del RDP “¿Tengo discapacidad? A veces”</i>	289
9.3.1.1 <i>Primera validación en la Licenciatura en Psicología</i>	289
9.3.1.2 <i>Segunda validación en el Posgrado en Pedagogía</i>	295
9.3.2 <i>Validación del RDP “Como la pila de un iPod”</i>	300
9.3.2.1 <i>Primera validación en la Licenciatura en Psicología</i>	300
9.3.2.2 <i>Segunda validación en el Posgrado en Pedagogía</i>	307
9.3.3 <i>Validación del RDP “Casi como una persona normal”</i>	314
9.3.3.1 <i>Primera validación en la Licenciatura en Psicología</i>	314
9.3.3.2 <i>Segunda validación en el Posgrado en Pedagogía</i>	322
9.3.4 <i>La voz de los usuarios: perspectivas en construcción</i>	328
CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES	344
10.1 Sobre los principales resultados	344
10.2 Expectativa y prospectiva: el valor heurístico	349

10.3 Recomendaciones para otras experiencias	350
REFERENCIAS	354
APÉNDICE A	366
APÉNDICE B	377
APÉNDICE C	378
APÉNDICE D	381

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1.</i> Distribución porcentual de la población con limitaciones intelectuales por género, según causa	55
<i>Tabla 2.</i> Distribución porcentual de la población con limitaciones intelectuales según causa por grupo etario	55
<i>Tabla 3.</i> Porcentaje poblacional derechohabiente por grupo etario y género	57
<i>Tabla 4.</i> Ingresos: Salario Mínimo Mensual de las personas con limitaciones intelectuales	59
<i>Tabla 5.</i> Prestaciones laborales y sociales de las personas con limitaciones intelectuales por género	60
<i>Tabla 6.</i> Concurrencia escolar de personas con limitaciones intelectuales por edad y género	62
<i>Tabla 7.</i> Distribución porcentual de la población de 15 años o más por género según escolaridad	63
<i>Tabla 8.</i> Evolución del continuo exclusión–inclusión	71
<i>Tabla 9.</i> Diferencias entre las modalidades de pensamiento brunerianas	114
<i>Tabla 10.</i> Implicaciones de las TIC en la sociedad actual	132
<i>Tabla 11.</i> Características potenciales de las TIC	136
<i>Tabla 12.</i> Proceso de construcción de un relato digital personal	150
<i>Tabla 13.</i> Ejemplos de RDP de estudiantes como actores del currículo	168
<i>Tabla 14.</i> Participantes y criterios de selección	203
<i>Tabla 15.</i> Dimensiones categóricas del guión de entrevista	214

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Modelo de la encrucijada: el espacio de la discapacidad construido desde tres aristas	50
<i>Figura 2.</i> Fórmula analítica para comprender la discapacidad como sistema complejo	51
<i>Figura 3.</i> Población con limitaciones intelectuales por edad y género	53
<i>Figura 4.</i> Tasa de población con limitaciones intelectuales por entidad federativa	54
<i>Figura 5.</i> La educación a través del prisma de la inclusión	82
<i>Figura 6.</i> Triángulo de Freitag: estructura clásica de la narrativa	122
<i>Figura 7.</i> E-actividades y su relación con el triángulo interactivo	144
<i>Figura 8.</i> Proyecto Silence Speaks alojado en http://goo.gl/bwHHz5	152
<i>Figura 9.</i> Proyecto All together now alojado en http://goo.gl/LXIUMD	153
<i>Figura 10.</i> Contar historias: RDP, alojado en http://goo.gl/6iGSCY	154
<i>Figura 11.</i> RDP: Rosita, alojado en https://goo.gl/4Aw9z4	154
<i>Figura 12.</i> RDP: El ineducable, alojado en https://goo.gl/bWxbKZ	155
<i>Figura 13.</i> Diagrama DAOE de la literacidad: alfabetismos convergentes	157
<i>Figura 14.</i> Elementos constitutivos de una WebQuest	162
<i>Figura 15.</i> Página de entrada de la WebQuest	164
<i>Figura 16.</i> Marco gráfico de la historia	210
<i>Figura 17.</i> Captura de pantalla del RDP “Casi como una persona normal”	218
<i>Figura 18.</i> Captura de pantalla del RDP “Como la pila de un iPod”	224
<i>Figura 19.</i> Captura de pantalla del RDP “¿Tengo discapacidad? A veces”	229

<i>Figura 20.</i> Cualificación: Lic. en Psicología. 1ª Sección: Características del relato digital	291
<i>Figura 21.</i> Cualificación: Lic. en Psicología. 2ª Sección: Estructura de la narrativa	293
<i>Figura 22.</i> Cualificación: Lic. en Psicología. 3ª Sección: Autoevaluación	294
<i>Figura 23.</i> Cualificación general del relato digital: Lic. en Psicología	294
<i>Figura 24.</i> Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 1ª Sección: Características del relato digital	296
<i>Figura 25.</i> Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 2ª Sección: Estructura de la narrativa	297
<i>Figura 26.</i> Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 3ª Sección: Autoevaluación	298
<i>Figura 27.</i> Cualificación general del relato digital: Posgrado en Pedagogía	299
<i>Figura 28.</i> Cualificación: Lic. en Psicología. 1ª Sección: Características del relato digital	301
<i>Figura 29.</i> Cualificación: Lic. en Psicología. 2ª Sección: Estructura de la narrativa	304
<i>Figura 30.</i> Cualificación: Lic. en Psicología. 3ª Sección: Autoevaluación	306
<i>Figura 31.</i> Cualificación general del relato digital: Lic. en Psicología	306
<i>Figura 32.</i> Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 1ª Sección: Características del relato digital	308
<i>Figura 33.</i> Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 2ª Sección: Estructura de la narrativa	311
<i>Figura 34.</i> Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 3ª Sección: Autoevaluación	312

<i>Figura 35.</i> Cualificación general del relato digital: Posgrado en Pedagogía	313
<i>Figura 36.</i> Cualificación: Lic. en Psicología. 1ª Sección: Características del relato digital	315
<i>Figura 37.</i> Cualificación: Lic. en Psicología. 2ª Sección: Estructura de la narrativa	319
<i>Figura 38.</i> Cualificación: Lic. en Psicología. 3ª Sección: Autoevaluación	320
<i>Figura 39.</i> Cualificación general del relato digital: Lic. en Psicología	321
<i>Figura 40.</i> Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 1ª Sección: Características del relato digital	323
<i>Figura 41.</i> Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 2ª Sección: Estructura de la narrativa	325
<i>Figura 42.</i> Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 3ª Sección: Autoevaluación	327
<i>Figura 43.</i> Cualificación general del relato digital: Posgrado en Pedagogía	327

“Todo comienza con el desasosiego, cuando uno siente que llegó el momento de empezar a chapotear y después a internarse medio a ciegas en el oscuro mar de las palabras, que se ha ido formando a lo largo de los años con las frases oídas y dichas, cargadísimas de materia vivida, y con los textos de otros que hemos leído. En ese mar en el que nos internamos, con esperanza, pero también con desconsuelo, de a ratos buceando y de a ratos sobrenadando, nada es clasificable: hay palabras como peces, algunas oscuras, otras luminosas, y algunas pesadas, que se vuelven aéreas cuando otras las tocan. Con esos peces se va haciendo el texto. El que escribe bucea y atrapa, y luego se vuelve a la superficie, donde amasa, ordena, construye, discurre, y luego se vuelve a sumergir. Y el texto se va armando de a poco, con cierto orden y no con otro. Y cada una de esas palabras, y los lazos nuevos que se inauguran por la virtud fundante de nuestro texto, arrastran muchísimos significados, que no son ni blancos ni negros sino blancos y negros y de muchísimos colores y grisuras. El texto nace profunda, intensa e irremediabilmente polisémico¹”.

1 Montes, G. (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

RESUMEN

La presente tesis de investigación empírica, tuvo como objetivo principal diseñar y desarrollar un proceso instruccional para la construcción de relatos digitales personales dirigido a estudiantes con discapacidad intelectual y comprender de qué forma es vivida y percibida la discapacidad intelectual y la inclusión educativa desde su propia voz, que contara con una sólida fundamentación en el pensamiento narrativo bruneriano concretado en la narrativa autorreferencial que a su vez se ve potenciada por el uso de las tecnologías digitales y, por un lado, los principios psicoeducativos constructivistas que subyacen a la propuesta mientras que por el otro lado, se enfatizaría el rol de esta estrategia en la construcción de la identidad de forma individual y colectiva al tiempo que promueve procesos de emancipación y empoderamiento de cualquier persona, específicamente los grupos históricamente vulnerados. También, se presenta una revisión bibliográfica de actualidad alrededor de la discapacidad intelectual y la inclusión educativa para que sumada a la fundamentación referida esta apoyará a la construcción de un sistema analítico para la presentación y análisis de los resultados. La revisión permitió gestionar el proceso instructivo de relatos digitales a través de un guion de entrevista a profundidad validado por dos expertas; una en tecnologías digitales en educación y la otra en discapacidad e inclusión.

Los protagonistas de la investigación fueron tres jóvenes con discapacidad intelectual partícipes de un programa de educación inclusiva en nivel bachillerato; la concreción de sus relatos se validó a través de una rúbrica y la participación de treinta y dos estudiantes (veinticuatro de la Licenciatura en Psicología y ocho del Posgrado en Pedagogía).

La evidencia producida permite afirmar que los tres relatos digitales favorecen procesos de emancipación al dar cuenta de una conglomeración de factores que reflejan, desde la voz y estilo de los participantes, la actualidad que aqueja a las personas con discapacidad intelectual partícipes del sistema educativo en el que se presentan aspectos antagónicos, tensiones y dialécticas entre miradas hegemónicas y su contraparte, al tiempo que permitió identificar barreras y factores protectores-dinamizadores en los procesos de inclusión educativa. En suma, la

validación apunta que el diseño tecnopedagógico, la estructura de la narrativa, sus características y el proceso de autoevaluación por parte de los receptores es empíricamente idóneo, valorando la voz y las imágenes seleccionadas en los niveles de excelencia y bueno. Sin embargo, es perfectible en el entendido de mejorar la estructura de las ideas al tiempo que se contextualizan aún más las historias y que estas favorezcan procesos de reflexión y empatía enriquecidos. Adicionalmente, por si solas las narrativas no favorecen procesos de reflexión y creatividad, asumimos que se requiere de un proceso de análisis y toma de postura. Una segunda validación, de contenido y posibles usos psicopedagógicos, estuvo a cargo de cuatro expertas en temas de discapacidad e inclusión quienes asumieron que los relatos dan cuenta de la realidad contemporánea que vive el colectivo de personas con discapacidad y permite trabajar con diversas poblaciones: estudiantes con discapacidad para apoyar procesos de emancipación, empoderamiento y autodeterminación a través de que encuentren su propia historia; padres y/o tutores para sensibilizar y generar una toma de postura en torno a las experiencias de sus hijos o familiares y; finalmente con profesores en ejercicio o formación para promover procesos de adquisición o fortalecimiento de competencias para llevar a cabo y fortalecer prácticas incluyentes en el aula.

Por lo tanto, se concluye que los resultados fueron favorables, abriendo el debate para replicar nuevas y variadas experiencias afines y promover procesos psicológicos complejos. En suma, la experiencia permitió dar cuenta del crecimiento personal de los participantes y el investigador.

Palabras clave: *discapacidad intelectual, inclusión educativa, pensamiento narrativo, relatos digitales personales, tecnologías para el empoderamiento y la participación.*

INTRODUCCIÓN

Si bien la *inclusión educativa* puede ser caracterizada desde diferentes aristas y dimensiones, se puede afirmar que es un proceso de cambio gradual y progresivo de participación, de estar con otros compartiendo experiencias enriquecedoras, dar testimonio y riqueza de singularidad y recibir comprensión y estima de aquellos con los que se comparte un espacio y tiempo común, aprender lo máximo posible en experiencias que trasciendan lo curricular para asegurar una vida en plenitud y dignidad en los diferentes ámbitos, estructuras y sistemas socioculturales (Booth & Ainscow, 2002; Echeita, 2006; Ainscow, Booth & Dayson, 2006; UNESCO, 2009). Quizá su complejidad, multidimensionalidad y multifactorialidad hacen que esta misma haya apartado, en algunas ocasiones, de forma directa o implícita a uno de los agentes esenciales en dicho proceso: los estudiantes que son motivo de ella, específicamente aquellos en situación de vulnerabilidad a lo largo de la historia, y en el caso que nos ocupa, aquellos con *discapacidad intelectual* quienes han sido transgredidos desde su exterminio y prescindencia, a considerarlos subnormales o infrahumanos, para arribar a una perspectiva interactiva entre las limitaciones personales y las barreras del entorno que podrían, en algún momento, exacerbar o aminorar la condición de discapacidad, dicho de otro modo, la discapacidad se entiende como construcción y hecho social antes que una tragedia y “realidad” individual (Brognia, 2006; Palacios & Romañach, 2009; Saad, 2011a; AAIDD, 2013).

Así, la presente investigación remite a la problemática enmarcada en el contexto mexicano contemporáneo de las personas con discapacidad intelectual y su participación como sujetos de derecho a través de la perspectiva de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006). Las estadísticas del INEGI (2013) apuntan que 5 millones 739 mil personas están en condición de discapacidad representando el 5.1% de la población en México, del cual, la discapacidad intelectual ocupa el cuarto lugar con respecto a otros tipos de diversidad funcional con un 8.5%. Dicha condición, es más frecuente en hombres cuya edad va de los 0 a los 44 años frente a las mujeres, especialmente en el grupo etario de los jóvenes. En suma, el Distrito Federal, hoy Ciudad de

México, ocupa el lugar número 9, con 50.3%, respecto a la tasa de población a nivel nacional, de 43.8%, de personas con discapacidad intelectual.

Analizando si las personas con discapacidad intelectual tienen acceso a derechos fundamentales, encontramos que: en cuanto a la atención médica, más de un tercio (37.3%) de esta población no es derechohabiente; 88% de este colectivo no es económicamente activo, en suma, la mayoría labora en actividades elementales o de apoyo, o se autoemplean en cuestiones de comercio y venta, además de que el 15% de la población que sí labora, no recibe ingresos; cerca de tres cuartos (71%) de las personas en edad escolar con discapacidad intelectual no asisten a un centro educativo cifras que son aún más preocupantes cuando se rebasa la educación básica ya que son porcentajes aún más bajos los que tienen acceso a ella (de 15 a 18 años y de 19 a 29 años con un 28.1% y 7.5% respectivamente), además si consideramos el alfabetismo, prácticamente dos tercios de esta población es analfabeta (61.9% y 58.5%, respectivamente de los hombres y mujeres en condición de discapacidad intelectual), cuyo nivel máximo de escolaridad para ambos géneros corresponde a 3.4 años, es decir, el equivalente a tres años de primaria.

Lo anterior da cuenta de un contexto que sigue perpetuando prácticas discriminatorias de hecho y de derecho más o menos evidentes a través del no beneficio de derechos tan fundamentales que representan la llave para el ejercicio y goce de otros derechos (Echeita, 2006; Brogna 2006).

Particularmente y para los fines que nos ocupan, preocupa el contexto escolar en que las cifras denotan acciones poco incluyentes y que fomenten los principios que estos procesos profesan.

En ese tenor, asumimos que los procesos de inclusión educativa plantean una serie de dilemas y tensiones en diferentes niveles (López, Echeita & Martín, 2010), enfatizamos el argumento de Gairín & Suárez (2012: 56):

"La inclusión educativa debería poner de manifiesto cuestiones relativas a cómo dar voz a aquellas voces silenciadas, ya no desde una tradición teórica y metodológica basada en un enfoque individual o psicológico, que sostiene trayectorias desde una mirada del déficit y la experticia

como fuente prioritaria del saber, sino considerando reconocer “las voces de la experiencia, las vivencias de los sujetos como información relevante y valiosa en la construcción del conocimiento teórico y práctico”.

En esa dirección y sentido, se ha dado evidencia de que la discapacidad intelectual no es inherente a la persona, en cambio, es el resultado de su interacción constante, continua y permanente con su entorno más inmediato y que a partir de ello y con los apoyos necesarios, su calidad de vida es mejor y va encaminada a la vida independiente, el empoderamiento y la autodeterminación (Saad, 2011a). Es decir, se ha cambiado de paradigma en el modo en que se veía a la discapacidad intelectual, ya no es desde el déficit sino desde lo que la persona puede hacer y sus fortalezas. En el mismo argumento se sostiene que en la inclusión educativa hay una tradición psicológica individualista, diferimos al respecto, no todo marco psicológico es individualista ni viceversa. Es decir, que, desde el *socioconstructivismo*, el objeto de conocimiento (la realidad) y el sujeto están en interacción continua, permanente transformándose y construyéndose bidireccionalmente (Hernández, 2008), es decir, lo que conocemos se construye de forma individual (construcción y reconstrucción) pero también de forma conjunta, colectiva, con los otros (co-construcción). En esa línea, dentro de la influencia bruneriana destaca el *pensamiento narrativo*, desde el cual se argumenta (Bruner, 2004) que lo que somos, fuimos y seremos se construye a través de las historias que contamos y nos cuentan sobre nosotros mismos. Dichos relatos personales permiten recuperar la experiencia vivida, sentida y emotiva de la persona. Al tiempo, permite la construcción y atribución de sentidos y significados de forma individual y colectiva, dicho de otro modo, construimos la identidad con los otros (Gutiérrez, 2010). Dando un salto a la nueva sociedad de la información y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) los relatos trascienden fronteras, es decir, podemos compartirlos inmediatamente y, además, las TIC permiten formas y medios nuevos para codificar, construir y representar la realidad (Coll, 2004).

En ese tenor, nos acercamos a *relatos digitales personales* (RDP). Estos permiten la integración de diferentes medios y recursos tecnológicos para la

construcción de historias personales en las que las personas que los crean se convierten en autores, narradores y personajes principales. Dicha estrategia tiene tres características potenciales: carácter político emancipador (Lambert, 2010; Soto 2014a), estrategia de recuperación (Londoño-Monroy, 2012) y sentido de agencia (Gregori-Signes & Pennock-Speck, 2012). En resumen, el RDP es una estrategia para recuperar la voz y la palabra de aquellas personas que la propia sociedad y cultura han minimizado, marginado y silenciado. En ese orden de ideas, se ha defendido que el dinamismo y versatilidad que caracteriza esta estrategia, permite que su construcción y uso se lleve a cabo en diversos ámbitos y atienda una amplia gama de poblaciones meta, así, podemos recuperar, explicar, comprender y difundir aquellas historias personales que pueden estarse presentando, tales como discriminación social (Soto, 2014a; Soto & Rodríguez, 2015).

¿Por qué relatos digitales personales?, ¿por qué con estudiantes con discapacidad intelectual? Resulta complejo dar respuesta, pero en otros espacios (Soto, 2014a; Soto & Rodríguez, 2015), hemos afirmado que el valor heurístico de este tipo de propuestas incide en la proyección, es decir, en contextos latinos, el mexicano específicamente, es poca la literatura que evidencia el uso, potencialidad y/o limitaciones del relato digital personal en ámbitos educativos y/o sociales. Los estudiantes (y por extensión personas) con discapacidad intelectual se han caracterizado históricamente por ser un grupo segregado, minimizado. al que en pocas ocasiones se le da la oportunidad de hablar por sí mismos y recuperar su experiencia y hacer valer su voz para dar cuenta de su cotidianidad y exigencias como colectivo sujeto de derecho (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2008 y 2012; Saad, 2011a; Saad & Zacarías, 2015).

En el caso de los RDP, el caso es el mismo, no hay experiencia reportada hasta hoy día que refleje su uso con esta población (Soto & Rodríguez, 2015). Por tanto, queda una brecha para investigaciones, intervenciones y/o evaluaciones en este campo, sobre todo, queda abierto el debate de su amplio potencial en procesos de emancipación de grupos marginados y personas en situación de vulnerabilidad.

Así, este proyecto de investigación empírica bajo los supuestos de la inclusión educativa y los grupos en situación de vulnerabilidad promoverá el uso de los relatos digitales personales en su *carácter emancipatorio* para recuperar y dar voz a estudiantes con discapacidad intelectual, implicándolos y motivándolos a su creación y recepción. Con la finalidad de recuperar y posicionar a la persona con discapacidad como sujeto, especialmente sujeto de derecho exigiéndoles una actitud autorreflexiva para que ellas mismas se apropien de la retórica con la que “son dichas” y así, puedan nombrar la diferencia propia (Broyna, 2006).

La preocupación y justificación por llevar a cabo este trabajo, se ancla a lo que la misma autora nos ha indicado al argumentar que, en América Latina, el desarrollo teórico basado en el modelo social de la discapacidad es incipiente, al existir muy pocos trabajos de investigación o producción teórica desde esta perspectiva. Considera que las ciencias sociales deben aportar su visión no solo como un ejercicio teórico sino como una propuesta que aporte elementos a los distintos actores para dar nuevas ópticas de análisis. Además, asevera que, otra interesante vertiente de estudios sobre discapacidad desde perspectivas teóricas antes vedadas son las tesis de grado, aunque son escasas las que escapan a disciplinas educativas, asistenciales o relativas a diferentes terapias (Broyna, 2006: 71). También, considera que el modelo social ha colaborado para que nuevas generaciones de investigadores se quiten las vendas de la hegemonía médica y señalen los reflejos de perpetuación y ruptura en los múltiples espejos sociales. Y han dado voz –en sus reclamos y demandas- a los movimientos sociales de personas con discapacidad al hacer caer la mordaza de lo no decible y hacer sonar los infinitos ecos con que la discapacidad dice a una sociedad a la vez que es dicha por ella (Broyna, 2006: 67).

En ese tenor, Saad (2011a: 23-24) precisa que, a finales del Siglo XX, justo en las raíces del modelo social o de derechos, surgen los “estudios de la discapacidad” los cuales han impactado los estudios de licenciatura y posgrados, el origen de grupos de investigación e intervención, así como su financiación, así como en la organización de diversos encuentros especializados en el tema. Asume que dichos estudios se caracterizarían, principalmente por los siguientes aspectos:

- Tratan de las personas con discapacidad en su lucha por los derechos, la ciudadanía y la vida independiente.
- Proporcionan un marco y lenguaje para que las personas con discapacidad puedan describir su experiencia.
- Se explica y entiende la discapacidad en términos de condiciones y relaciones contextuales más amplias.
- Proporcionan una base para el apoyo y el compromiso entre las personas con discapacidad.
- Son un medio que puede ofrecer una alternativa y proyectar una imagen positiva de la discapacidad en el mundo.
- Cumplen una función educativa importante.

Asimismo, la autora afirma que los estudios sobre discapacidad se centran, sobre todo, en la identificación, interpretación y crítica de las diversas formas de discriminación y exclusión existentes que constituyen barreras que conducen a la incapacitación en la sociedad; en la interpretación con el propósito específico de crear un cambio real y efectivo, lo que implica dar prioridad a las voces de las personas con discapacidad en los contextos en que son expresadas y en el establecimiento de una investigación emancipadora como rasgo central de los estudios sobre discapacidad.

En palabras de Palacios & Romañach (2009: 31) se aportan nuevas ideas a una realidad social en la que la carencia de pensadores que escriban desde la realidad vital de la diversidad funcional ha relegado al olvido y ostracismo a este colectivo. Colectivo que aumenta de manera progresiva.

Finalmente, y en consonancia con el principio “nada para las personas con discapacidad sin las personas con discapacidad” de la Declaración de Madrid (2003) y retomada por las Naciones Unidas en la Convención (2006), asumimos dar voz a este colectivo a través de la digitalización e inmaterialización de sus experiencias para ser altavoces de sus exigencias y demandas desde las bondades que nos brindan las tecnologías digitales.

Sin mayor preámbulo, el presente trabajo está conformado por una diversidad de secciones y capítulos organizados de la siguiente forma: el capítulo 1, hace una

remembranza en torno a los modelos que han explicado y atendido la discapacidad, se enfatizan los principios y las respuestas socioculturales, así como el rol asumido por la persona con discapacidad para aterrizar en la conceptualización actual y cuál es el contexto contemporáneo de este colectivo en México desde la perspectiva de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, enfatizando las implicaciones en los procesos educativos. Prosigue, en el capítulo 2, precisando el andar histórico entre el continuo de la exclusión e inclusión educativas, entendiendo dicho constructo como un proceso dinámico e inacabado en el que convergen diversos principios. La inclusión vista en tres dimensiones implica diversos dilemas, tensiones y críticas a nivel organizativo-estructural, de formación profesional y enseñanza, y, quizá la más importante para la presente, es la falta de producción de conocimiento desde las voces de la experiencia, en el que la Psicología, ha abonado primordialmente, desde miradas individualistas. Partiendo de ese supuesto, el capítulo 3, reivindica el rol de la disciplina en la construcción del conocimiento, desde una perspectiva constructivista. misma en la que se destaca la influencia de las ideas brunerianas del pensamiento narrativo como aquel que da cuenta de un proceso de construcción de identidades y saberes. Se desprende el capítulo 4, mismo en el que se describe la narrativa: orígenes, características y rol potencial en la construcción individual y conjunta del Yo. En esa dirección y sentido, el capítulo 5 aboga y caracteriza el uso de las tecnologías de la información y comunicación como auténticas herramientas para pensar e interpensar permitiendo nuevas formas de construir y compartir el conocimiento. En lo específico, se define y caracteriza el relato digital personal para cerrar con pautas para su elaboración. En el capítulo 6, se redondea lo anterior para precisar sus usos sociales y educativos y de las relaciones que este tiene en el proceso enseñanza-aprendizaje para finalizar con su carácter emancipatorio. La sección precedente, da cuenta de los *resultados* divididos en dos partes; la primera en la que, por un lado, se comparte la ficha técnica de cada relato digital y el relato escrito (o script) de forma íntegra. Después, se presenta el *análisis e interpretación* de los mismos a través del encuadre construido en los primeros dos capítulos teóricos en el que el autor recrea un diálogo crítico y propositivo en torno al objeto

de estudio. En complemento, la segunda parte detalla los procesos de aceptabilidad y validez de los relatos digitales construidos enmarcándolos en los principios de validación de investigación en estudio de caso y por tanto cualitativa. Dicho de otro modo, se da voz no solo a los tres protagonistas, sino a los treinta y dos evaluadores, a las cuatro expertas y el propio investigador toma postura en primera persona, para compartir a profundidad y detalle convalidaciones, contrastaciones y propuestas teóricas en las que se destaca el nivel de implicación que cada uno de los actores gana dentro de la presente. Luego, se comparten una serie de reflexiones a modo de *conclusión* retomando tres aspectos: los principales resultados; el valor heurístico de la presente en tanto expectativa y prospectiva para en tercer término, cerrar con algunas recomendaciones puntuales para futuras experiencias afines. Finalmente, se comparten una serie de apéndices que ayudarán a comprender a mayor detalle nuestra propuesta.

CAPÍTULO 1

UN CAMBIO DE PARADIGMA: DE LA “IMBECILIDAD” A LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En el andar histórico de la humanidad, diversos grupos han sido marcados, cual estigma, por perspectivas predominantes o hegemónicas que han pretendido, en determinados momentos, estandarizar lo que una persona es y lo que puede hacer desde sus propios recursos desde lo que se considera lo “normal”. Dichas miradas han legitimado un conglomerado de creencias, actitudes e incluso acciones hacia lo que históricamente, y todavía hoy, se entiende por persona, capacidad, dignidad y vida humana. En ese contexto, el presente capítulo pretende profundizar en los modelos que han explicado, entendido y atendido lo que hoy día llamamos discapacidad, precisando las diferentes implicaciones en los sistemas y estructuras sociales. Así que te invitamos como lector a que “te abroches el cinturón” para emprender este primer viaje en el tiempo, será desequilibrador, física y psicológicamente, ¡no te nos vayas a marear!, pretendemos cuestionar tus ideas respecto a la normalidad y la discapacidad.

1.1 Modelos explicativos de la discapacidad

Inicialmente, hemos planteado que existen diferentes ejes de estigmatización histórica, en el presente, profundizaremos en el eje de la discapacidad, específicamente intelectual. Para hacerlo, hacemos eco de las ideas planteadas por Brogna (2006), Palacios & Romañach (2009) y Saad (2011a) en las que explicitan que la discapacidad, como constructo, ha atravesado por diversos momentos históricos, sociales y culturales que permean las creencias, actitudes y respuestas de la sociedad en su conjunto y que, además, hoy día coexisten. Lo anterior permite comprender que dicha construcción cambia en función del contexto sociohistórico y cultural específico y, por tanto, es un concepto dinámico. Nos permitiremos aludir a la caracterización de los modelos que han legitimado lo que se entiende y atiende por discapacidad.

Pero, ¿qué es un modelo?, un modelo se concibe como una forma de representar un objeto o proceso, al tiempo que funge como una construcción teórico-conceptual, en este caso, la discapacidad, que pretende, por un lado, delimitar y explicar el objeto de estudio y por otro, intervenir en él. Un modelo, comprende una serie de elementos cuyas relaciones determinan la acción, por ello también pueden ser sistemas analíticos y mediadores que determinan pautas para incidir en el objeto de estudio. En suma, se considera que un modelo es un prototipo que sirve de ejemplo para imitar o reproducir, tal como lo señala Saad (2011a), cada uno de los modelos transfiere un rol diferente a las personas con discapacidad, a sus familias, a los diferentes grupos sociales, a las instituciones, así como los distintos servicios y oportunidades a brindar. Además, implica a la sociedad en general. Dichos roles varían sustancialmente en cada uno de los modelos que a continuación se describen.

1.1.1 Modelo del aniquilamiento o exterminio

Yendo en retrospectiva hasta la época en que la humanidad era nómada y el subsecuente proceso de sedentarismo, es Brogna (2006) quien alude a la perspectiva desde la cual el ser humano cuya manera de actuar y funcionar en ese contexto determinado, decretaría su propia existencia. Cuestiona ¿qué hubiera ocurrido si una persona no hubiera podido valerse por sí misma en el andar de su grupo e incluso los pusiera en riesgo por cuestiones climatológicas, alimenticias o de supervivencia? Sentencia: el grupo de forma activa o pasiva quizá lo hubiera exterminado.

Siendo grupos en los que predominaba una organización y cultura predominantemente simbólica claramente diferenciada a la cientificidad contemporánea, la discapacidad quedaría definida por una característica estructural o de comportamiento absolutamente observable o evidente que pondría en riesgo la supervivencia del grupo, de ello se deriva el argumento de que una persona con discapacidad, o lo que hoy día consideramos como discapacidad, por ser considerada “peligrosa” para su comunidad llevaría a la idea de afirmar que esa persona debería morir o no tuvo que haber nacido. La autora caracteriza este

modelo bajo el slogan: “no es una vida como la nuestra: es una vida que no merece ser vivida”.

En resumidas cuentas, las personas con discapacidad podrían abonar al desarrollo de su comunidad sí y solo sí sus características físicas y psicológicas le permitieran asumir el rol o roles que dichas sociedades exigían; caza y/o recolección de alimentos, asimismo, siempre y cuando permitieran que el grupo se mantuviera en movimiento y alerta de los peligros inminentes. El estatus en relación con las otras personas se caracterizaría por una relativa dependencia en función del nivel en que la persona con discapacidad pudiera valerse por sí misma y aportar al desarrollo de las actividades del grupo o si requería que el resto hiciera todo el trabajo.

1.1.2 Modelo de la prescindencia

De acuerdo con Brogna (2006) la época que encuadra los siguientes principios, podemos rastrearla a la transición entre el nomadismo y el momento en que los grupos humanos lograron asentarse y formar comunidades sedentarias, lo que les permitiría reconfigurar su estructura y organización social, exigiendo el desarrollo de nuevos roles diversificados en los que las habilidades valoradas y primordiales cambiarían drásticamente. Por otro lado, Palacios & Romañach (2009), redondean los argumentos de la autora indicando que, si bien no se apartan las ideas, actitudes y acciones hacia el infanticidio o aniquilamiento, estas cambian y se les suman nuevos modos de entender y atender la discapacidad. Así, en la antigua Grecia por un lado y por otro en el Imperio Romano surgen nuevas preocupaciones geopolíticas y el politeísmo asumido como creencia espiritual y religiosa marcaron el devenir de una cosmovisión particular de percibir lo humano. Al tratarse de sociedades que buscaban el dominio de sus congéneres, éstas ponían especial énfasis en que sus guerreros fueran varones con fuerza física y éstos eran, entre otros, quienes ayudaban a mantener el orden y expandir sus límites. No es de extrañar que dicha perspectiva rigiera los principios de una sociedad que valorara determinadas capacidades, físicas y psicológicas, y no otras.

Brogna (2006) precisa que, a pesar de la coexistencia y paulatino cambio de perspectiva, en esta época se evidencia el primer vestigio de política pública para las personas con discapacidad, o mejor dicho para sus familias, es importante comentar que el poder para ejercer y hacer valer cualquier derecho recaía en los padres. En el siglo IV, el emperador Constantino ofreció asistencia financiera con la finalidad de que no mataran ni abandonaran a sus hijos.

En siglos posteriores, las personas con discapacidad pudieron asumir nuevos roles que les permitirían “participar” en la comunidad; los jóvenes ciegos eran vendidos como remeros, las jóvenes ciegas se volverían prostitutas y las personas con discapacidad intelectual y deformidades físicas se convertirían en bufones, esclavos que tendrían la función de divertir al patrón y sus allegados. Si bien las personas de estos colectivos asumen un rol, éste era impuesto con actitudes de aversión y disgusto de trasfondo.

Los autores mencionados redondean que, en función de las creencias espirituales y religiosas asumidas, los roles, así como lo que se entiende y atiende por discapacidad era distinto. Brogna (2006) alude a que, algunos comportamientos de las personas con discapacidad fueron vistos como rasgos que apuntaban a posesiones demoniacas, por lo tanto, se era bendecido o poseído y dicha posesión debía redimirse a través de ceremonias y rituales mágicos. De lo anterior, podemos identificar que a partir de esta época se consideró a la diferencia como una característica entre lo profano y sagrado, lo puro e impuro. Las personas encargadas de legitimar estas prácticas fueron chamanes, brujos y en última instancia los sacerdotes de tradiciones judeocristianas mediante la práctica de rituales de exorcismo.

Justo hacia la Edad Media, las personas con discapacidad se localizan en grupos de los considerados pobres y los marginados, dicho de otro modo, estarían marcados y predestinados a un destino de exclusión. Por ello, toma especial sentido lo que nos advierten Palacios & Romañach (2009), argumentando que el hecho de considerar la discapacidad como una situación inmodificable llevó a la idea de que ésta debía aceptarse con resignación. Los encargados de calificar, en el entendido

de asignar un calificativo, a las personas con discapacidad fueron los sacerdotes y paulatinamente, los médicos.

Lo expuesto da cuenta de que este modelo se gesta en explicaciones no científicas, sobre todo de corte mágico y religioso, en el que el nacimiento de una persona con discapacidad se considera el resultado de un pecado o de la ira de los Dioses en contra de acciones que violentarán el *status quo* imperante. Saad (2011a) dice que el principio definitorio radica en que la presencia de las personas con discapacidad no es importante y mucho menos valiosa, por tanto, se busca acabar con ellas o, en el mejor de los casos, marginarlas completamente porque no contribuyen en lo absoluto a la sociedad. Es decir, resulta más fácil eliminar a las personas cuya vida se tornaría difícil dadas sus características físicas o psicológicas calificadas como deficientes. Desde esta perspectiva, las personas con discapacidad fueron vistas como inútiles, incapaces e incluso imbéciles.

En general, desde este modelo, la interacción con los otros estaría caracterizada por patrones de dependencia y sometimiento al tiempo que la persona con discapacidad tenía un estatus inferior o nulo en la jerarquía social. Dicho de otro modo, las personas con discapacidad serían una carga para la sociedad, siendo las prácticas más comunes la lástima, la caridad y humillación. Vale precisar que las propias familias escondían a las personas con discapacidad por vergüenza.

Finalmente, es importante mencionar que las oportunidades y acceso a los diferentes servicios estuvo limitada o prácticamente era inexistente, ello si sumamos el hito de la imprenta que permitió el desarrollo y potenciación de la lectoescritura que, por otro lado, exigió y legitimó una nueva capacidad: el alfabetismo de los lenguajes oral y escrito de las diferentes lenguas (Broyna, 2006).

1.1.3 Modelo médico–rehabilitatorio

En palabras de Palacios & Romañach (2009), dos hitos históricos marcaron la diferenciación terminológica en comparación con los modelos previamente descritos. En un primer momento, la finalización de la Primera Guerra Mundial trajo como consecuencia una cantidad considerable de hombres que habían resultado heridos de por vida quienes fueron denominados “mutilados de guerra” con el objeto

de diferenciarlos de aquellos “discapacitados” por accidentes laborales. Un mutilado se caracterizaba por la falta de algo; un órgano, sentido o una función corporal o psicológica. Este cambio terminológico se caracterizó por la del daño y la del prejuicio. Lo anterior viene a colación ya que las personas con discapacidad comenzaron a ser relacionadas con los heridos de guerra y, por lo tanto, la discapacidad se transformó, en una insuficiencia, deficiencia o minusvalía susceptible de erradicación.

En un segundo momento, la Segunda Guerra Mundial trajo consigo avances y cambios; por un lado, la medicina y psicología de la rehabilitación, por otro, un destino diferenciado para las personas con discapacidad; en el lado alemán asesinatos brutales e indiscriminados ya que eran personas consideradas improductivas y peligrosas (recordemos los principios rectores del modelo que Brogna ha llamado de aniquilación y exterminio; si una persona es peligrosa para la supervivencia, no es necesaria para el desarrollo de la comunidad), en el bando de los aliados, se les requirió para participar en la defensa de su país, con la pretensión de tener ese “privilegio”, un nuevo rol impuesto en el contexto de sumar recursos humanos a la lucha.

Con los avances de la ciencia médica se aterrizó a una nueva concepción en el que la discapacidad es considerada un problema, un síntoma de enfermedad o desviación observable en la estructura y función corporal y mental, por tanto, es un déficit que define a la persona (Saad, 2011a). Al ser considerada una enfermedad, la discapacidad es un problema médico que debe ser atendido a través de la búsqueda de adaptación con medidas compensatorias, remediales y terapéuticas basadas en sistemas o diagnósticos de clasificación y diferenciación.

Una ventaja que trajo esta perspectiva fue el aumento en la esperanza de vida e índice de natalidad de las personas con discapacidad aunado a la institucionalización de los servicios y oportunidades de tratamiento, estos últimos caracterizados por la identificación de las actividades que las personas no pueden realizar para reforzar determinadas destrezas y llevarlas a cubrir ese déficit en la medida de lo posible.

Lo anterior permite establecer los principios rectores del modelo (Palacios & Romañach, 2009): en primera instancia, las causas de la discapacidad pasan a ser científicas y su diagnóstico es sistemático, metódico. Y, por otro lado, se considera que las personas pueden aportar a la sociedad siempre y cuando logren rehabilitarse alcanzando el nivel de desempeño esperado o estándar en determinadas tareas o funciones. Así, se vislumbra que la persona con discapacidad se considera incompleta e incapaz, vale precisar que implica sufrimiento y reducidas oportunidades de participación.

En síntesis, las personas con discapacidad son consideradas como personas incompletas susceptibles de ser emparejadas al nivel de desempeño de las personas sin discapacidad y pueden aportar en la medida que alcancen dicho nivel. Las relaciones con los otros estarían determinadas por patrones de subestimación en el que dicho colectivo tendría un estatus inferior en comparación con sus congéneres.

1.1.4 Modelo normalizador–asistencialista

Broyna (2006) reconoce que si bien el modelo médico-rehabilitador tiene como eje medular el principio de que la discapacidad es resultado de un desequilibrio en el proceso salud–enfermedad, habría que hacer una distinción con fines prácticos para diferenciar ese modelo del normalizador–asistencialista ya que, a su juicio, éste tiene como piedra angular un doble cuestionamiento, por un lado; ¿qué es lo normal?, ¿cómo normalizar y crear un proceso normalizante?, ¿qué entendemos por anormal? Y por otro; ¿qué se entiende por asistencialista?

Siguiendo el argumento de la autora, el concepto de normalidad crea nuevos esquemas simbólicos y cognitivos que delimitan qué características físicas o psicológicas y comportamentales serían vistas como una discapacidad a través de estrategias psicométricas. En complemento, la asistencia refiere el proceso a través del cual la persona con discapacidad es atendida ya sea por medidas políticas y/o acciones institucionales o de la organización civil.

En la revisión llevada a cabo por la autora, vale destacar que lo normal se constituyó como un constructo que tuvo su principal referente en la estadística, con

la finalidad de predecir a través de cálculos matemáticos complejos la prevalencia de diferentes enfermedades. En suma, destaca la idea del “hombre promedio” que se vincula con la definición conceptual de lo normal entendido como “construido, conforme a, no desviado o diferente de, el tipo común o estándar, regular, usual” y que, por lo tanto, entra en la conciencia y apropiación de “la norma”.

El discurso eugenésico, iniciado por Francis Galton, primo de Charles Darwin, y a quien podríamos señalar como un exponente del Darwinismo Social, indica y busca que la especie humana cuente con características genotípicas y fenotípicas que aseguren la supervivencia de la especie frente a aquellos que resultaran peligrosos o con características incluso raciales y de sangre impura. Ideas que pudieron haber influido en el pensamiento Nazi y la creación del Tercer Reich en el que la raza alemana y de sangre pura fuera superior al resto, por solo mencionar un ejemplo.

La legitimación del discurso anterior y sus prácticas se han filtrado hasta nuestros días a través de prácticas como la muerte asistida, el aborto legalizado de fetos con malformaciones, la esterilización de personas con discapacidad intelectual, las cuales representan la continuidad de la visión del exterminio, proseguidas y sustentadas en prácticas médicas y legales y, sentencia la autora, representan el caso extremo de la visión normalizadora (Brognia, 2006: 64).

Precisamos que los encargados del diagnóstico y tratamiento serían los profesionales de la medicina y psicología a través de políticas compensatorias y asistencialistas. Es evidente la superposición y paralelismo del modelo médico-rehabilitador y el normalizante-asistencialista, los cuales perpetúan la estigmatización de la diferencia a través de prácticas científicas fundadas en premisas de estandarización y desempeño en determinadas áreas y destrezas de lo humano.

Brognia es más crítica y cuestiona aún más allá las implicaciones de éste y el modelo anterior, sostiene que la característica fundamental de éstos radica en el poder constante y permanente que les confieren los avances y descubrimientos en el terreno de las ciencias biológicas y de la salud, por lo tanto, la discapacidad, entendida como una alteración estructural del funcionamiento humano estaría

cristalizada en patologías, trastornos y desórdenes claramente diferenciados y enlistados en los manuales de las ciencias ya mencionadas. Enfatizamos la autoridad de la genética para poder anticipar y determinar el diagnóstico, clasificación y subsecuentes propuestas de reparación del déficit.

En manos de las ciencias biológicas y de la salud radican las medidas asistencialistas en el que las personas con discapacidad son sujetas de tutela, por ende, las políticas públicas estarían orientadas a cubrir sus demandas de rehabilitación y normalización a través de medidas médicas, educativas y sociales. En suma, es importante introducir los argumentos de Saad (2011a) quien asume que, durante el auge de estos modelos existió un importante avance, en el sentido de que las personas con discapacidad se volvieron visibles y pudieron, a través de sus tutores y/o expertos, tener acceso a servicios y oportunidades para mejorar su desempeño y adquirir diversas habilidades para su vida cotidiana; sin embargo, apunta que las intervenciones recaen en el individuo y la comunidad que le rodea es intocable e inmutable.

Finalmente, vale precisar la superposición y coexistencia de perspectivas en las que este modelo converge con los anteriores en las ideas eugenésicas, referidas “al buen nacer”. Detengámonos a reflexionar la yuxtaposición de este modelo con las ideas del infanticidio que sin lugar a dudas perpetúan el modelo del aniquilamiento y el de la prescindencia.

1.1.5 Modelo de integración

Si bien desde las décadas de los años 60 y 70 del siglo XX, la producción teórica alrededor de la discapacidad fue primordialmente médica y educativa y, en menor medida desde las políticas públicas, dejaron una herencia trascendental de algunas pautas para trabajar con los diferentes tipos de discapacidad a través de procesos individualizados y particulares en función de las necesidades identificadas en la persona con discapacidad. Para ese entonces, la discapacidad se deja de ver como un problema de salud y tragedia personal para arribar hacia perspectivas en las que se integró a un actor fundamental que se había dejado tras bambalinas; la sociedad (Broga, 2006). En ese entendido, alrededor de la década de los 90 se transitó de

las intervenciones terapéuticas, hacia una situación que bien podríamos llamar modelo de integración (Saad, 2011a).

Dicho modelo se rige por principios de normalización y no segregación, abriendo la posibilidad de incorporar, en específico a las personas con discapacidad a los diferentes sistemas, haciendo hincapié en la educación con la premisa de hacer efectivo el derecho a la misma, con igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Sin embargo, la atención que se les dio a las personas en condición de discapacidad fue la de ser atendidos por profesionales especializados en centros especiales y he aquí el surgimiento del término “necesidades educativas especiales” (Echeita, 2006).

En este contexto, se considera que la persona está presente, pero solo se hace referencia a un espacio físico, es decir, “estoy”, pero no participo ni soy valorado. Por tanto, se acercó a las personas con discapacidad para ignorarlas más de cerca a través de prácticas excluyentes más sutiles y diferenciadas (Echeita, 2006).

En conclusión, es importante apuntar que, en este modelo, es la persona quien debe adaptarse al contexto y, por lo tanto, a las dinámicas de interacción entre los diferentes grupos a los que tenía acceso. Lo anterior permite asegurar que los cambios no fueron sustanciales, si no superficiales.

1.1.6 Modelo social o de derechos

Para ilustrar los cambios que implicaron una transformación real y sustancial de las políticas públicas, oportunidades y servicios para las personas con discapacidad, enfatizamos el origen del modelo social o de derechos. Saad (2011a) hace una retrospectiva hacia finales del Siglo XX localizando sus inicios en Estados Unidos e Inglaterra a través de los movimientos por los derechos civiles, los cuales habrían tenido el papel de catalizador para que las personas con discapacidad, sus familias y las organizaciones que los representan, alzarán la voz para evidenciar y exigir cuestiones fundamentales entre las que se destacan; la desmedicalización de su condición, desinstitucionalización y no burocratización de los servicios, el dominio de los profesionales, demandaron oportunidades para desarrollarse integralmente

abogando por rehabilitación en la que ellos eligieran, dirigieran y controlaran el proceso.

De este modo y de forma paralela, en Estados Unidos emergía el movimiento de vida independiente el cual se oponía al control por parte de los profesionales “expertos” y exigía que las personas con discapacidad tomarán el control de su cuidado personal. Al tiempo que, en Inglaterra, dicho colectivo hacía eco de las mismas solicitudes enfatizando que no se les viera como grupo en situación de vulnerabilidad necesitado de protección, reivindicando su derecho a definir sus necesidades y servicios.

En ese contexto, el modelo social impone la necesidad de replantear la conceptualización de la discapacidad para apartar la mirada en la que esta se entiende como un déficit intrínseco de las personas; en tanto que es una característica peligrosa para la supervivencia de la comunidad, el resultado de la ira de los dioses o posesiones demoniacas, o, una alteración de la estructura y funcionamiento biológico y mental. Por el contrario, la discapacidad se entiende y define como el resultado de la convergencia y permanencia de un conjunto de condiciones, factores, actividades y relaciones interpersonales propias del contexto social en el que las personas nos desenvolvemos, es decir, desde este modelo, *la discapacidad está definida en términos relacionales e interactivos entre la persona con discapacidad y las barreras u oportunidades que se le brinden o no en su contexto* (Saad, 2011a).

La autora señala que, el principio fundamental en este modelo es: toda vida humana es igualmente digna y valiosa, las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad. En ese sentido, se visualiza la segregación como una práctica que violenta los derechos de las personas con discapacidad, por tanto, no solo es aceptación de la discapacidad, sino que requiere de la valoración y el respeto de la misma. Por ello, se busca la equiparación de oportunidades y la participación plena en la vida política, social y cultural.

De lo anterior, se deriva el argumento en el que Brogna (2006) manifiesta que este modelo recupera y posiciona a la persona con discapacidad como sujeto, especialmente sujeto de derecho el cual, a través de una actitud autorreflexiva se

apropie de la retórica con la que “se es dicho” y así, él mismo pueda nombrar la diferencia propia y hacer valer sus derechos como mecanismos que le permiten desarrollar todas sus habilidades y destrezas alcanzando un verdadero estatus y la dignidad humana.

De acuerdo con Saad (2011a), este modelo pone de manifiesto que la discapacidad es un hecho social en el que las características del individuo tienen relevancia en la medida en que evidencian la capacidad o incapacidad de la sociedad para dar respuesta a las necesidades derivadas de sus limitaciones. Dicho de otro modo, no son las restricciones individuales la raíz del problema, son las limitaciones del entorno social para prestar los servicios apropiados y es el que impone estereotipos y reticencias para la participación.

Siguiendo el argumento de la autora, condensamos las ideas anteriores en las premisas fundamentales del modelo:

- Toda vida humana, independientemente de su condición, goza de igual valor en dignidad.
- Se replantea la noción de dependencia, ya que todas las personas somos interdependientes y, por lo tanto, es solo cuestión de grado. Así, una persona con discapacidad, es independiente en la medida en que pueda llevar su vida con más o menos apoyo.
- Se cuestiona el concepto de normalidad entendido, tradicionalmente, como lo correcto, lo deseable y sobre el significado de pertenecer, implica el promedio dentro de cualquier estructura social. Y así, los que no entren en el promedio de creencias, comportamientos, apariencias o funciones no encajan en el parámetro y pasan a ser “los otros”. Ante ello, el modelo social aboga por un trato igualitario y equitativo en comparación con los congéneres sin discapacidad.
- En consonancia con lo anterior, se busca normalizar el entorno, no a la persona. Adaptando los medios y condiciones de vida.
- Y, finalmente, la discapacidad no debe ser un obstáculo para el reconocimiento de la capacidad jurídica.

En resumen, podemos sentenciar que a mayores barreras para el aprendizaje precisamos que a lo largo, ancho y profundo de la vida, y la participación, la condición de discapacidad se exagera y a menores barreras, la condición de discapacidad se aminora. Así, las personas con discapacidad y la definición misma del concepto, se encuentran establecidas por el contexto y no es el contexto el que determina a la persona y lo que ella pueda o no hacer o las oportunidades que tenga o no, así como con los servicios a recibir. En este modelo, podemos identificar perspectivas diferentes, pero afines; paradigma de vida independiente; y el de inclusión social, laboral y educativa.

En párrafos subsecuentes detallaremos algunas de las implicaciones de esta perspectiva enfatizando su relación con la construcción conceptual de la discapacidad intelectual, así como la relación que mantiene con la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas.

1.1.7 Modelo de la diversidad funcional

Haremos un paréntesis para reseñar un modelo relativamente nuevo desarrollado por Palacios & Romañach (2009), haciendo eco de sus argumentos donde pronuncian que la existencia de los derechos humanos radica en cumplir una función primordial: proteger el desarrollo de la dignidad humana y, en definitiva, de todas las capacidades y destrezas de las personas. En ese sentido, los derechos actúan como mecanismos que protegen el desenvolvimiento de la dignidad, y ello se logra principalmente limitando, restringiendo o eliminando las barreras u obstáculos que el uso de las diferentes “capacidades” puede encontrar.

Los autores señalan que en el pasado permeaba la perspectiva en la que el ser humano valía por su “capacidad” ya sea para razonar, sentir y/o comunicarse. Dicho de otro modo, el ser humano se definía por la capacidad en tanto logro y desempeño ante un determinado rol social y ello se trasladó a toda condición y característica humana, tal como se ha evidenciado en la reseña de los modelos explicativos de la discapacidad. Así, argumentan que resulta necesario e impostergable cuestionar la relación entre (dis)capacidad y dignidad, para ello se acercan desde el campo de la bioética y afirman que si bien se conoce que dentro

del análisis de los distintos momentos históricos de los derechos existen cuatro grandes procesos: *positivación*, *generalización*, *internacionalización* y *especificación*, los derechos de las personas con discapacidad se anclan a un proceso de especificación, desde el que se presta atención a situaciones concretas en las que se encuentran individuos o grupos.

Consideran que, analizados desde ese punto de vista, la discapacidad en el ámbito de la especificación trae consigo procesos de legitimación que perpetúan la idea de que una persona con discapacidad es un ser especial, fuera de lo normal. Por ello, sería más apropiado matizar el enfoque y abordar la cuestión de la discapacidad en el proceso de generalización y desde sus presupuestos para generalizar la idea de los derechos, aunque esto exija medidas específicas. Una aproximación más cercana apunta a que, desde esta perspectiva, los derechos de las personas con discapacidad son susceptibles de ser considerados derechos humanos y universales.

En la revisión hecha por Saad (2011a), se apunta que este modelo demanda considerar a las personas con discapacidad como seres valiosos por sí mismos, por su diversidad, por lo cual la discapacidad es un elemento enriquecedor de la especie humana.

En ese tenor, se usa el termino diversidad funcional en lugar de discapacidad ya que no tiene una connotación negativa. Palacios & Romañach (2009: 119-121) precisan la diferenciación necesaria entre enfermedad y diversidad funcional que, en resumidas cuentas, refiere los siguientes principios:

- El termino enfermedad está vinculado con la salud mientras que la diversidad funcional se relaciona con las formas de funcionar de una persona.
- De lo anterior se deriva el argumento de que, no toda enfermedad genera una diversidad funcional, por ejemplo, gripe. Contrariamente, una enfermedad puede tener como efecto la diversidad funcional, por ejemplo, la esclerosis múltiple.
- En contraste, una diversidad funcional no implica necesariamente una enfermedad tal como la tetraplejia, ceguera o sordera.

- Hay enfermedades que afectan la estructura del cuerpo y parecen no afectar su funcionalidad como en el caso del VIH/SIDA.
- La enfermedad y la diversidad funcional son realidades diferentes y por lo tanto requieren medidas distintas en el que las políticas sanitarias, así como las políticas sociales utilizarían instrumentos y principios analíticos diferentes.

Por lo tanto y tal como lo afirma Saad (2011a), el modelo abarca tres aspectos:

- Partes del cuerpo que funcionan de otra manera.
- Personas que funcionan de forma distinta,
- y los casos de discriminación por esas diferencias.

Lo que los seguidores de este modelo buscan es erradicar la discriminación motivo de la diversidad funcional ya que, en las propias palabras de Palacios & Romañach (2009: 121) una persona con diversidad funcional puede o no tener una enfermedad, pero lo que tiene seguro es un cuerpo diferente (en estructura y funcionalidad) y una discriminación permanente derivada de su entorno.

Redondeamos la caracterización de este modelo comentando, grosso modo, los principios rectores (Palacios & Romañach, 2009: 207-209):

- El déficit no está en la persona (modelos; médico–rehabilitador, normalizador–asistencialista y de integración) ni en la sociedad (modelo social o de derechos).
- La diversidad es un valor inherente a la humanidad y así se debe apreciar. Las personas con diversidad enriquecen a la humanidad.
- Todas las personas, con o sin diversidad funcional, tienen la misma dignidad.
- Esta dignidad tiene dos vertientes: la dignidad intrínseca, es decir, el valor de la vida de todas las personas con y sin diversidad es el mismo, y la dignidad extrínseca está relacionada con los derechos y las condiciones de vida de las personas con y sin diversidad funcional, a las cuales se les debe de dotar del entorno y las herramientas necesarias para que su vida se desarrolle en las mismas condiciones.
- La diversidad funcional es una cuestión de dignidad humana y de derechos humanos.

- Toda la sociedad debe trabajar para conseguir que todas las personas, con o sin diversidad funcional, tengan, y puedan ejercer, los mismos derechos.
- Todas las personas con o sin diversidad funcional pueden estar enfermas en algunas épocas de su vida. Las personas con diversidad funcional no están enfermas, son diferentes y son discriminadas por su diferencia.
- Algunas personas, con y sin diversidad funcional, no disponen de plena autonomía moral o autodeterminación. La sociedad debe trabajar para ayudarles a conseguirla.
- Afrontar la construcción de una sociedad en la que se contemplen las necesidades y diferencias de todos los individuos.
- Las herramientas elegidas para conseguir y preservar la dignidad de las mujeres y hombres con diversidad funcional son la bioética y los derechos humanos.

Finalmente, y luego de esta línea del tiempo que hemos trazado con los modelos explicativos de la discapacidad, se evidencia que, si bien pueden diferenciarse e incluso delimitarse unos de otros, podría afirmarse que desde sus diferentes dimensiones y principios sociales, políticos, culturales, epistemológicos, normativos, disciplinares y profesionales, estos modelos estarían resumidos dentro de una dialéctica representada por dos de ellos; el médico-rehabilitador en el que podríamos ubicar el normalizador–asistencialista y el modelo social en el que ubicamos la integración como punto de quiebre para aterrizar en los derechos de las personas con discapacidad. Derechos por los que se aboga e incluso cuestiona, desde la perspectiva de la diversidad funcional. Y, por otro lado, podemos sentenciar que, estas visiones predominan de forma hegemónica, sin embargo, dan cuenta de los procesos complejos experimentados en los puntos de transición hacia la consolidación de una visión alternativa o novedosa. Estos procesos de transformación se ven acompañados por diferentes cambios en las distintas dimensiones que conforman lo que Brogna (2006) llama: el espacio de la discapacidad en el modelo de la encrucijada; las particularidades biológico-comportamentales, la organización político-económica y la dimensión normativo-cultural. Además, también existen circunstancias de ruptura, es decir, realidades y

cambios históricos que favorecieron en mayor o menor medida la aparición, transición, consolidación o coexistencia de una nueva visión con las anteriores, por lo tanto, un modelo no llega para apartar al anterior, sino que se suma y enriquece la comprensión de la discapacidad como constructo y realidad humana.

1.2 Discapacidad intelectual en el contexto actual

En la revisión hecha por Saad (2011a: 51), se evidencia el estigma y etiqueta que los diferentes modelos han estereotipado y legitimado hacia la discapacidad intelectual y las personas con discapacidad intelectual. Nos permitimos enlistar y comentar, grosso modo, los términos que han permeado ese andar histórico, un camino hacia el calvario de este colectivo:

- Imbecilidad. Tonto o falta de ánimo o valor mental.
- Debilidad mental. Falta de vigor o fuerza mental.
- Minusvalía mental. Detrimento o disminución mental.
- Subnormalidad mental. Rendimiento mental inferior.
- Retraso mental. Lentitud mental.
- Deficiencia mental. Carencia mental.

Quisiéramos defender la idea de que estos conceptos han desaparecido. En cambio, coexisten en nuestra contemporaneidad y cotidianeidad.

En contraposición, existen importantes avances para erradicar dichas visiones y es gracias a los esfuerzos que las propias personas con discapacidad han logrado, así como las ONG que las representan. En suma, podemos evidenciar voluntades a nivel internacional que buscan incidir en las políticas públicas que poco a poco abonen a un cambio de paradigma y, por lo tanto, en lo que entendemos por discapacidad y persona con discapacidad para que nuestras acciones y actitudes respeten y valoren su diversidad funcional.

En ese contexto y de acuerdo con el artículo primero de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (ONU, 2006: 4) se considera que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que,

al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

Saad (2011a: 52) sostiene que la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (a partir de aquí AAIDD por sus siglas en inglés, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) es la asociación más representativa a nivel internacional sobre el campo y, además, se ha pronunciado por un enfoque interactivo y contextual de la discapacidad, congruente con la ya mencionada Convención y los postulados del modelo social.

Dicha asociación considera que la discapacidad intelectual es: “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y conducta adaptativa, incluyendo la mayoría de habilidades sociales y prácticas cotidianas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (AAIDD, 2013).

1.2.1 Delimitación conceptual

Se ha comentado lo que se entiende por persona con discapacidad y por discapacidad intelectual, sin embargo, es importante analizar los elementos constitutivos de dicho constructo.

Siguiendo a la AAIDD (2013), el funcionamiento intelectual refiere la capacidad mental como los procesos de aprendizaje, razonamiento y la resolución de problemas. Por otro lado, el comportamiento adaptativo es el conjunto de habilidades y pericias que las personas aprenden funcionalmente en su vida cotidiana e incluyen:

- Habilidades conceptuales: Lenguaje y alfabetización (literacidad); manejo en los conceptos de dinero, tiempo y número; así como la autodirección.
- Habilidades sociales: Destrezas interpersonales, responsabilidad social, autoestima, credulidad, la cautela, resolución de problemas sociales, la capacidad de seguir reglas, obedecer leyes y evitar ser víctima.
- Habilidades prácticas: Cuidado personal, competencias profesionales o laborales, cuidado de la salud, viajar y transportarse, manejo de horario y rutina, seguridad, uso del dinero y del teléfono.

En complemento, consideramos importante un acercamiento a autores como Brogna (2006) que ha defendido el argumento de que, para poder comprender la complejidad de la discapacidad, desde el modelo de la encrucijada, habría que aproximarse a una triple distinción y caracterización de tres elementos: la condición, la situación y la posición de discapacidad.

A saber, la condición se define, retomando a la Real Academia Española (2016) como: índole, naturaleza o propiedad de las cosas. Situación o circunstancia indispensable para la existencia de la otra. Brogna, sostiene que dicho elemento refiere la particularidad biológica y conductual, lo evaluable y, por tanto, diagnosticable. Desde esta perspectiva, se considera que la condición es una circunstancia indispensable para que se presente una situación y posición de la discapacidad. La autora sostiene que la discapacidad como condición no es socialmente creada, sino que es socialmente significada y favorecida en mayor o menor medida. Dicho de otro modo, diferentes circunstancias promueven o no la aparición de la condición, por ejemplo; accidentes, guerras, pobreza y la falta de prevención, las cuales serían propiedades que inciden en la prevalencia de las diferentes discapacidades o diversidad funcional de las personas. En ese contexto, la caracterización biológico-comportamental podría, en determinado momento, estar o no considerada como una discapacidad, tal como lo hemos reseñado en los modelos explicativos de la discapacidad y, por otro lado, la autora alude a que no se sitúa en el espacio de la discapacidad, ver figura 1, por el contrario, estaría enraizada a un único elemento constitutivo y perdería la interdependencia e interdefinición de la discapacidad.

En suma, lo que refiere a la situación se entiende como el conjunto de factores o circunstancias que afectan a alguien o algo en un determinado momento. Es decir, hacemos referencia al nivel interrelacional y situacional, un nivel que se caracteriza por ser dinámico. En él, es donde se concretan las prácticas y procesos que orientan el actuar entre las personas, las conductas y comportamientos asumidos hacia la discapacidad y las personas con discapacidad.

En complemento, la posición define la categoría o condición social de cada persona respecto de las demás, lo que Brogna llama el nivel estructural. Las

personas con diversidad funcional están puestas en una categoría social respecto a las otras, dicha posición se encuentra en campos de posiciones sociales que están construidas históricamente. Para conocer a mayor profundidad la posición que una persona ocupa en la sociedad y momento en la que vive se deben tomar en consideración los roles de todos los actores implicados, sean personas, grupos de ellas, instituciones, sistemas y estructuras sociales.

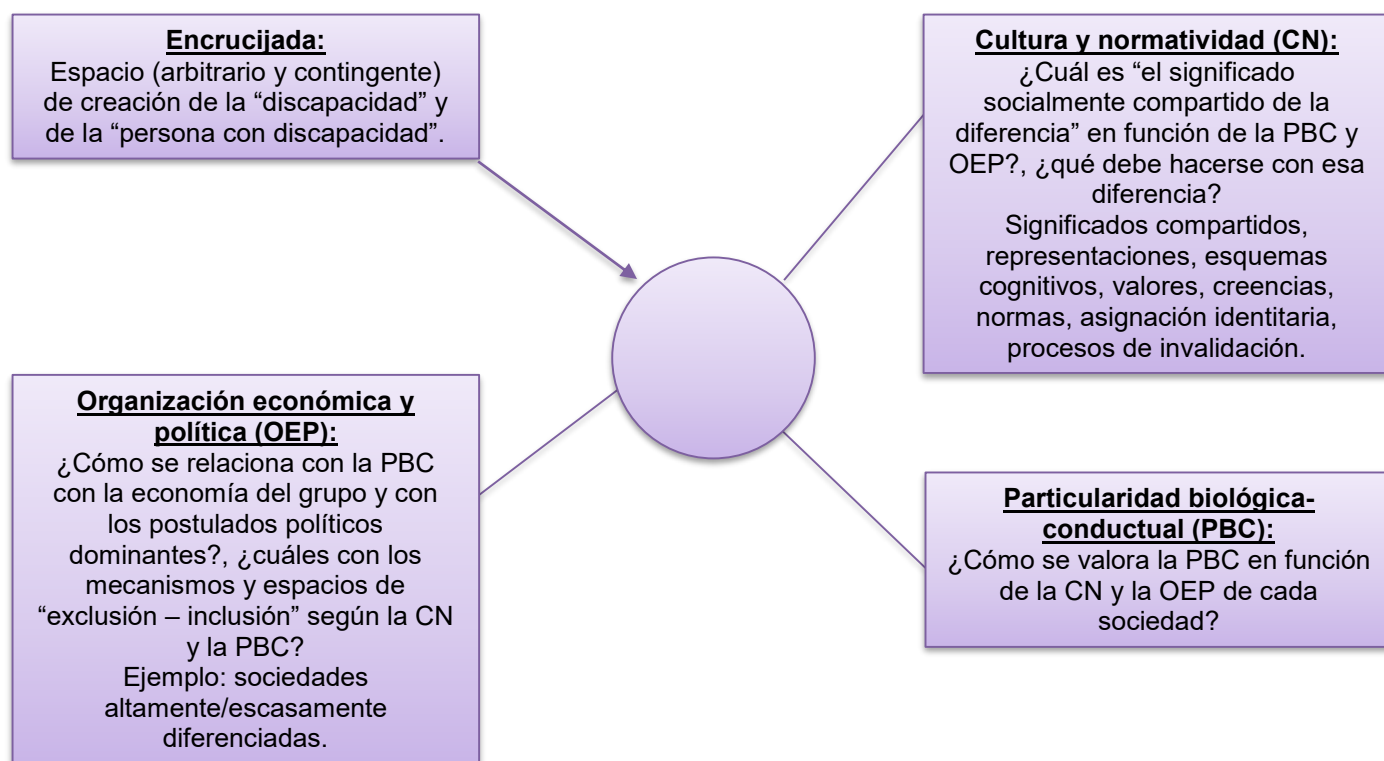


Figura 1. Modelo de la encrucijada: el espacio de la discapacidad construido desde tres aristas (Brognia, 2006: 35)

Si bien hemos tomado postura por la definición de la AAIDD, consideramos que la autora redondea dicha definición caracterizándola como una construcción social compleja que entrama la convergencia de: en primera instancia, la particularidad biológica y conductual de la persona con diversidad funcional. En segundo término, la organización económica y política, y finalmente, la cultura y

normatividad del contexto histórico y social particular en el que vive cada una de las personas con diversidad funcional (Broyna, 2006: 174-178).

La interdefinibilidad permite afirmar que la discapacidad, como construcción y hecho social, no se encuentra en ninguno de los tres elementos, por el contrario, queda determinada en el espacio de intersección o confluencia de los mismos y no solo no se halla en uno. No puede analizarse ninguno de los tres sin tener en cuenta los otros dos. De ahí estamos obligados a aproximarnos a la discapacidad entendiéndola como un sistema complejo, interdependiente e interdefinido, del cual se deriva la premisa fundamental del modelo de Broyna en el que la figura 2, resume dicho sistema analítico.

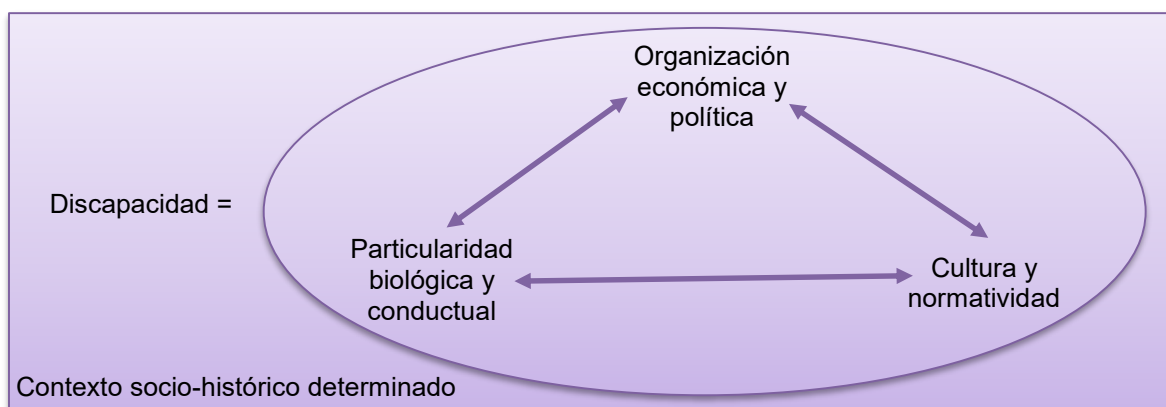


Figura 2. Fórmula analítica para comprender la discapacidad como sistema complejo (Broyna, 2006: 36)

Es importante precisar que la Convención denota los tres componentes, sin embargo, lo expuesto por la autora los delimita y si colocamos bajo este crisol la definición de la AAIDD queda incompleta al enfatizar la condición de discapacidad, ello enlistando lo que se considera como funcionamiento intelectual y conducta adaptativa. A lo que la Convención y Broyna enfatizan el dónde, cómo y con quién se presentarían o no y en qué medida y permanencia, o sea la situación y posición de discapacidad.

Resumidamente, la condición y posición de discapacidad se ponen en juego en situaciones histórico-culturales específicas. Así, podemos afirmar que existe

una condición biológica-comportamental que limita las habilidades que la persona tiene y aprende para desenvolverse en su vida diaria y que le permiten actuar o no en distintas situaciones y contextos diferentes confiriéndole un nivel de interacción y participación, es decir, la posición que dicha persona ocupa o se le permite ocupar.

1.2.2 Discapacidad intelectual en el entorno mexicano

Consideramos importante precisar cuál es el contexto actual de las personas con discapacidad intelectual en México. Para ello, nos remitimos al análisis realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013: 225) cuyo objetivo fue:

“...presentar el análisis de un conjunto de indicadores que permiten mostrar las principales características de la población con limitaciones intelectuales, entre los que se encuentran su estructura por edad y sexo, las causas de la dificultad, algunos componentes demográficos, el acceso y uso a servicios de salud; el analfabetismo, asistencia y logro escolar; tasa de participación económica, principales ocupaciones, jornada, salarios y prestaciones laborales”.

De forma general, el censo del año 2010 arrojó que el 8.5% de la población nacional tiene diversidad funcional, siendo el cuarto lugar la discapacidad intelectual superada por las limitaciones motoras, para ver y oír.

En lo referente a la distribución poblacional por rango de edad y género (ver figura 3), las cifras indican que la frecuencia de la discapacidad intelectual es más alta en la niñez y juventud con el 19.3% y 23.8% respectivamente, es decir, que poco menos de la mitad de la población (43.1%) con discapacidad intelectual tiene menos de 30 años. En suma, la distribución por género indica que dicha condición es más frecuente en los hombres en comparación con las mujeres de los 0 a los 39 años, sin embargo, la pirámide se invierte, aunque en menor medida, a partir de los 75 años y más.

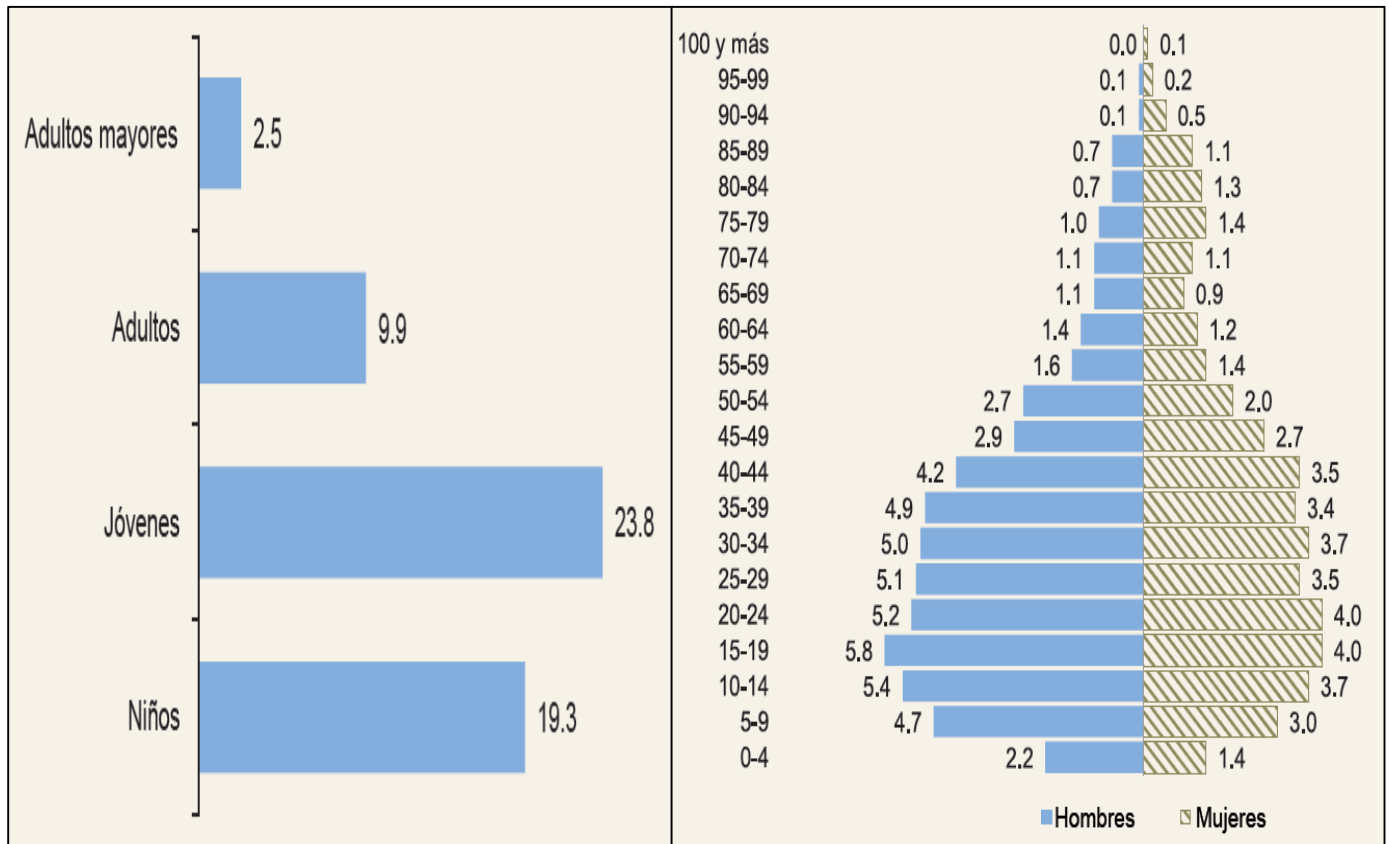


Figura 3. Población con limitaciones intelectuales por edad y género (INEGI, 2013: 226)

En lo referente a la distribución poblacional del número de personas con limitaciones intelectuales a lo largo y ancho de la República Mexicana, ver figura 4, esta refleja que de las 32 entidades 20 rebasan la tasa de población (por 10 mil habitantes) en dicha condición a nivel nacional (43.8%). Es importante evidenciar que, nuestro entorno más inmediato, el Distrito Federal (hoy Ciudad de México), ocupa el lugar número 9 en el ranking con 6.5 puntos porcentuales por encima de la población con discapacidad intelectual a nivel país (50.3%). Por otro lado, el Estado de México ocupa el lugar número 29 en dicho listado, lugar que lo coloca 14.6 puntos porcentuales por debajo del nivel nacional (35.7%), ello a pesar de ser el estado más poblado.

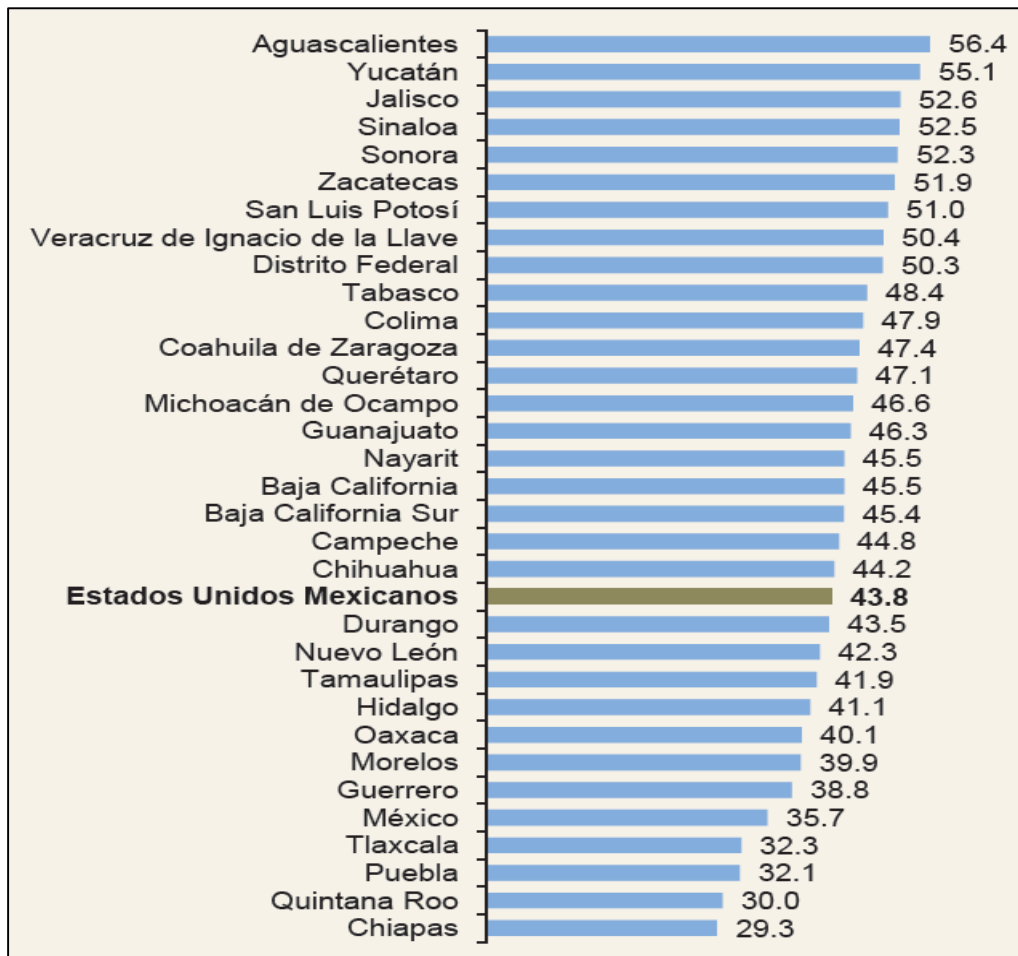


Figura 4. Tasa de población con limitaciones intelectuales por entidad federativa (INEGI, 2013: 227)

El censo también recuperó las causas de las limitaciones intelectuales, destacaremos estas estadísticas ya que, la tabla 1, evidencia lo que la AAIDD (2013) y la OMS (2011) han pronunciado; la condición de limitaciones intelectuales se presenta a edades tempranas, es decir, antes de los 18 o 14 años respectivamente de acuerdo al referente que se tome en cuenta. Para los fines de la presente, nos hemos pronunciado por la delimitación cronológica que marca la AAIDD (2013): la discapacidad intelectual es una discapacidad que se presenta antes de los 18 años. Dicha evidencia se ve reflejada en el 52.8% de la población con limitaciones intelectuales cuya causa está dada desde el nacimiento en comparación con las limitaciones que se presentan por un accidente o el

envejecimiento con el 6.7% y el 4.5% respectivamente. En suma, si consideramos la tabla 2, destacan las cifras en las que el 74.5% de la población con limitaciones intelectuales por nacimiento son niños y el 65.6% son jóvenes, podemos afirmar que hay una prevalencia importante en cuanto a la discapacidad intelectual en nuestro país.

Causa de discapacidad	Total	Género	
		Hombres	Mujeres
Total	100.00	100.00	100.00
Nacimiento	52.8	53.2	52.3
Enfermedad	23.4	22.4	24.8
Accidente	6.7	8.5	4.3
Edad avanzada	4.5	2.8	6.6
Otra causa	5.6	6.4	4.7

Tabla 1. Distribución porcentual de la población con limitaciones intelectuales por género, según causa (INEGI, 2013: 228)

Grupo de edad	Total	Causa de discapacidad				
		Nacimiento	Enfermedad	Accidente	Edad avanzada	Otra causa
Total	100.00	52.8	23.4	6.7	4.5	5.6
Niños	100.00	74.7	12.5	2.6	0.0	3.2
Jóvenes	100.00	65.6	17.4	5.3	0.0	4.1
Adultos	100.00	47.1	27.6	9.9	0.0	8.3
Adultos mayores	100.00	11.3	40.0	6.5	31.9	4.7

Tabla 2. Distribución porcentual de la población con limitaciones intelectuales según causa por grupo etario (INEGI, 2013: 228)

Al revisar la distribución poblacional por entidad federativa, por género, edad y causa de las limitaciones intelectuales y, en concordancia con el modelo social o de derechos, por el cual nos propugnamos, se hace necesario precisar la situación

y posición de las personas con discapacidad intelectual con relación a los siguientes derechos (ONU, 2006):

- Artículo 24. Educación.
- Artículo 25. Salud.
- Artículo 26. Habilitación y rehabilitación.
- Artículo 27. Trabajo y empleo.

La salud constituye una base elemental para gozar de otros derechos. En México, el derecho a la salud tiene rango constitucional, por lo que uno de los principales objetivos del sistema de salud es alcanzar la cobertura universal y, si a lo anterior le sumamos que nuestro país es uno de los Estados parte de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, es su obligación otorgar los mecanismos para que las personas en condición de diversidad funcional tengan el acceso a servicios en igualdad de condiciones y oportunidades que las personas sin diversidad funcional. Es así que, en lo que refiere a los derechohabientes de las instituciones que prestan servicios de salud, el censo (INEGI, 2013: 230) refiere que el número de mujeres en condición de limitaciones intelectuales con acceso a servicios de salud es ligeramente mayor (63.1%) con respecto al de los hombres (61.1%), enfatiza este hecho ya que como bien hemos destacado los varones en esta condición representan una población mayor a la femenina. Adicionalmente, los grupos etarios de ambos géneros (ver tabla 3) que reportan mayor acceso a estos servicios estarían jerarquizados de la siguiente forma: niños (73.2%), adultos mayores (66.5%), jóvenes (60.9%) y adultos (55.1%). Cifras que redondean y evidencian el hecho de que las mujeres a partir de los 15 años son quienes tienen mayor acceso a dichos servicios. Finalmente, las instituciones a las que se pertenece y acude para recibir servicios de salud son; el IMSS (43.5%), Seguro Popular (41.3%), el ISSSTE (8.5%), seguro privado (3.2%), otra institución (3.1%) y Pemex, Defensa o Marina (1.5%).

Grupo de edad	Total	Género	
		Hombres	Mujeres
Niños	73.2	74.2	71.7
Jóvenes	60.9	59.9	62.3
Adultos	55.1	53.8	56.7
Adultos mayores	66.5	63.4	69.0

Tabla 3. Porcentaje poblacional derechohabiente por grupo etario y género (INEGI, 2013: 230)

A saber, sobre el derecho al trabajo y el empleo, éste debería caracterizarse por ser un proceso para la participación digna y socialmente útil, se trata de una de las actividades fundamentales para obtener recursos económicos y que estos contribuyan al logro del bienestar individual y familiar al tiempo que abona al desarrollo de una sociedad democrática. En ese tenor, el censo (INEGI, 2013: 233-238) destaca a los grupos económicamente activos y no económicamente activos, lo que permite calcular la tasa de participación económica, que representa la proporción de la población económicamente activa entre el total de individuos en edad de trabajar, para el año 2010, se calculó que solo el 10.5% de la población con limitaciones intelectuales era económicamente activa, lo que nos indica que de cada 100 personas en dicha condición 90 no generan economía para sí mismos o sus familiares. Además, de cada 100 personas en condición de limitación intelectual, 65 tienen una limitación que les impide trabajar, 14 tienen otro tipo de actividades no económicas, 11 se dedican al hogar, 6 son estudiantes y 2 son jubilados o pensionados. Este contexto cambia en función del género ya que, del total de la población con limitaciones intelectuales, la población de varones (14.9%) prácticamente triplica a la de mujeres que son económicamente activas (5.1%).

Si consideramos las ocupaciones, ordenadas por división ocupacional (remitirse a la Clasificación Única de Ocupaciones -CUO- desarrollada por el INEGI en 2010: 13-28), de cada 100 personas con limitaciones intelectuales; 36 realizan actividades elementales y de apoyo, 16 son trabajadores agropecuarios, 12 trabajan como artesanos y 11 en tareas de comercio o ventas.

Al argumento anterior lo complementa la relación laboral de los trabajadores con su unidad económica en la cual, se puede identificar la posición que las personas con diversidad funcional tienen en el trabajo. Así, el censo sostiene que, de cada 100 personas con limitaciones intelectuales; 41 son empleados u obreros, 24 trabaja por su cuenta y 14 labora como ayudante.

Lo anterior permite inferir que, tal como sucede en otras fracciones de la población con y sin discapacidad, las mujeres trabajan más por su cuenta y como empleadas u obreras, mientras que son más los varones que laboran como jornalero o peón y como ayudante.

Para redondear lo referente al empleo de las personas con diversidad funcional, haremos algunas precisiones entorno a la jornada, el salario y las prestaciones.

- En lo que refiere a la jornada, se distinguen tres tipos: parcial, de menos de 35 horas a la semana; completa, de 35 a 48 horas; y la sobre jornada, de más de 48 horas. Así, de cada 100 personas con limitaciones intelectuales; 44 laboran una jornada parcial, 31 tienen una jornada completa y 24 trabajan más de 48 horas a la semana. Por género, es importante comentar que son las mujeres (49.8%) el grupo que mayormente labora una jornada parcial frente a los varones (41.9%); en la jornada parcial es un porcentaje cercano de 29.3% y 31% respectivamente; contrariamente, son los varones con el 25.3% quienes laboran una sobrojornada en contraste con las mujeres (18.2%). Hecho que podría estar relacionado con el rol de género predominante en nuestro país en el que la mujer es quien pasa más tiempo en casa en labores propias del hogar o que tiene menos posibilidades laborales.
- En cuanto al salario o ingreso, calculado mensualmente. En 2010 el Salario Mínimo Mensual (SMM) vigente rondaba entre \$1,634.00 y \$1,724.00 en función del área geográfica. La tabla 4 nos permite identificar que, de cada 100 personas con limitaciones intelectuales; prácticamente 27 perciben hasta un salario mínimo al mes; 24 ganan de uno a dos salarios, 14 obtienen dos y hasta tres; 5 de tres a cinco; 3 reciben de cinco a diez y solo uno ve

retribuidos más de diez. Es menester enfatizar que 15 de ellas no reciben ingresos. Algunas diferencias a destacar en cuanto al género, son las relativas a 1 SMM en el que las mujeres rebasan a los varones con un 34.2% frente al 24.3% y el grupo cuyo ingreso es de 2 a 3 SMM ya que los varones tienen el 15.7% en comparación de las mujeres con un 10.4%. Lo que, de forma general y si analizamos el resto de estadísticas, evidencia que son los varones quienes tienen un trabajo mejor remunerado.

Ingreso por trabajo	Total	Género	
		Hombres	Mujeres
Total	100.00	100.00	100.00
Hasta 1 SMM	26.6	24.3	34.2
De 1 a 2 SMM	24.4	24.2	25.1
De 2 a 3 SMM	14.5	15.7	10.4
De 3 a 5 SMM	5.4	5.6	4.9
De 5 a 10 SMM	2.6	2.5	3.2
Más de 10 SMM	1.2	1.1	1.6
No recibe ingreso	15.0	15.7	12.8

Tabla 4. Ingresos: Salario Mínimo Mensual de las personas con limitaciones intelectuales (INEGI, 2013: 237)

- A su vez en lo que tiene que ver con las prestaciones sociales y laborales entendidas como los complementos al salario o sueldo tales como el aguinaldo, vacaciones con goce de sueldo, reparto de utilidades y prima vacacional; y las sociales proporcionadas por las instituciones de seguridad social como el ahorro para el retiro y el servicio médico. El censo destaca las siguientes cifras, ver tabla 5. Prácticamente por cada 100 personas con limitaciones intelectuales; 30 reciben servicio médico y aguinaldo, 24 vacaciones con goce de sueldo y, aunque en menor medida, 21 ahorro para el retiro, 17 reparto de utilidades o prima vacacional y solo 10 recibe otras prestaciones. Sin embargo, las diferencias por género son mayores siendo las mujeres quienes tienen más prestaciones laborales y sociales cuya

diferencia oscila desde los 8.5 puntos porcentuales en lo que se refiere a otras prestaciones, hasta los 14.9 puntos porcentuales a saber sobre el aguinaldo.

Si bien existen diferencias entre las mujeres y hombres en el acceso a oportunidades laborales, las cifras que refieren el salario y las prestaciones laborales y sociales nos permiten argumentar que sus oportunidades son mejor remuneradas. Sin embargo, el propio censo llama la atención en dos ocasiones de quienes hacemos eco de sus evidencias estadísticas: "...no hay que perder de vista que son pocas las mujeres en este segmento de la población con discapacidad que participan en las actividades económicas (INEGI, 2013: 235)" y "...no hay que perder de vista que son pocas las asalariadas, ya que participan mucho menos que los hombres en las actividades económicas (INEGI, 2013: 238)".

Prestaciones laborales y sociales	Total	Género	
		Hombres	Mujeres
Servicio médico (IMSS, ISSSTE u otro)	29.7	27.1	38.9
Aguinaldo	29.3	26.0	40.9
Vacaciones con goce de sueldo	24.4	21.2	35.5
Reparto de utilidades o prima vacacional	16.8	14.4	25.1
Ahorro para el retiro (SAR o AFORE)	20.8	17.9	30.7
Otras prestaciones	9.6	7.7	16.2

Tabla 5. Prestaciones laborales y sociales de las personas con limitaciones intelectuales por género (INEGI, 2013: 237)

En suma, y para los fines del presente trabajo de investigación, es menester reseñar las cifras que inciden en el ámbito educativo de las personas con diversidad funcional y presentan limitaciones intelectuales. En ese contexto, el INEGI considera que la educación es el proceso que permite obtener conocimientos, habilidades y aptitudes para desenvolverse individual, familiar y socialmente. Y, sentencia que la posición socioeconómica de un país está estrechamente vinculada con el nivel educativo que logra su población, razón por la cual es considerada como

el mejor instrumento para enfrentar las dificultades del desarrollo social (INEGI, 2013: 231). El censo retoma tres descriptores para conocer las características educativas:

- Asistencia a la escuela. Entendida como la concurrencia a cualquier centro de enseñanza. La tabla 6 destaca los grupos etarios que están considerados en edad escolar, es decir, de los 3 a los 29 años. Si bien de cada 100 personas con limitaciones intelectuales solo 29 asisten a la escuela existe una afluencia mayor entre el grupo que va de los 3 a 5 años (36.2%), creciendo exponencialmente en el grupo etario de los 6 a 11 años (60.7%) cuya caída desciende 16.2 puntos porcentuales para el grupo de 12 a 14 años (44.5%) y cuyo descenso se remarca 16.4 puntos porcentuales respecto al grupo anterior y deja al de 15 a 18 años con 28.1% de asistencia a los centros educativos. Finalmente, se evidencia la caída más dramática para el último grupo que va de los 19 a 29 años (7.5%) ya que, en comparación con su predecesor, son 20.6 puntos porcentuales los que el anterior le aventaja. En cuanto al género, las diferencias son mínimas, pero son los varones quienes tienen, en su mayoría, mayor nivel de asistencia escolar.

Lo anterior abre el debate y reflexión para indagar en los factores que están incidiendo para que los niños y jóvenes con limitaciones intelectuales puedan o no, tal como lo afirman Gairín & Suárez (2012), tener acceso a la educación y el sistema educativo cuide su permanencia y egreso. Dicho de otro modo, está en nuestras manos explicar y describir por qué se está abandonando el sistema educativo o por qué hay menor afluencia de las personas con diversidad funcional a partir de los 12 y hasta los 29 años.

Grupo de edad	Total	Género	
		Hombres	Mujeres
Total	28.9	29.9	27.4
De 3 a 5 años	36.2	39.5	31.3
De 6 a 11 años	60.7	62.0	58.7
De 12 a 14 años	44.5	43.6	45.7
De 15 a 18 años	28.1	28.9	26.9
De 19 a 29 años	7.5	7.6	7.4

Tabla 6. Concurrencia escolar de personas con limitaciones intelectuales por edad y género (INEGI, 2013: 231)

- Nivel de escolaridad. O sea, el ciclo más alto de estudios alcanzado, ver tabla 7. De cada 100 personas con limitaciones intelectuales, 47 no completaron un grado en el Sistema Educativo Nacional (en él, se contabilizaron las personas que habían terminado un grado o el preescolar completo, ya que ello no se considera equiparable a concluir un grado del nivel básico), 43 terminaron al menos uno del nivel básico (incluye primaria y secundaria), 5 uno del medio superior (incluye las diferentes modalidades de bachillerato) y 3 alguno del superior (incluye desde la licenciatura al posgrado). Si analizamos las diferencias por género, preocupa que son más de la mitad de las mujeres quienes no concluyen algún nivel escolar (51.5%). Además, existe un patrón en donde son los varones quienes alcanzan un mayor nivel educativo. A pesar de dichas diferencias, el promedio de escolaridad de la población con limitaciones intelectuales está alrededor de los 3.4 años, siendo 3.7 el de los varones y 3 años de las mujeres, equivalentes a tres años de primaria.

Nivel de escolaridad	Total	Género	
		Hombres	Mujeres
Total	100.0	100.00	100.00
Ninguno	47.3	43.9	51.5
Nivel básico	43.2	46.0	39.9
Nivel medio superior	4.6	5.1	3.9
Nivel superior	2.9	3.2	2.6

Tabla 7. Distribución porcentual de la población de 15 años o más por género según escolaridad (INEGI, 2013: 233)

- Condición de alfabetismo. Entendida como el conjunto de habilidades y destrezas relacionadas con la lectura y escritura de las personas que les permite comprender el lenguaje lectoescrito en situaciones de la vida cotidiana.

Para conocer el desempeño de las personas con limitaciones intelectuales en cuanto a su “Aptitud para leer y escribir”, se hizo una prueba en la que debían leer y escribir un recado. Los resultados indican que cerca de 32 de cada 100 niños de entre 6 y 14 años pueden hacerlo. Sin embargo, se destaca el hecho de que, en comparación con las personas con discapacidad visual, auditiva y motriz quienes respectivamente evidenciaron un desempeño de 85%, 68% y 67%, el colectivo de nuestro interés tuvo un desempeño porcentual menor. Lo anterior preocupa ya que, por género el 61.9% de los varones y el 58.5% de las mujeres de entre 6 y 14 años no sabe escribir.

En complemento, al analizar las cifras que refieren a la población de 15 años y más, considerando que a esa edad se esperaba que tuvieran la habilidad para leer y escribir, nos encontramos que, de forma general, 50 de cada 100 puede hacerlo. Cuando nos aproximamos por género, el porcentaje de los varones supera al de las mujeres siendo el 53% frente al 46% de personas con limitaciones intelectuales que tienen dicha aptitud. Por lo tanto, 43 de cada 100 hombres y 50 de cada 100 mujeres son analfabetas (no se contabilizaron los casos no especificados en términos de “Alfabetismo”; 4% para cada género).

En resumidas cuentas, las estadísticas anteriores permiten evidenciar la situación actual mexicana que aqueja a las personas con discapacidad intelectual, destacando que la prevalencia es mayor en los varones de los 0 a los 39 años y que llegando a la vejez la pirámide se invierte y son mayores los casos de limitaciones intelectuales en las mujeres. La Ciudad de México, ocupa el lugar número 9, con un 50.3% en la tasa de población medida en escala de 10 mil habitantes, en el ranking de entidades federativas rebasando la tasa del nivel de población en esta condición a nivel nacional (43.8%). Además, se encontró que la primera causa de las limitaciones intelectuales es el nacimiento, en más de la mitad de los casos (52.8%), por ello si consideramos la delimitación cronológica en la que la AAIDD (2013) sostiene que la discapacidad intelectual se presenta antes de los 18 años y haciendo eco de los argumentos de la OMS (2011) quien calcula que aproximadamente 20% de los niños y adolescentes del mundo, se encuentran en dicha condición, se hace impostergable e innegable la atención integral a las personas con discapacidad intelectual ya que se convierte en un tema central y de preponderancia no solo para nuestro país.

Por otro lado, hemos visto que algunos de los derechos declarados por la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) necesitan programas y campañas que fortalezcan su cumplimiento ya que poco más de un tercio (37.3%) de la población con discapacidad intelectual no es derechohabiente a alguna institución que preste servicios de salud y preocupa aún más cuando nos abocamos a lo referente a si las personas en esta condición son o no económicamente activos, y encontramos que 90 de cada 100 no lo son y ello se relaciona directamente con las limitaciones físicas e intelectuales que les impiden trabajar (71% y 58.3% respectivamente entre varones y mujeres) bajo el crisol del modelo social y de los argumentos de Brogna (2006) parece que la discapacidad se está atendiendo desde una sola arista: la condición que denota la particularidad biológico-conductual y no desde el espacio de la discapacidad que involucra la organización económica y política así como la cultura y normatividad mexicana. En suma, en lo que refiere a las oportunidades laborales, del número de casos que son económicamente activos, 90 de cada 100 están empleados, siendo el 36% quienes

laboran en espacios donde fungen como trabajadores en actividades elementales y de apoyo. En ese sentido, también se refleja una de las características del mercado laboral mexicano, donde pueden distinguirse ocupaciones predominantemente masculinas como actividades agrícolas, de las preferentemente femeninas como comerciantes, empleadas y agentes de ventas aunado a que son las mujeres quienes trabajan más por su cuenta.

El género continúa siendo motivo de diferencia en cuanto al salario mínimo mensual en el que las diferencias porcentuales evidencian que los hombres son quienes tienen mejores salarios. Sin embargo, en cuanto a prestaciones laborales y sociales son las mujeres quienes se ven favorecidas en mayor medida que los varones. De lo anterior no debemos perder de vista que las mujeres no participan tan activamente en la economía ni en actividades que les reditúen, frente a los varones cuya participación es mayor. En palabras de Echeita (2006), podemos afirmar que, en el caso de las mujeres con limitaciones intelectuales en México, y en consonancia con las estadísticas del INEGI (2013), estas podrían estar siendo sujetas de una doble discriminación; por género y por condición de discapacidad.

Finalmente, en cuanto a la educación, preocupa que la minoría, 32 de cada 100 de los niños de entre 6 y 14 años tengan la aptitud para leer y escribir, ello demuestra que más de 70 niños con limitaciones intelectuales no lo puede hacer. En suma, el 50% de la población de 15 años y más es analfabeta. Estos datos sugieren que los diversos obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad intelectual en el ámbito educativo, reducen sus oportunidades en mayor medida que en el resto de los tipos de discapacidad, y particularmente, para las mujeres. Por ello, es pertinente impulsar acciones que permitan su incorporación escolar y fortalecer, al mismo tiempo, un enfoque de género en las políticas públicas para contribuir a la ampliación de las oportunidades educativas, laborales y sociales de las personas con discapacidad intelectual en México.

CAPÍTULO 2

ZAPATITO BLANCO, ZAPATITO AZUL, DIME: ¿INCLUIDO O EXCLUIDO ERES TÚ?

Apostamos a que el título te remitió a algún juego de tu niñez o de alguien muy cercano que vive esta etapa en su ciclo vital. Sin embargo, este mismo ya te exhorta a acercarte y, por otro lado, te persuade sobre lo que va a continuación. En el presente, recuperando los principios del modelo social o de derechos, enfatizamos cual ha sido la respuesta educativa para los colectivos que se han caracterizado por un recorrido histórico de segregación, estigma, subestimación y exclusión, haciendo hincapié en el calvario de las personas con discapacidad intelectual, grupo mayormente lastimado por una sociedad incapaz de ofrecer las mejores situaciones y entornos de aprendizaje. Si bien puede que estés asimilando el primer viaje en el tiempo y la información abordada en el capítulo anterior, te invitamos a un segundo viaje que comienza en 3... 2... 1...

2.1 Exclusión social y vulnerabilidad

Gairín & Suárez (2012) reconocen que la exclusión social alude a aquellos que, de alguna forma, se encuentran fuera de las oportunidades vitales y fundamentales que definen una ciudadanía plena en las sociedades avanzadas. Dicho de otro modo, este constructo hace referencia a la capacidad de “estar” o no dentro de una sociedad democrática. Asimismo, se precisa que la exclusión social es multifactorial y multidimensional, es decir, existen diversos elementos que inciden, relacionan e interrelacionan para impactar en ámbitos vitales de la sociedad. Se hace referencia a los siguientes componentes: el económico, el laboral, el académico-formativo, el socio-sanitario, el residencial, el relacional y el ámbito de la ciudadanía y la participación.

Desde esta perspectiva, la exclusión social se considera un proceso de carácter dinámico y así, puede ser analizado como un continuo entre la exclusión e inclusión que a su vez se ve atravesado por el concepto de vulnerabilidad.

La vulnerabilidad, es una noción compleja, multidimensional y multifactorial que puede implicar a individuos, grupos y/o comunidades. Sin embargo, dicha implicación variaría en mayor o menor medida en cuanto a la intensidad y permanencia o no en aspectos que conforman el bienestar y desarrollo pleno e integral del o de los involucrados.

Los autores enfatizan al indicar que la situación de vulnerabilidad es una condición que afecta a grupos sociales que se han caracterizado por un camino histórico de segregación y marginación producto de condiciones estructurales y es la que puede llevar a determinadas personas, grupos o colectivos a quedar “fuera”, completa o parcialmente, de todo sistema social, político, cultural, económico y educativo que determinan la pertenencia y participación. Por lo tanto, la vulnerabilidad no es una condición inherentemente humana (Gairín, 2014), es decir, las personas no “son” vulnerables por alguna condición propia que porten como tal sino que dicha situación está en función del contexto, momento y circunstancias determinadas que a su vez pueden cambiar como producto de diversos procesos tal como la explotación económica, desigualdades de participación sociopolítica y cultural, aunada a condiciones socio-históricas de desventaja que han generado y/o contribuido a esta condición y que redundan en vulnerar las oportunidades de participación e inclusión en los diferentes ámbitos y contextos de las sociedades.

En resumen, las personas no son vulnerables por sí mismas. Contrariamente, han sido vulneradas por las estructuras, sistemas, servicios y oportunidades sociales legitimados a través de la historia, tal como lo hemos evidenciado con el análisis y descripción de los modelos explicativos de la discapacidad.

2.2 Vulnerabilidad en contexto escolar

La educación es un derecho fundamental humano y es considerado como un medio vital para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades más justas, democráticas y solidarias en las que se promueva la paz y el respeto por los derechos y libertades primordiales. Por ende, la educación debe ser universal y accesible de manera igualitaria y equitativa para todas las personas. En suma, Gairín & Suárez (2012) afirman que este derecho debe tener como base el reconocimiento de la diversidad

humana, ello implicaría garantizar la igualdad social de acceso, permanencia y egreso educativo, es decir, se deben lograr oportunidades educativas para todos los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa.

En consonancia con lo anterior, la vulnerabilidad educativa caracterizaría una situación de mayor o menor riesgo de ingresar, permanecer y egresar del sistema educativo.

En esa dirección, Gairín & Suárez (2012: 48) destacan cinco ejes de desigualdad social en educación:

- Socioeconómica y urbana. Situación socioeconómica y contextual desfavorable.
- Género. Mujeres en determinadas áreas de conocimiento, carreras y disciplinas.
- Étnicas y raciales. Grupos étnicos como afroamericanos, indígenas y descendientes gitanos.
- Edad. Adultos con baja cualificación académica (nivel de estudios insuficiente).
- Discapacidad. Personas con discapacidad sensorial, motriz y/o intelectual.

Lo anterior denota que, si bien existe un derecho “universal” esa universalidad es relativa y estaría condicionada por una mayor o menor vulnerabilidad de tal derecho y por tanto de la accesibilidad al sistema y de las oportunidades brindadas. Por otro lado, dan cuenta de los grupos que la propia sociedad ha vulnerado ya sea por elementos económico-residenciales en el caso de las personas cuya condición socioeconómica y urbana es perfectible; elementos académico-formativos en el caso de las personas agrupadas en el eje de la edad y el género; o, por elementos relacionales de ciudadanía y participación en el caso de las personas con discapacidad. Es menester precisar que, si bien este conjunto de elementos puede incidir en los diferentes grupos, se pueden relacionar directamente con unos y otros en función de la intensidad y permanencia tal como lo mencionan Gairín & Suárez (2012).

Por lo anterior, podemos considerar como grupos en situación de vulnerabilidad a “aquellos sujetos y colectivos que históricamente, y todavía hoy, sufren privación del derecho a la educación, exclusión de tal derecho con valor en sí mismo y también como derecho que capacita para otros derechos” (Escudero & Martínez, 2011: 89).

Recuperamos el argumento de Moriña (2008: 670) en el que enfatiza la relación estrecha que existe entre la exclusión social y educativa, determinando que la última es uno de los factores generadores de exclusión más potentes, es decir, la exclusión que se da en contextos escolares genera a mediano o largo plazo, exclusión social y viceversa.

Finalmente, si relacionamos el contexto mexicano actual para las personas con discapacidad intelectual (descrito en el capítulo anterior) con los principios derivados del concepto de vulnerabilidad (escolar), podemos sentenciar que las mujeres con discapacidad intelectual cuya edad rebasa los grupos etarios que se consideran en edad escolar y que además viven en una zona rural que limita sus oportunidades y, por otro lado, si consideramos la mayor prevalencia de dicha condición en los varones que rebasan la edad escolar y que laboran una sobrejornada. Se refleja la realidad no solo educativa, sino social en el que las personas con discapacidad intelectual son una parcela de la población más vulnerada en nuestro México y la pregunta que surge es ¿qué tipo de procesos se están gestando para asegurar que las personas con discapacidad intelectual en México tengan acceso a los diferentes sistemas y servicios fundamentales para que hagan uso pleno de su ciudadanía y capacidad jurídica que al mismo tiempo les aseguren una mayor participación de hecho y de derecho (no solo a la educación)?

2.3 La evolución del continuo entre la exclusión e inclusión escolar

Los párrafos anteriores dan cuenta de la imperiosa necesidad de fortalecer el Sistema Educativo Nacional considerado como la palanca de cambio el seguimiento para la accesibilidad, permanencia y egreso de todos los estudiantes, enfatizando aquellos que han estado excluidos y así asegurar su participación plena. Por ello y por el interés particular en la presente investigación es que hemos decidido orientar

uno de los ejes hacia la descripción de lo que hoy día se busca en el ámbito educativo para asegurar la participación de las personas con discapacidad y de otros colectivos, tal como lo hemos evidenciado con los diferentes ejes de vulnerabilidad educativa. En el presente párrafo se concreta la respuesta que el sistema educativo ha tenido ante dichos colectivos.

Pronunciándonos por autores como Parrilla (2002: 13-18) y Echeita (2006: 85-87) quienes hacen referencia a los cuatro grandes momentos históricos que demarcan los procesos por los que ha transitado la educación de colectivos históricamente excluidos, argumentamos la importancia de conocer este “camino compartido” sin restringirnos a un solo colectivo u otro ya que dichos grupos tienen denominadores comunes en lo que refiere a la respuesta educativa planteada. Lo que nos recuerda el argumento en que Brogna (2006) sostiene que desde los postulados del modelo social de la discapacidad se requiere redefinir las diferentes situaciones de agravio social analizando y especificando las diferencias y semejanzas entre la opresión ejercida hacia las personas con discapacidad con otras formas de opresión que involucren a colectivos tales como los pertenecientes, por ejemplo, a otras razas, etnias o género.

Echeita señala que hoy día permea una dualización de la sociedad en la que existen grupos de élite con acceso a servicios y oportunidades que aseguran su calidad de vida a través de la estabilidad en los diferentes sistemas y estructuras sociales frente a los grupos que por determinadas circunstancias se encuentran en incertidumbre e inestabilidad atribuida a la falta de capital económico, cultural y de algunas décadas para la actualidad, capital tecnológico. Así, contextualiza y redime la idea de que los procesos de exclusión no solo tienen que ver con la pobreza. Para ello remite a (García, 2003: 3) con la elocuencia que implica el significado de exclusión que él defiende:

“El concepto de pobreza se ha construido desde la metáfora espacial de <<arriba y abajo>>, es decir, desde la estructuración del espacio (y jerarquización) social. Los pobres son los que están debajo de la escala social y la medición de la pobreza se hace con indicadores económicos... La exclusión, por el contrario, se construye sobre la metáfora de <<dentro

y fuera>>; los excluidos son los que no cuentan, son insignificantes y sobran... La exclusión añade a la pobreza la impotencia, la fragilidad de los dinamismos vitales, los contextos inhabilitantes. Mientras los pobres iban en la última fila del autobús, los excluidos no llegaron a subir a él, son poblaciones sobrantes (el paréntesis es mío)".

Esta visión de los procesos de exclusión aplicada a la educación permite, por un lado, argumentar la falta de espacios para la participación de los colectivos más vulnerados y, por otro, afirmar que los centros educativos se convierten en puntos para el desarrollo y fortalecimiento de la cohesión social que poco tienen que ver con el concepto de pobreza, es decir, no se restringe a ese criterio, sino que los procesos de exclusión son más abarcadores y trastocan diferentes niveles en la estructura y organización social y, en este caso, educativa.

Después de este breviarío, retomamos la descripción de lo que podríamos llamar "la evolución hacia la inclusión educativa" y social por extensión, de los estudiantes en riesgo de exclusión que se resume en la tabla 8.

Eje de vulnerabilidad	Clase social	Grupo cultural	Género	Discapacidad
1. Exclusión	No escolarización			Infanticidio Internamiento
2. Segregación	Escuela graduada	Escuela puente	Escuelas separadas	Escuela especial
3. Integración	Comprensividad (años 50-60)	E. compensatoria E. Multicultural	Co-educación (años 70)	Integración escolar (años 80)
4. Re-estructuración	E. inclusiva	E. Inclusiva (E. intercultural)	E. inclusiva	E. inclusiva

Tabla 8. Evolución del continuo exclusión-inclusión

En una primera etapa, se identifica la exclusión total de los sistemas educativos, de hecho y de derecho, de todos aquellos no pertenecientes a los grupos sociales a los que se dirigía la educación en aquella época; una sociedad urbana, burguesa y “sana”, con aspiraciones y expectativas burocráticas y/o militares. Dicho de otro modo, los centros educativos eran los encargados de formar élites que estarían a la cabeza de la estratificación social. En cuanto a las personas con discapacidad, estas eran vistas como “anormales” existiendo centros que recuperaban dicha etiqueta, por ejemplo, la Escuela Central de Anormales. Si analizamos este momento histórico bajo la lente de los modelos explicativos de la discapacidad, podemos referirlo a la época en que predominaba la prescindencia y las perspectivas médico–rehabilitadora y normalizadora–asistencialista.

En un segundo momento, las prácticas educativas cambian y se convierten en lo que hoy día podríamos llamar segregación, al tener sistemas duales con un tronco general y en forma paralela las alternativas especiales compatibilizadas con políticas públicas que enfatizaban las diferencias, es decir, políticas específicas para cada colectivo. Para los estudiantes con discapacidad esta época represento el apogeo del modelo normalizador–asistencialista en el que se les permitía participar en centros escolares completamente separados del resto de las personas a través de propuestas e intervenciones individualizadas en las que se buscaba el desarrollo de aquellas habilidades que no tenían y se consideraban importantes para estar en el nivel de desempeño esperado para una persona sin diversidad funcional.

Para la tercera etapa, se gesta una reestructuración del sistema educativo la cual cuestionó la estandarización excluyente y segregadora de las fases anteriores. Esta perspectiva supuso cambios curriculares y organizativos que permitieran corregir las fuertes desigualdades, nutriéndose de los avances en los estudios de las ciencias sociales, destacando el rol de la sociología, la pedagogía y la psicología de la educación en temáticas centrales como el currículo y la eficacia escolar. Sin embargo, se reconoce que, a través de este proceso, necesario pero insuficiente, se tomaron medidas asimilacionistas en el entendido de que los grupos que

previamente habían quedado fuera tenían que adaptarse y moldearse al nuevo contexto asumiendo los patrones, valores y pautas culturales.

Parrilla (2002: 17) sentencia que estas reformas consistieron más en un proceso de adición de las personas excluidas que de transformación profunda de las escuelas, por su cuenta Echeita (2006: 87) redondea afirmando que se abogó por un lugar físico y no por una aceptación, valoración y aprecio de la diversidad ya sea por grupo cultural, género o diversidad funcional. La tabla 8 ya nos advierte la diferenciación temporal que implicó el proceso de integración para los diferentes colectivos, hemos de enfatizar que para las personas con discapacidad este proceso llegó demorado, ya con tres, dos o una década de ventaja de los grupos sociales menos favorecidos en cuanto a su clase social, así como a la diferenciación por género.

Se considera que la tercera etapa trajo consigo diversos cambios, incluso para los diferentes agentes (ver la revisión hecha por Casado & Lezcano, 2012). Sin embargo, haciendo eco de Echeita, los sistemas educativos continuaron con serias dificultades para atender y sobre todo comprender la diversidad del estudiantado, proceso que tiene un especial punto de inflexión en la educación secundaria y la transición hacia los estudios de bachillerato. En sus palabras, los centros educativos han perpetuado diversas prácticas excluyentes y segregadoras a través de estrategias más etéreas apoyándose en normativas explícitas y más sofisticadas tales como los procesos de categorización, selección y competición, que enmascaran y maquillan quién está dentro o fuera del sistema educativo. Concluye afirmando que ello sin contar la exclusión de millones de niños y jóvenes que de tan natural que termina pareciendo su situación (y posición), se han (y hemos) hecho invisibles (Echeita, 2006: 87, los paréntesis son míos).

Bajo los argumentos del párrafo anterior y remitiéndonos al entorno mexicano descrito en el capítulo anterior acerca de las estadísticas del INEGI, podríamos inferir que algunos de los factores asociados al nivel de escolaridad de nuestra población con limitaciones intelectuales, podrían sumarse o fungir como sistema analítico los procesos de exclusión y segregación que están funcionando como filtros para la participación y aprendizaje del colectivo de nuestro interés.

Después de todo, vale enfatizar que la cuarta etapa, la cual implica una reestructuración de fondo a lo largo y ancho de nuestros sistemas educativos y centros escolares, requiere detenernos y hacer un apartado en el que se analice a mayor detalle en el siguiente párrafo: la inclusión educativa.

2.4 La inclusión educativa: un constructo poliédrico y aglutinador

Los argumentos anteriores permiten inferir el panorama complejo, lleno de retos y demandas, que impone reestructurar los sistemas educativos. Desde hace ya varias décadas podemos afirmar que nos encontramos en un proceso de cambio y, por tanto, se caracteriza por la transición entre la tercera fase o de integración y las prácticas inclusivas. Para dar cuenta de ello, podemos acercarnos a través de la siguiente cita:

“Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos –en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque la educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes” (Barton, 1998: 85, citado en Echeita, 2006: 88).

El argumento anterior vislumbra el amplio contexto de la inclusión educativa, ese último nivel de lo que he llamado la evolución en el continuo exclusión-inclusión. En primera instancia, reconoce que la inclusión es un proceso, rechazando la visión de que es un cambio impuesto y que se gesta en un período temporal corto, como muchas otras políticas educativas con patina de modernidad. En segundo lugar, no implica la simple accesibilidad de colectivos segregados previamente y, en suma, tampoco es sinónimo de acercar a dichas personas a un centro escolar que no ha cambiado en lo absoluto y se mantiene con ideas y prácticas de antaño. Un tercer

aspecto se ve contemplado en algunos de los cambios que, a juicio del autor, deben presentarse tal como la infraestructura arquitectónica, los contenidos, el rol del profesorado y los directivos, lo que permite reflexionar acerca de cambios que incidan en todos los niveles. Y, por último, rechaza completamente las prácticas segregadoras y excluyentes abogando por ambientes de participación para la totalidad de los niños y jóvenes.

En ese orden de ideas, es importante reflexionar en torno a lo que Parrilla (2002) nos ha advertido ante la necesidad de reconocer que cuando todavía no se habían interiorizado las viejas ideas de integración aparecieron las de la inclusión, por lo que la inclusión no es un nuevo enfoque, en cambio es un punto de quiebre y ruptura epistemológica desde la cual se le puede concebir como un reenfoque que toma una redirección para corregir los errores que se han atribuido a la integración educativa y por lo tanto a las necesidades educativas especiales. Así, forma parte de un marco teórico-conceptual aún más amplio y enriquecido desde el cual se reinterpreta el contexto social actual. Dicho de otro modo, implica un nuevo pensamiento social desde el cual se debe abordar la reestructuración escolar. Por otro lado, debemos tener precaución para no caer en la confusión terminológica entre la tercera etapa y la cuarta, para ello nos acercamos al argumento de Blanco (2006: 5), debemos asimilar las diferencias del movimiento de inclusión con el de integración ya que se trata de dos enfoques con una visión y foco distintos. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos, e impidiendo el desarrollo de políticas inclusivas integrales.

Para comprender todas las implicaciones que esta diferenciación plantea, enfatizaremos el análisis planteado por Echeita (2006) desde el cual partimos del supuesto de que al hablar de inclusión educativa debemos reformular nuestro discurso y hacerlo en plural, sí, hablar de inclusiones educativas, ya que son diferentes las aristas a través de las cuales la inclusión se consolida y comprende. Cada variedad o perspectiva acentúa un elemento, sin embargo, también son interdependientes.

En primer término, podemos afirmar que la inclusión educativa debe ser vista como un *derecho*, el derecho a la educación. Sin embargo, precisa Echeita (2006: 92-93) que uno de los colectivos más lastimados y al cual el acceso a la educación se le ha negado en mayor medida es justo el de las personas con discapacidad, la lucha y esfuerzo por obtener capacidad jurídica y hacer valer no solo este si no otros derechos remite a la idea de que al validar el derecho a la educación, se “gana” la concesión de ser admitido en la escuela ordinaria y por lo tanto “estar” en los mismos espacios y “disfrutar” de los mismos servicios que las personas sin diversidad funcional. Lo cual, a su juicio, perpetua el imaginario de que las personas con discapacidad, y por extensión los colectivos excluidos, deben invariable y restrictivamente luchar casi individualmente para conseguir integrarse en el aula y la sociedad tal y como es. Redondeando, consideramos que el derecho a la educación es el parte aguas para disfrutar de un estatus económico, social y cultural tal como fue proclamado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948.

Es importante destacar que este derecho contempla dos perspectivas; una visión universal que sostiene que es un derecho humano y debe estar incluido en el marco legal a nivel internacional y una visión más local, es decir, debe estar contemplado en un marco jurídico de cada país y demanda el acceso a la educación de todos los individuos. Además, tal como lo afirma Latapí (2009), la educación potencia el desarrollo (en sentido amplio) de las personas, por tanto, se convierte en un derecho clave que promueve adquirir una serie de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que permitirán ejercer todos los demás derechos; humanos, civiles, económicos, políticos, sociales y culturales. Por tanto, se convierte en un catalizador para el desarrollo de las sociedades democráticas, sí y solo sí este se asegura de forma efectiva y eficaz (Tomasevski, 2003).

Este derecho, tiene un rol determinante y central en las actividades normativas y operativas del Estado; constituye un referente esencial para promover y evaluar las obligaciones fundamentales de los países con respecto a la educación. Además, es reconocido como el punto de partida y fundamento de las políticas educativas de

los Estados. Así, sienta las bases (obligaciones) para respetar, proteger, cumplir, facilitar y proveer la educación (Latapí, 2009). Dichas obligaciones del Estado pueden ser vistas desde dos focos: el internacional en función de los compromisos adquiridos respecto a tal derecho y uno nacional en el cual, se atiende a los individuos en favor del mismo. Las obligaciones del Estado, giran en torno a “las cuatro A’s” (Tomasevski, 2004):

1. Asequible. El Estado debe prever educación gratuita y obligatoria respetando la diversidad.
2. Accesible. Refiere el carácter progresivo de la inmersión a la educación, el Estado, por tanto, debe, en la medida de lo posible garantizar la educación post-obligatoria.
3. Aceptable. Implica el establecimiento por parte del Estado de estándares de calidad, por ejemplo, de seguridad y salud escolar y/o de las cualidades de los profesores y material didáctico.
4. Adaptable. Requiere obligar a las escuelas a adaptarse a los intereses de los estudiantes y no a la (tradición) inversa.

Lo anterior nos permite afirmar que, la inclusión educativa como derecho aseguraría, desde un marco internacional y local, el acceso, o sea “un lugar” pero no por la lucha de un individuo o colectivo, sino por la obligación de otorgar una educación gratuita y obligatoria al tiempo que se preocupa y ocupa de mejorar las estrategias a través de las cuales se pueda favorecer y fortalecer que los estudiantes aseguren una trayectoria post-obligatoria. Todo ello a través de procesos educativos con estándares de calidad altos que impliquen a los profesores y los recursos didácticos empleados. Por lo tanto, el derecho a la educación no es la mera localización dentro del aula si no del respeto a la diversidad.

En segundo término, y para redondear el primero, Echeita (2006) señala que esa “universalidad” del derecho a la educación ha sido una aspiración documental y retórica, ya que no ha trascendido los discursos y documentación internacional y local y la califica de eufemismo que en la práctica se traduce en una educación “para la mayoría”, “para algunos” y en ese sentido, la inclusión es (o debería) ser una

Educación para todos, sin exclusiones, tal como lo ha marcado la UNESCO (1994) desde hace varias décadas y enfatizaría tres aspectos centrales:

1. No desvincular los procesos globales de ampliación y mejora de la educación con la preocupación por el estudiantado más vulnerable, que, por ese, y otros motivos, puede sufrir hasta una doble o triple discriminación, por ejemplo, pensemos una niña con ascendencia indígena y discapacidad motriz, podría ser segregada por cuestiones de género, grupo de pertenencia y condición de discapacidad.
2. Existe la necesidad de que los sistemas educativos en su conjunto den la bienvenida y respetar a la diversidad de los estudiantes sea por razones de género, religión, grupo étnico o cualquier otra condición, situación o posición. Ello redundaría en sociedades más cohesionadas y democráticas que sean igualmente incluyentes, respetuosas y tolerantes.
3. Dicha orientación inclusiva tendría que asegurar escuelas con suficientes lugares para acoger a la población, por lo tanto, entra a la discusión y análisis una cuestión de recursos tanto de infraestructura como económicos y humanos que puedan atender la demanda. Aunado a ello, las escuelas se convertirían en escenarios éticos, socialmente responsables y al mismo tiempo pedagógicamente eficaces.

En complemento, pero décadas más tarde, la UNESCO (2009: 9) exige replantear nuestra visión de una educación inclusiva, para lograr la Educación para todos, por tres razones:

“...en primer lugar, hay una razón educativa: la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos conlleva que éstas tengan que concebir maneras de enseñar que respondan a las diferencias individuales y que, por consiguiente, sean beneficiosas para todos los niños. En segundo lugar, existe una razón social: las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, al educar a todos los niños juntos, y sentar así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria. En tercer lugar, hay una razón económica: es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a

todos los niños juntos que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños.”

La Educación para todos, podemos afirmar, abonaría a crear un sistema educativo rentable y útil que promueva el desarrollo sustentable y estable para cada uno de sus actores y la sociedad en general. Echeita contempla que este y el primer término confluyen en que uno objetiva la universalidad y este último plantea la estrategia en tanto política educativa para pautar los objetivos educativos y sociales. En suma, Casado & Lezcano (2012) sostienen que la Educación para todos implica trascender actitudes y valores preexistentes, enfatizar procesos de toma de conciencia y sensibilización que afiancen la comprensión y empatía hacia la diversidad y hacen hincapié en que los procesos inclusivos, desde esta perspectiva, implican (o deberían) a las Secretarías o Ministerios de Asuntos o Desarrollo Social y no solo al Educativo.

Un tercer término alude a *la inclusión educativa es el proceso que permite aumentar la participación de los estudiantes en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos* (Booth & Ainscow, 1998, citados en Echeita, 2006). Afirmación corta pero sustanciosa de la cual es menester desglosar algunos elementos:

- La inclusión (y su antítesis) no se caracteriza por ser un estado, un hecho estático o un evento inacabado. Por el contrario, es un proceso cuyos extremos están en continua y permanente tensión, de manera que para avanzar y llegar hacia uno tiene que presentarse una reducción significativa del otro.
- Además, los centros educativos están en una fase de transición, caminando y llegando eventualmente hacia la inclusión, lo cual denota que tienen que estar en continua mejora de sus capacidades para responder a la diversidad de sus estudiantes.
- Por otro lado, da cuenta de una preocupación explícita por el aprendizaje de los estudiantes en términos de participación curricular, un aprendizaje caracterizado por lograr lo máximo posible mientras se encuentran en dichas instituciones. Vale precisar que, de acuerdo al currículo, inciden diferentes

niveles de concreción y dimensiones del mismo, por lo tanto, esta participación se extiende ante la perspectiva de apropiarse de una serie de pautas culturales, éticas, sociales y hasta políticas dentro de los diferentes centros, así como de la co-construcción de conocimientos socioculturalmente valorados y funcionales (Coll, 2010).

- En suma, dicha definición marca entre líneas su carácter sistémico al considerar que en los procesos inclusivos entran en juego diferentes estructuras y agentes; tal como la comunidad educativa, los centros escolares en el que entran en juego tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas dentro del aula (Booth & Ainscow, 2002). Al tiempo que se presenta un proceso bidireccional y de beneficio en reciprocidad.

De la acepción anterior, podemos enfatizar la importancia que dichos autores han remarcado entre el uso del término “necesidades educativas especiales -NEE-” y el de “barreras para el aprendizaje y la participación”. El primero, hace referencia a las limitaciones que los estudiantes pueden encontrar en el proceso de enseñanza–aprendizaje, sin embargo, solo se centra en el déficit y legitima el estigma y etiqueta de que el estudiante no puede resolver determinada tarea o no cuenta con las estrategias que le permiten hacerlo, bajo esos supuestos, algunos docentes perpetúan ideas, prácticas y acciones que los llevan a querer canalizar a dichos estudiantes con los “especialistas”, los “expertos”, ya que es su responsabilidad el aprendizaje de los estudiantes que tienen esas dificultades. En otras palabras, las NEE, implican orientar el pensamiento y la acción hacia los modelos de integración y el normalizador–asistencialista. En contraposición, los autores han desarrollado el segundo concepto el cual, congruente con un modelo social y de derechos, sostiene que las dificultades que el estudiante puede enfrentar ante determinada situación son barreras u obstáculos, que solo aparecen en la interacción del estudiantado con sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Booth & Ainscow, 2002).

El cuarto elemento refiere a la inclusión como una *garantía social*, esta idea remite a la necesidad urgente y evidente de repensar la educación en todos sus

niveles y modalidades para que esta facilite la formación en competencias de orden intelectual, social y moral, un proceso que se convertiría en el mecanismo igualador e inclusivo a largo plazo. En ese sentido, la inclusión debe ser entendida como un proceso que debe trascender la vida escolar y que, por lo tanto, incida en contextos y entornos que evidencien el logro de los estudiantes previamente excluidos. Un logro que solo quedará probado en el momento en que las personas puedan ejercer sus derechos y participar activamente en la vida política, económica y cultural.

El quinto término, hace referencia a los procesos de inclusión para apropiarnos de ellos como un *valor*. Después de todo, hemos de practicar la regla de oro de toda sociedad: no hagas a los demás lo que no te gustaría que te hicieran o, trata a los demás como te gustaría ser tratado. Si por un momento podemos ser total y auténticamente empáticos, podríamos entender y comprender que la inclusión, en su sentido más amplio, es una cuestión de valores y de sentido humano que nos lleva a pensar en qué clase de sociedad y cultura queremos para las futuras generaciones y, sobre todo, en qué tipo de sociedad nos gustaría vivir, pero siendo agentes implicados, actores protagónicos y no solo quién escriba o presencié la obra. Hacemos eco de las palabras de Echeita (2006: 100):

“El ideal de la escuela inclusiva desde esta perspectiva sería el de un lugar en el que todos sus miembros, se sintieran acogidos y miembros de pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad, donde nadie, por aprender de una forma distinta o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo, se situara por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones. La pequeña comunidad escolar así construida vendría a ser el sustento de los atributos de una sociedad verdaderamente humana y democrática.”

Redondeando lo expuesto, aproximarnos a la educación inclusiva desde estas cinco aristas nos exige mirarla desde “el prisma de la inclusión” (UNESCO, 2009: 13-14), el cual condensa los diferentes niveles y procesos que deben gestarse para aterrizar en un reestructurado sistema educativo, ver figura 5.

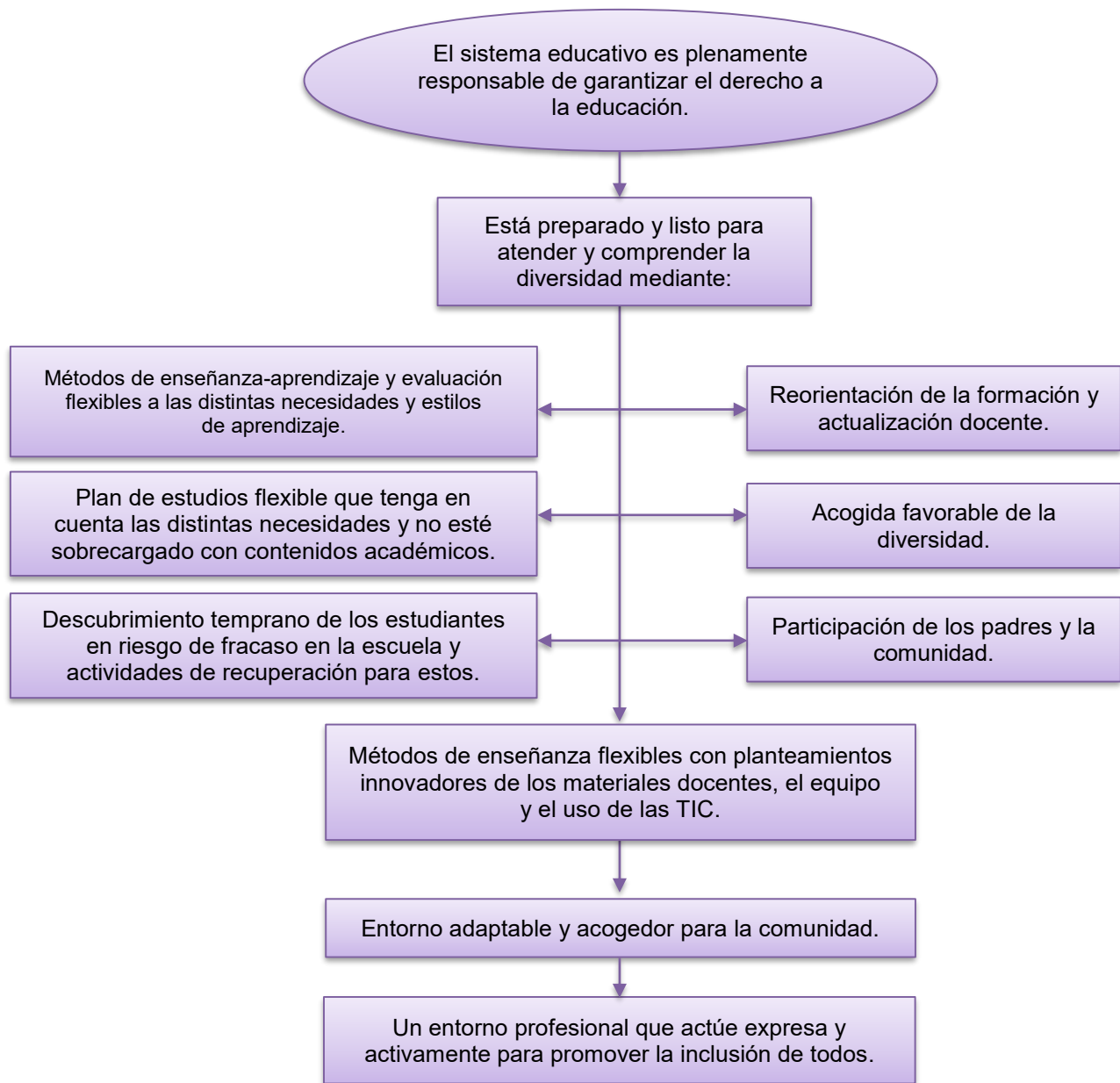


Figura 5. La educación a través del prisma de la inclusión (UNESCO, 2009: 14)

En síntesis, hablar de inclusión es adentrarse a un concepto y proceso inacabado y progresivamente cambiante, con diferentes aristas y caras que, en conjunto permiten reconstruir su complejidad como un constructo poliédrico y aglutinador que logra condensar una serie de principios de orden teórico, práctico y metodológico de diferentes disciplinas así como de las diferentes versiones y visiones de la propia naturaleza humana desde la cual podemos sostener que las

inclusiones educativas en tanto política pública, estrategia, o “utopía”, supone que el acceso, permanencia y egreso a y de la educación no solo debe ser una obligación a cubrir por el Estado, sino que debe ser en las mejores condiciones; proporcionando una educación de calidad para todos y todas respetando y valorando las diferencias, cambiando nuestras prácticas y culturas, es decir, que inclusión es reflejar cambios en todos los niveles desde infraestructurales a cognitivo-afectivos y de formación de los diferentes agentes, en el que la preocupación por el aprendizaje del estudiantado recobra sentido para entenderlo como un proceso a lo largo, ancho y profundo de la vida en el que se pueda aprehender (hacer suyo) lo máximo posible. Asimismo, alude a estar compartiendo experiencias enriquecedoras, dar testimonio de singularidad y recibir apoyo, estima y comprensión de quienes nos rodean (Saad, 2011a). Además, el Estado debe asegurar que dichas inclusiones trasciendan el ámbito educativo para garantizar una participación social, cultural, política y económica. Al tiempo que aparta todas aquellas barreras que impiden la participación activa de las personas en todos los ámbitos sociales y culturales basándose en la premisa de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas desde los derechos humanos. Dicho de otro modo, significa hacer accesibles los sistemas y estructuras a todas las personas, y ello no quiere decir que todos sean iguales ni que estén de acuerdo. Inclusión desde esta perspectiva es respetar la diferencia y diversidad.

Finalmente es necesario abogar al argumento de que la inclusión no es demagogia o solo un discurso, sino un modo de ver la vida que busca actuar en consecuencia.

2.4.1 Dilemas y áreas de mejora para los procesos de educación inclusiva

Para los fines de la presente, redondeamos lo que se entiende por educación inclusiva acercándonos a Booth & Ainscow (2002), quienes sostienen que *la inclusión educativa se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado*. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las

escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los estudiantes con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros (ver la aproximación llevada a cabo por la UNESCO, 2009: 7).

Dicha definición hace referencia a tres variables (Ainscow, Booth & Dayson, 2006):

1. *Presencia* se refiere a dónde están escolarizados los estudiantes, ya que resulta inimaginable que el estudiantado aprenda a reconocer y valorar la diversidad en centros, aulas o espacios segregados de aquellos donde, por ejemplo, se educan los alumnos sin discapacidad.
2. En cuanto a *aprendizaje*, debe entenderse como el núcleo para que las acciones estén orientadas a que la totalidad de estudiantes tengan el mejor aprovechamiento y logro posible en todas las áreas y dimensiones del currículo de cada etapa educativa.
3. La *participación* se concreta en el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y la preocupación por su bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social (relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social.

Lo anterior, compromete una tarea ineludible: identificar y remover, las barreras que, desde distintos planos de la vida escolar, al interactuar negativamente con las condiciones personales o sociales de los dicentes en determinados momentos, pudieran limitar en cada centro, su presencia, aprendizaje o participación (Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo & González-Gil, 2009).

Precisando, dichas barreras (y sus antítesis) para la presencia, aprendizaje y participación pueden distinguirse en tres dimensiones (Booth & Ainscow, 2002: 18):

1. Crear *culturas inclusivas*. Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que

cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental y primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro y aprovechamiento. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, los cuales deben transmitirse a todos los nuevos miembros de la comunidad. Los principios que se derivan de esta cultura son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

2. Elaborar *políticas inclusivas*. Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como apoyo todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.
3. Desarrollar *prácticas inclusivas*. Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

En suma, López, Echeita & Martín (2010: 156) asumen que una de las características de estos procesos es su naturaleza dilemática y que, en ese sentido es posible afirmar que los sistemas educativos están sujetos a una doble y contradictoria exigencia; por un lado, deben ofrecer una educación común para todos los estudiantes, pero al mismo tiempo, deben reconocer y ajustarse a las

necesidades de aprendizaje individuales de los estudiantes. En esta tensión fundamental, los dilemas técnicos de estas decisiones interactúan de modo no siempre claro con dilemas de naturaleza ética. Determinadas formas de agrupar a los estudiantes, por ejemplo, pueden ser técnicamente más efectivas que otras, pero pueden conllevar discriminación y exclusión de algunos grupos. Los dilemas representarían, por tanto, procesos complejos de decisión sobre opciones que tienen consecuencias favorables y desfavorables.

Partiendo del supuesto en el que la inclusión se entiende, por un lado, como aquel proceso que busca aminorar, eliminar y soslayar todas aquellas barreras para la presencia, aprendizaje y participación, y por otro, como un proceso que entabla procesos dilemáticos en tanto puntos complejos de inflexión que orientan la toma de decisiones que pueden tener consecuencias favorables o no, es que nos dimos a la tarea de identificar cuáles serían los puntos de debate más acalorados. En ese contexto y haciendo referencia a diferentes autores y textos compartimos, en resumidas cuentas, los hallazgos.

En tanto propuesta teórica y metodológica, Blanco (2006) marca la distinción entre los procesos de integración e inclusión educativos. Reflexiona en torno al foco de la inclusión, el cual es más amplio y abarcador que el de la integración ya que, a su juicio, considera que en contextos hispanoparlantes y en mayor medida en América Latina este término se relaciona con los estudiantes antes etiquetados bajo las “necesidades educativas especiales” haciendo referencia claramente a los estudiantes con discapacidad. En contraposición, nuestro constructo poliédrico, cambia su foco de atención hacia la totalidad de los discentes, asumiendo que cada uno tiene una singularidad y diversidad ya sea por género, condición, religión o clase social, por lo tanto, la inclusión es un proceso que aboga por el acceso, participación y logros de la universalidad de estudiantes independientemente de su diversidad, con interés particular en los que corren un mayor riesgo de exclusión. En otras palabras, la paradoja que se presenta en algunos casos, es que diferentes centros escolares pretenden la inclusión a través de permitir el ingreso de estudiantes con diversidad funcional, pero excluyen y no permiten la participación de estudiantes

que presentan otras diversidades tal como los grupos de carácter religioso. Así, ¿mi escuela es o no inclusiva?

Otra paradoja planteada por la autora y de especial interés para nuestro estudio, recae en la evidencia de que en diversos centros educativos los cambios o transiciones hacia los principios inclusivos son de carácter ilusorio ya que las ideas de la educación especial y la integración se transfieren físicamente de aquellos centros a las aulas regulares manteniendo y perpetuando las mismas prácticas; enseñanza individualizada, materiales diferenciados que limitan la presencia, participación y aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional frente a los estudiantes sin diversidad funcional. Lo anterior evidencia la crítica más fuerte que ha señalado la UNESCO (2009: 13), el cambio ilusorio legitima prácticas en las que se señalan que se centra el trabajo en el “déficit” del estudiante y no en el déficit de la organización y sistema educativo o las estrategias y métodos empleados por los docentes, así como la cultura imperante que permite o no una acogida y valoración auténtica hacia la diversidad del alumnado.

En esa dirección, podemos relacionar las ideas de Blanco con las de Parrilla (2002) quien argumenta que la inclusión exige cambiar las prácticas y cultura en donde la enseñanza, en su sentido más amplio, se adapte a los estudiantes y no los estudiantes a la enseñanza. Es decir, el proceso inclusivo no es equiparable a emplazar a los estudiantes previamente vulnerados en el aula regular u ordinaria, tampoco consiste en que profesores especialistas den respuestas a las necesidades de dichos estudiantes. Por el contrario, tiene que ver con el cómo, dónde y por qué, aunando con qué consecuencias educamos a todos los estudiantes.

La autora también hace énfasis en que la educación inclusiva parte de una nueva ética, con nuevos valores basada en la igualdad. O sea, se enfatiza la igualdad por encima de la diferencia, el punto o eje vertebral es, por lo tanto, la igualdad inherente a todas las personas en su sentido más estricto y amplio.

A nivel institución o centro, se aboga por estrategias que relacionen las lógicas y dinámicas internas con el contexto social, cultural, político y económico en que se encuentran estas instituciones. Destacando que en dicha transformación se revisen

los sistemas de acceso, permanencia y egreso aunados a aspectos que, en muchas ocasiones se han consolidado como auténticas barreras, tales como la disponibilidad de oferta académica, planes y programas de estudio y métodos tanto de enseñanza como de evaluación, poco flexibles, pero también cuestiones de financiamiento y presupuesto (Gairín & Suárez, 2012). En suma, Echeita (2006) asume que una institución inclusiva deberá llevar a cabo estrategias que impliquen a la comunidad más inmediata a través de estrategias colaborativas y participativas al tiempo que se promueve y fortalece el desarrollo del sentido de identidad y pertenencia como base ineludible e innegable de la cohesión con su contexto socio-histórico y cultural particular.

Los autores dicen que, a nivel de centro educativo, una tensión y área de mejora para los procesos inclusivos en educación, está en favorecer diseñar y desarrollar la infraestructura ideal, es decir, se trata de que todos los miembros de la comunidad escolar tengan acceso y puedan hacer uso de todos los espacios de los que se disponen. Mencionan que no solo son espacios físicos pues se deben garantizar todos los servicios y apoyos, incluidos los tecnológicos. Dicho de otro modo, debemos considerar elementos relacionados a las actividades académicas, así como los referidos a la participación en espacios de socialización.

Díaz Barriga (2010a: 39), ha indagado en el rol de los profesores ante las reformas curriculares y políticas educativas, y sentencia que el profesor se ha visto como responsable último del eventual éxito de las innovaciones, pues se le responsabilizaba de concretar el cambio didáctico en el aula. Sin embargo, pocos se detienen para preguntarse cómo aprenden los docentes, qué los invita a cambiar o no sus prácticas, así como qué procesos ocurren cuando se enfrentan a la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y aún más importante, se consolide. En consonancia con su planteamiento, podemos ver a la inclusión como un proceso de cambio en las políticas educativas y, por lo tanto, en las prácticas dentro de las aulas. Lo anterior evidencia la transición de prácticas educativas integradoras a prácticas inclusivas, desde un modelo curricular que enfatiza la relevancia, flexibilidad y diversificación en función de las necesidades individuales del estudiantado que a su vez forme para y durante el ciclo vital. Echeita

& Ainscow (2011) defienden la idea de que un punto de partida para avanzar en dicho proceso, está en involucrar y acompañar a todos los agentes educativos en la reflexión y análisis de este proceso para su posterior asimilación, toma de postura y acción. De lo anterior, afirmamos que la inclusión educativa implica un proceso de formación en el que los profesores y agentes educativos deben adquirir las competencias para atender en y a la diversidad (Durán & Giné, 2011).

Por tanto, resulta pertinente intensificar y diversificar el trabajo psicoeducativo y pedagógico para la formación del profesorado, quien debe resignificar sus capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes ya no desde un modelo del déficit sino desde una perspectiva interactiva en la que se deben (re)conocer las fortalezas, capacidades e intereses del alumnado, conociendo y comprendiendo el currículo para poder hacer las adecuaciones necesarias y pertinentes.

Finalmente, diversos autores como Echeita (2006) y Durán & Giné (2011), han dado cuenta de las competencias que el agente educativo incluyente debe tener, grosso modo: conocer la complejidad del fenómeno educativo (fundamentos socio-políticos, psicopedagógicos y organizativo-didácticos); reconocer que la enseñanza es adaptativa; sea capaz de crear redes de colaboración; considere las escuelas como centros de mejora; contemple la diversidad como fuente de enriquecimiento y estímulo; identifique las barreras para el aprendizaje y participación para eliminarlas; posea actitud reflexiva y crítica, así como curiosa y con iniciativa, ser estratégico, empático y cuente con estrategias eficaces de comunicación y escucha.

Del punto anterior, podemos identificar que existen tensiones y preocupaciones por la formación de los diferentes agentes, específicamente los profesores que se encuentran en ejercicio, pero, y sobre todo, por aquellos que están en formación ya que estos procesos abonarían a la asimilación de las diferentes políticas inclusivas para su posterior puesta en marcha en prácticas que potencien los principios y supuestos de este enfoque al tiempo que cambiarían, paulatinamente, la cultura de los diferentes centros escolares. Para que estos cambios se gesten, es necesario replantear que la actualización y formación del profesorado, para que también sea inclusiva y que, además, cuente con la gestión idónea que contemple teoría y práctica acompañada de una visión crítica no

reducida a prescripciones técnicas simplistas, carentes de historia, bases teóricas y de la posibilidad de arribar a una apropiación estratégica para su empleo en el contexto del aula (Díaz Barriga, 2010a).

En último término, hemos de considerar uno de los pilares más importantes de la educación inclusiva; los estudiantes. Al respecto, Gairín & Suárez (2012), aluden la existencia de una crítica a la inclusión educativa la cual refiere a que hace falta conocer, explorar y comprender desde la perspectiva del estudiantado cómo es la cultura y práctica de la experiencia inclusora, en aras de mejorar dicho proceso y generar conocimiento teórico y práctico a partir de las voces de la experiencia. En suma, se argumenta que se ha indagado en ello, pero, a partir de miradas individualistas o psicológicas. Por otro lado, actualmente se aboga (Pantano, 2012) por resignificar el quehacer psicológico en función de la inclusión educativa en pro de un trabajo multi e interdisciplinario que abone a una comprensión integral de la inclusión educativa y, en el caso que nos ocupa, la discapacidad intelectual.

En pocas palabras, el proceso de transición y subsecuente consolidación de la inclusión educativa permea diferentes niveles desde los cuales existen diferentes tensiones, dilemas o críticas que son, al mismo tiempo, áreas de oportunidad para mejorar y abonar a ella. Así, comentamos cambios de orden teórico-conceptual y metodológico para diferenciar el foco de análisis entre la integración e inclusión, al tiempo que mencionamos lo que se necesita considerar a nivel institucional desde las políticas, planes y programas a la infraestructura de cada centro procurando espacios académicos y de socialización. El rol de la institución escolar en la comunidad deberá ser el punto para la construcción de redes de colaboración y participación en el que los profesores tienen una serie de competencias por desarrollar y fortalecer, siempre a través de un proceso de acompañamiento más allá de lo teórico. Finalmente, y por el interés particular en la presente, recuperamos el argumento de Gairín & Suárez, (2012: 56), quienes nos exhortan a intensificar y resignificar la labor psicológica para gestionar estrategias en las que escuchemos a las voces mayormente silenciadas:

"La inclusión educativa debería poner de manifiesto cuestiones relativas a cómo dar voz a aquellas voces silenciadas (en el caso que nos ocupa

estudiantes con discapacidad intelectual), ya no desde una tradición teórica y metodológica basada en un enfoque individual o psicológico (vale precisar que no todas las perspectivas psicológicas son individualistas ni viceversa, tal como el socioconstructivismo, mismo que sustenta la presente investigación y es un eje transversal en la propuesta a desarrollar), que sostiene trayectorias desde una mirada del déficit y la experticia como fuente prioritaria del saber, sino considerando reconocer “las voces de la experiencia, las vivencias de los sujetos como información relevante y valiosa en la construcción del conocimiento teórico y práctico”.

2.5 Diferentes voces, mismas exigencias: discapacidad intelectual e inclusión

De forma ilustrativa y para dar mayor sustento con evidencia a lo que se ha afirmado en este capítulo, nos permitimos compartir lo que personas con discapacidad intelectual, sensorial o motriz han relatado en relación a procesos de participación escolar y extraescolar. Consideramos que pueden abonar para comprender, desde su propia voz, cuáles han sido sus experiencias y exigencias en esta sociedad convulsa.

En otras latitudes, en el foro “Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación” de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2008), se solicitó a diversos jóvenes con discapacidad opinaran en torno a tres aspectos:

1. Principales retos y mejoras hacia sus procesos educativos.
2. Opiniones en torno a la inclusión educativa.
3. Vida a futuro y posibles barreras para alcanzar sus expectativas.

El primer grupo, perteneciente a educación secundaria, procedía en su totalidad, de “centros ordinarios”. Dentro de las principales mejoras y retos con respecto a su educación destacaron:

- La accesibilidad como uno de los retos principales y constantes. Abarca la accesibilidad física y también lo referente a los materiales y herramientas para el aprendizaje. Karin puntualizó: *Los colegios actuales no son del todo*

accesibles a todas las clases de discapacidad como ocurre con las de tipo visual.

- Se destacó el rol de los docentes. *Los profesores deberían tener presente que hay gente distinta en la clase con diferentes necesidades y diferentes modos de aprendizaje”, comentó Simone. Sin embargo, el apoyo que presten los profesores no debe suponer un trato condescendiente, necesitan formación para comprender y conocer más acerca de la discapacidad.*

Acerca de la educación inclusiva. Se evidenció que es una fuente de oportunidades positivas y relevantes donde gente diversa está junta y mejora las habilidades sociales, a través de beneficiarse recíprocamente.

- La educación inclusiva es en general un reto más positivo que la educación especial. Márton dijo: *La educación inclusiva es más eficaz porque tú te enfrentas a los problemas y tú aprendes a resolverlos”. Sin embargo, también se evidenciaron algunas dificultades. Aude: La educación inclusiva ha sido el reto más horrible y más hermoso al que me he enfrentado. La educación inclusiva es la mejor opción, sin embargo, muchos colegios todavía carecen de recursos y personal para ella, dijo Alfred.*
- También se comentó que la educación inclusiva debe prepararlos para la vida cotidiana. Como Anna Maria y Christopher afirmaron: *La educación es el aprendizaje de las cosas que puedes hacer y que no esperabas poder hacerlas.* Los jóvenes solicitaron tener siempre la libertad y el derecho a elegir un centro regular o no.

Para alcanzar sus expectativas futuras, los jóvenes compartieron su deseo de seguir estudiando y llegar a la universidad. Sin embargo, no querían que se les ofrecieran posibilidades limitadas debido a su condición, a la falta de apoyo o de accesibilidad en la educación superior. Por último, sentenciaron con claridad la necesidad de tomar sus propias decisiones sobre su vida.

En un segundo grupo, compuesto por jóvenes de bachillerato, quienes participaban en su mayoría integrados en centros regulares, una minoría en ambos (centros ordinarios y específicos) y solo algunos estaban escolarizados en centros especiales. Insistieron en que sus derechos no siempre son considerados ni

respetados. Solicitaron no ser tratados con acciones sobreprotectoras. Fabien, Séverine y Fabio se mostraron firmes: *Nos sentimos como los demás, pero algunas veces precisamos ayuda, desafortunadamente... Necesitamos que se confíe en nosotros y se nos respete. No queremos ser tratados como discapacitados.* Mitja dijo: *Debemos aceptar al otro sin importar nuestra apariencia, por lo que sabemos, o lo que podemos hacer o no. Nuestra sociedad será más equitativa.*

Surgieron algunas inquietudes sobre las mejoras que se deben hacer, comentaron que en algunas ocasiones los docentes mostraron no estar bien informados o que no se interesaban lo suficiente. *Los profesores deben dar las clases de formas distintas para que todos los estudiantes puedan comprenderlas,* dijeron Iro y Vassilis. Amy dijo: *La gente joven necesita tener la opción de aprender a su propio ritmo, de modo que puedan disfrutar y tener una experiencia plena de su educación.*

La accesibilidad del transporte público y el acceso a los edificios fue destacada como un reto. Todos los jóvenes procedentes de centros ordinarios se mostraban partidarios de la educación inclusiva. *En los centros ordinarios las asignaturas se aprenden a un nivel más alto, lo que nos prepara para nuestro futuro y nuestro trabajo en el mundo,* comentó Steven. Unos cuantos jóvenes de centros especiales estaban a favor de la inclusión como mejor opción, pero una minoría prefería estar en un ambiente más protector. Fueron unánimes a la hora de solicitar libertad de elección sobre el centro escolar, sin imposiciones, respetando las situaciones personales y con todas las opciones posibles.

Por otro lado, mostraron su deseo de tener un futuro tan independiente como fuera posible. Todos querían continuar sus estudios y mostraron inquietud sobre sus futuras posibilidades de empleo. Los jóvenes comentaron no sentirse en la misma situación que los compañeros sin discapacidad.

Por último, se mostraron seguros de sus habilidades y anhelos, pero no de la misma forma en lo que tiene que ver con el reconocimiento de su verdadera potencialidad por parte de los centros y de la sociedad en general.

En un tercer grupo compuesto por jóvenes de educación superior, en su mayoría compuestos por jóvenes con discapacidad visual, informaron sobre las

mejoras en el acceso a la información para los estudiantes invidentes o con dificultades visuales destacando el rol de los ordenadores y el uso del Internet, así como el acceso a libros digitales y audiolibros. Demandaron la necesidad de que exista mayor conciencia social sobre la discapacidad al tiempo que destacaron el apoyo de voluntarios y/o amigos.

Se recalcaron algunos retos: en ocasiones, el acceso a la información puede estar limitado, por ejemplo, el retraso en el reparto de nuevos ordenadores, la disponibilidad limitada de libros digitales y audiolibros y, en lo que se refiere a Internet, los servidores recientes no siempre son accesibles. Como dijo Maarja: *Las asignaturas que precisan lectura de libros dan problemas. Este es un problema que me ha acompañado a lo largo de mi vida escolar, porque nunca había suficientes libros en Braille o audiolibros.*

Otro punto surgió en cuanto a la libre elección limitada de estudios debida a la accesibilidad de los edificios, apoyo no disponible o tecnología insuficiente. Este aspecto fue resumido por Gabriela: *Las personas con discapacidad tienen que elegir el centro escolar por sus condiciones de accesibilidad, en vez de por lo que de verdad quieren... Deseamos poder elegir lo que queramos, no lo que haya.*

Además, resaltaron que a menudo deben tomar la iniciativa para recibir el apoyo de la institución educativa a la que asisten, ya que sus compañeros, profesores y las administraciones de sus centros o universidades no siempre saben cómo ayudarles.

Por otro lado, se habló de los retos relativos a las futuras oportunidades laborales. Las actitudes de los empresarios, así como la inaccesibilidad de los edificios suponen barreras susceptibles de erradicar en el ámbito laboral.

En lo relativo a las recomendaciones apuntaron la necesidad de contar con profesores mejor informados y un equipo de apoyo especializado. Se consideraron áreas importantes de mejora; los recursos complementarios, más instalaciones adecuadas, el empleo de un lenguaje accesible durante las clases, grupos reducidos y más profesores. *Las discapacidades son muy diferentes. Las necesidades individuales son importantes, no las generales,* dijo Diana.

Los jóvenes estuvieron de acuerdo en que la educación inclusiva les prepara mejor para su vida. Se habló de la educación inclusiva como el primer paso hacia su inclusión en la sociedad. Se debatió sobre la transformación de los centros específicos en centros de recursos. La educación inclusiva junto con el apoyo individual se consideró como la mejor preparación para la educación superior. Precisaron que haber estado escolarizados desde el principio en educación inclusiva les ha hecho más fuertes, seguros e independientes.

En relación a su futuro, se incidió en las barreras resultado de las actitudes negativas y la ignorancia de una sociedad carente de cultura en temas de diversidad. El cambio de actitudes hacia un enfoque dirigido a las habilidades, al potencial y las capacidades requiere mucha energía y paciencia. Los jóvenes propusieron dar el primer paso, aceptando que requerirá mayor coraje y perseverancia que para el resto de los estudiantes. Kaisu concluyó: *Es bueno conocer el mundo venidero, aunque pueda ser duro.*

En un segundo foro, se dio cabida para otro encuentro “La opinión de los jóvenes sobre educación inclusiva” a través de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), se solicitó a diversos jóvenes con discapacidad opinarán en torno a cuatro aspectos principales:

1. Para ti, ¿qué es la educación inclusiva?

Todo el mundo tiene el mismo derecho a estudiar. Poder estudiar y acceder a una educación de calidad es un derecho universal. Si alguien tiene un problema, se le ayuda a resolverlo. Toda la comunidad educativa es parte de la inclusión: la familia, la escuela, etc. Si eres diferente tienes derecho a que alguien te ayude, sin importar lo grande que sea esa diferencia (Dagur).

Significa estar y aprender todos juntos. Todos somos iguales y diferentes. Tenemos derecho a elegir lo que queremos estudiar: las asignaturas y cómo nos las enseñan (James). La educación inclusiva supone tener la oportunidad de elegir tu propia educación (John, Nana-Marie).

La educación inclusiva se basa en que todos estén en la misma escuela, dentro de la misma aula (Fé, Josette, Kanivar). También significa ir a clase en un

centro ordinario, tener amigos, no simplemente estudiar juntos. Todos deben participar en todas las actividades. Pero también supone la existencia de aulas especiales en escuelas ordinarias, tener la posibilidad de asistir a determinadas clases en grupos pequeños con otros alumnos que tengan discapacidades parecidas (Michalis, Andreani, Maria).

Significa ser parte de una clase “normal” y ser “normal”. Todo el mundo forma parte de ella. Significa que un joven discapacitado se sienta bienvenido en la clase y los estudiantes sin necesidades especiales sean respetuosos. En una “clase normal”, si los estudiantes tienen otras necesidades, como un intérprete de lenguaje de signos, la escuela tiene que proporcionárselo. La idea es que todo el mundo pueda participar (Lise).

La inclusión significa más respeto, vínculos afectivos, nuevos amigos y nueva información en todas las áreas de nuestra vida (Rolands).

Se trata de aprender a vivir juntos y de respetar a todo el mundo, ya tengan discapacidades o no (Emile). Sea cual sea tu raza, género, necesidad especial... todo el mundo ayuda y apoya al resto. Para mí, un concepto clave es vivir en una sociedad solidaria (Maria). Es importante que todos nos aceptemos, aunque tengamos una necesidad especial o culturas y religiones diferentes (Francesco). Se trata de que en las escuelas se aprenda sobre las diferentes necesidades especiales, particularmente sobre las que no se ven a simple vista (Mathias). La educación inclusiva no solo tiene que ver con discapacidades o trastornos, sino también con orígenes culturales diversos, etc. (Elin).

El punto de partida de la educación inclusiva está en el conocimiento y la formación de los profesores (Sophie y Gemma). Éstos deben conocer las necesidades de cada alumno y dar oportunidades para que todos podamos conseguir con éxito nuestras metas. Todos tenemos talento y juntos creamos una comunidad que trabaja mucho mejor (Klara).

...pero la inclusión se encuentra, sobre todo, en la mente de las personas. Todos debemos acostumbrarnos a pensar en las diferentes discapacidades, sin discriminar ni dividir... (Mei Lan).

La educación inclusiva debería tratar de eliminar barreras (Wessel). Tenemos que destruir las barreras en el sentido más amplio, cambiar la mentalidad de la gente (Jens). Todo el mundo tiene derecho a una buena educación; algunos necesitan más apoyo que otros, pero los derechos siempre deben respetarse (Francesco).

2. Podrías decir, ¿cómo podría lograrse la educación inclusiva (por ejemplo, ¿cómo se organiza la clase, qué apoyos hay?)?

Al principio del curso, se prepara al grupo para recibir a un alumno con discapacidades y se les cuenta el tipo de discapacidad que tiene. En nuestra escuela podemos elegir dónde queremos estar y además, en nuestro país existe una organización que nos proporciona materiales especiales y soporte tecnológico. La escuela puede solicitar estas ayudas y los alumnos pueden llevarse los materiales a casa. Cuando ya no los necesitan, otros estudiantes del mismo centro o de otros colegios los pueden usar. Es muy importante que tengamos ayudas tecnológicas y apoyo especial (Melania, Carlo).

Los estudiantes se sienten muy integrados; los profesores nos ayudan si es necesario y el resto de los compañeros también (Claudia). Nos ayudan a sentirnos como el resto (Claudia, Chiara, Yohanna).

Estoy en una escuela de hostelería: tengo clases de cocina, de catering, para ser camarero, etc. Lo importante es conseguir un trabajo dentro de este campo, pero es muy complicado: en ciertas ocasiones a las personas con discapacidad se nos trata mal. Muchas cosas tienen que cambiar. El currículo ordinario a veces es confuso para los alumnos con discapacidad y además los profesores están estresados por las oposiciones, por lo que no prestan la suficiente atención a los alumnos que más lo necesitan (Stefanos).

Estoy en una escuela ordinaria, en una clase con otros nueve estudiantes con discapacidad y los profesores son los mismos para todos. A veces me siento marginado, porque tengo que pedir permiso para estar con el resto de los alumnos y normalmente solo puedo estar con ellos a la hora de comer. Tengo unos contenidos, un horario y un programa especiales (Audrey).

Cuando empecé secundaria solo podía elegir entre dos centros, ya que no había suficientes profesores habilitados para enseñar a alumnos con discapacidad.

Tuve una experiencia positiva con dos profesores, primero uno y ahora otro que me explica las cosas mucho mejor. Deberían instalar un ascensor en la escuela (Zsófia).

Sabía que era capaz de ponerme al día en varias asignaturas, solo tenía que decírselo a los profesores y demostrárselo, aunque no me creyeron. No me siento respetado, todos somos iguales y todos tenemos problemas. Además, cada profesor tiene una opinión diferente y explican las cosas de manera distinta, es muy confuso (Rolands).

Mi colegio necesita programas más flexibles, basados en lo que es más importante para el alumno. Es importante salir del aula durante un tiempo, descansar y relajarse (João).

Voy a un instituto de secundaria ordinario y creo que es necesario mejorar los métodos de enseñanza, tener más tecnología, ayudas visuales y exámenes adaptados (Andreani).

Tienes que elegir si quieres una educación inclusiva o si quieres estar muy atendido. Si eliges la segunda opción, estarás mejor en una clase más pequeña (Laima).

Es importante tener el apoyo de un logopeda. Estoy en contacto con mis profesores por SMS y con mi logopeda por correo electrónico. A los profesores a veces se les olvida que necesito leer los labios cuando mi intérprete no está en clase; se giran cuando están hablando y utilizan un vocabulario más difícil que yo no entiendo (Méryem).

Tengo diferentes ayudas en los exámenes, como más tiempo o menos preguntas, es necesario que adapten los medios a mis necesidades (Jakub).

La escuela ordinaria me hizo ser una persona más fuerte, me preparó para el mundo real. La preparación de la educación inclusiva es crucial, así como tener materiales adecuados en los formatos correctos. Necesitas concienciar a la gente y las herramientas para poder cambiar los comportamientos hacia la gente con necesidades (Gemma).

3. ¿Qué beneficios tiene la educación inclusiva?

Tener buenas relaciones sociales es bueno, pero tener la oportunidad de acceder a un buen trabajo es crucial. Gracias a la educación inclusiva conseguimos estas oportunidades (Jože).

Permite a los alumnos con necesidades educativas especiales tener práctica en la expresión de sus necesidades, ya que tendrán que hacerlo en la sociedad y cuando quieran conseguir un trabajo (Barbara).

Es importante aprender sobre otras personas y sobre sus vidas, a través del intercambio de experiencias (Charlotte, Diogo, Méryem, Zineb). Abre la mente de las personas y reduce la discriminación (Aure). Los demás pueden verse reflejados (Pedro) y aprendemos a aceptar a la gente que es diferente a nosotros (Andreani).

Si quieres eliminar todas las barreras tienes que cambiar la mentalidad de la gente, eres parte de algo más grande. El resto de jóvenes tienen que aprender a entender: vivimos en un mundo ignorante (Gemma).

Tienes experiencias que ayudan a eliminar los estereotipos. La educación inclusiva cambia la actitud de la gente hacia las discapacidades (John). Aumenta la tolerancia y la comprensión hacia los discapacitados (Dean).

La educación inclusiva es buena para la amistad (Bethany). Significa tener amigos, un grupo de buenos amigos. No solo aprender juntos, sino también pasarlo bien (Sam).

Cuanto más juntemos a las personas con discapacidad con el resto, más rápido veremos actitudes positivas... Para los que están integrados, la educación inclusiva da un significado social a la vida... El deporte es una forma importante de ser incluido en la sociedad (François).

4. ¿Qué retos tiene la educación inclusiva?

A algunas personas les falta comprensión sobre las diferencias dentro de sus propios países. La gente sin discapacidad tiene dos formas de tratar a los que sí las tienen: alejarse, sin preocuparse ni intentarlo, o, aunque no las entiendan, intentar hacer preguntas y entenderlas. Mi padre solía tener problemas cuando yo era más pequeño porque la gente no sabía lo que era el TDH y no sabía cómo explicarlo. Es importante que la gente sepa cuáles son los diferentes problemas que existen, en

especial en países como el mío, donde el problema con las discapacidades es cultural. Éramos un país de guerreros, vikingos y las personas débiles no eran aceptadas, algunas eran asesinadas. Esta cultura aún persiste en mi país (Dagur).

El acoso escolar es un problema en la educación ordinaria, igual que una falta de aceptación (Leanne).

Entender los problemas de todos es un gran reto. Las escuelas y el profesorado tienen que entender las dificultades que tienen los alumnos y darles el apoyo necesario para hacerlo lo mejor posible. Tenemos que llegar a un punto en el que no haya diferencias en el trato a la gente ni discriminación, sino comprensión (Sam, Charlotte, Jere).

La educación inclusiva puede crear nuevas barreras que deben ser superadas, como la actitud de los profesores (Wessel), las barreras de aprendizaje y sociales (Bethany), los efectos en la sociedad y la presión de los padres (Triin), el acoso escolar (Sophie), las condiciones sociales y de aprendizaje de un estudiante fuera de la escuela (Gemma) o las instalaciones públicas como el transporte (Francesco).

La formación del profesorado es de vital importancia (Sophie). No se les proporciona ni suficiente, ni adecuada información sobre la inclusión. Las personas con necesidades especiales ya tienen dificultades de por sí. Tener demasiado apoyo a veces les provoca más problemas (Wessel). A veces a los profesores no les interesa conocer más sobre las necesidades especiales (Méryem). El enfoque debería ser el mismo para todos los profesores (Elin).

En la universidad no tenemos apoyos. Es necesario erradicar la discriminación y el acoso escolar, ya que, aunque algunos estudiantes conocen las discapacidades, todavía se burlan de mí a veces porque tengo TDH (Maria).

Tenemos la sensación de que siempre tenemos que pedir ayuda. No es algo automático, normalmente pasa un tiempo hasta que consigues lo que necesitas (Pauline).

Los profesores deberían hablar a los estudiantes sobre las discapacidades, ya que los estudiantes sin discapacidad no saben qué tienen que hacer para ayudar o apoyar (Áron). La formación sobre discapacidad debería ser parte del currículum (Katrina).

Los profesionales de diferentes especialidades deben trabajar juntos. Las nuevas generaciones de profesores están mejor formadas para entender a la gente con discapacidad y dar mejores clases, vamos en el buen camino. La ley es buena, pero los profesores necesitan conocimientos y comprender las discapacidades visuales y de cualquier otro tipo. Se necesitan más ayudas técnicas para asegurar que los discapacitados tienen información accesible (François). El acceso físico a los edificios es importante (ascensores, puertas automáticas, interruptores accesibles, etc.) (Thomas). Durante los exámenes se necesita más tiempo (Łukasz). Son necesarias redes de apoyo interno para ayudar a los estudiantes con discapacidad. El apoyo externo puede hacer que se sientan diferentes y aislados (Mei Lan). Se necesitan más libros electrónicos, así como audio-libros para los que no ven bien (Łukasz, Áron).

Los mayores retos son la actitud de la gente y su desconocimiento, es como vivir en un lugar oscuro (Triin). Es un verdadero reto tener que explicar una y otra vez tus necesidades, es difícil hacerles conscientes de tus límites, es muy difícil cuando tienes que hacerlo constantemente. A menudo apenas existe contacto entre los estudiantes con discapacidad y los que no la tienen (Barbara).

La sociedad no quiere aceptar a las personas con determinadas dificultades, pero la aceptación es crucial (Robert). Existe un estigma sobre las personas con discapacidad que tenemos que eliminar.

Todo el mundo concibe la educación inclusiva de forma diferente. No existe una definición común, es todo un reto. Es necesario que la gente sea más consciente del asunto. No podremos seguir avanzando hasta que todo el mundo conozca la discapacidad (Katrina).

Un tercer referente en nuestro entorno más inmediato, es el trabajo que llevó a cabo Saad (2011b) en que reportó la experiencia de jóvenes mexicanos con discapacidad intelectual participes de un programa de inclusión educativa a nivel universitario indagando los significados que tienen acerca de sus experiencias de inclusión en términos de su trayectoria escolar y sus procesos de juventud. Así, destacamos la voz de los participantes a través de los siguientes fragmentos:

La Universidad es para nosotros un regalo de Vida (JJ). ...es una gran oportunidad que nunca había pensado para mí, solo para mis hermanas (JR).

Me gusta tener amigos de mi edad, participar en actividades de mi edad y aprender, me gusta interactuar en futbol, en las clases integradas, en las actividades diferentes que hay en la universidad... en mis clases integradas me tratan igual que mis compañeros, me exigen igual que ellos, por ejemplo, cuando llego arreglada me dicen y si no hago algo bien, me apoyan (CS).

Aquí (en la universidad) me relaciono más con los chavos, desde mis clases integradas he aprendido a trabajar un poco con igualdad y con equidad (CS); yo quería jugar futbol... ser parte de un equipo..., he jugado con ellas y he aprendido con ellas (ML); convivo con los demás...y platico con ellos... Del futbol me han invitado a fiestas, a comer... (JR). La diferencia con otros universitarios es que ellos están terminando sus carreras y lo nuestro es un Programa que es de apoyo a la vida adulta independiente (PV). Para mí la discapacidad solo es necesitar apoyos para hacer lo que hacen los demás (JJ).

En la universidad: aprendo herramientas (JJ); (la universidad) me ayuda a desarrollar mi lenguaje, respetar las reglas, ir a los salones (ML); me he hecho una persona responsable, más independiente (GM); he aprendido a hablar más como persona, como adulto (CS); he podido crecer y ser más independiente, voy al banco, saco facturas y pido las cosas por mí mismo (RY).

JJ: A mí me exigen la credencial de la universidad para entrar a la universidad y nos dicen "si señor", a todos nos dicen "señor". Me hace sentir que somos adultos.

Toñito está trabajando en esta oficina (secretaria oficina de admisión). Les pido que me digan Raúl Antonio, no Toñito... me hacen sentir un niño y yo soy adulto como los demás de la universidad (RY).

JR: Mis hermanas están en una universidad, yo quería hacer lo mismo..., ahora siento que mi familia me respeta más. JO: He tenido trabajo, en el departamento de comunicación, en la tienda del sindicato, tuve dos trabajos, yo quiero tener trabajo. RY: aquí puedo administrar mi dinero, aprender a hacer cheques e ir al banco y sacar facturas.

Me siento un alumno de la universidad, soy uno más de la universidad... interactuar con los chavos me hace crecer, sentirme más como persona... platicar con ellos en el café, en las canchas, en las clases, me hace aprender de ellos y puedo decir mis derechos, lo que disfruto y lo que no (JR).

No me gusta que no me tomen en cuenta para partidos oficiales en el futbol, solo amistosos (CS). En la clase integrada me gusta estar con Fran, con los demás no sé cómo relacionarme (JR). Para hacer tareas fuera de la universidad nunca me llaman (PV). Solo convivo en la universidad, me gustaría salir con ellos, pero no me invitan (GH).

La universidad me ha ayudado a conseguir las cosas que yo quiero, me ha preparado para el futuro, aquí puedo ir decidiendo lo que me gusta y, ahora voy a conseguir más tiempo en mi empleo (CS).

Un cuarto encuadre lo comparten Saad & Zacarías (2015) en el cual dan a conocer la experiencia de jóvenes universitarios que participan en un programa de inclusión educativa bajo el paradigma de vida independiente. Compartimos los fragmentos para dar cuenta de la voz de los participantes, quienes comparten qué es lo que piensan y saben sobre la discapacidad al tiempo que comentan sus reflexiones alrededor de su condición como persona con discapacidad:

A veces si pienso que la discapacidad es una enfermedad y otras no, otras (veces) pienso en lo que cuesta tenerla, no sé cómo explicarlo, pues ya qué, ni modo.

Yo le dije a mi mamá que odio el Teletón, no quiero ser un retrasado mental, todavía no me adapto a mi discapacidad ¿cómo le hago?

La discapacidad no nos limita, es una cuestión de apoyos, nosotros podemos aprender en las clases integradas y en los empleos si nos dan los apoyos que necesitamos.

Qué bueno que la universidad abrió un programa para las personas con discapacidad, nosotros podemos aprender como cualquier otro chavo, nosotros aprendemos de ellos y ellos aprenden de nosotros.

Todos los de la universidad deben conocer nuestro programa para que vean que las personas con discapacidad si podemos hacer cosas igual que ellos y no nos traten diferente.

Cuando me encuentro a mis amigos de mi clase integrada trato de que no me vean con el grupo, porque ellos no van a entender de qué se trata y van a creer que soy como ellos, con discapacidad.

Quiero invitar a una chica de la universidad a tomar un café y me da miedo que si sabe que soy del programa de jóvenes con discapacidad no acepte, mejor le voy a decir que estoy estudiando...no sé, psicología o algo así.

Aquí me relaciono más con los chavos de la universidad, desde mis clases integradas he aprendido a trabajar con un poco de igualdad, si no hubiera estado aquí, me costaría más trabajo hablar en público, esto le he conseguido porque me tratan igual, me dicen cuando llego arreglada o cuando me estoy equivocando en algo. Me gusta que he crecido mucho, he aprendido mucho, me siento más valorada, más segura.

Aquí puedo pedir las cosas por mí mismo, no me tratan como niño como en los colegios en los que estuve.

No quiero que la facilitadora del programa vaya y me diga que necesito ni que me visite en mis prácticas laborales.

Yo sé que, si me dan apoyo, yo puedo trabajar y hacer las cosas, solo necesito que me den la oportunidad.

Yo creo que sí se pedir apoyos en cosas nuevas o dificultades, los necesito cuando tengo un problema, en cosas nuevas y para manejar mi dinero.

Me siento exitosa porque salí adelante con mi discapacidad. Antes estaba triste porque no podía hacer las cosas y ahora veme, soy independiente, quiero tener un trabajo y vivir en un departamento sin mis papás.

A través de las cuatro experiencias que hemos compartido en este parágrafo, podemos identificar los ejes medulares que inquietan, preocupan y ocupan a las personas con discapacidad en su carácter de estudiantes, ya sea de secundaria, bachillerato o universidad y, además, podemos afirmar que la condición de discapacidad, en la variante que sea, implica una variedad de retos que les son

cercanos, o situaciones de agravio cuyo denominador común radica en el estigma y etiqueta, así como una sociedad poco cultivada en temas de diversidad, discapacidad e inclusión. Por lo tanto, podemos resumir, haciendo eco de las diferentes voces que hemos citado, que las personas con discapacidad exigen:

Sus derechos, como, por ejemplo, el derecho a una educación de calidad, a la libre elección, a la igualdad y al respeto. Enfatizando que la educación inclusiva no se trata únicamente de compartir un lugar, sino de tener amigos y buenas relaciones con los compañeros. También remarcaron que la educación inclusiva es beneficiosa para todos: establece la oportunidad de aprender y compartir. Por otro lado, enfatizan el importante papel que tienen los profesores; quienes de forma indirecta o completamente explícita no atienden a la diversidad del estudiantado, sin embargo, esto cambia en función del nivel de comprensión de la discapacidad o de la generación a la que pertenezcan los docentes, es decir, comentan que los profesores más jóvenes tienen mayor empatía. En suma, los jóvenes exigen otros derechos, que es importante destacar:

- Tenemos derecho a ser respetados y a no ser discriminados. No queremos compasión ni caridad, queremos ser considerados como adultos o futuros adultos, que vivirán y trabajarán en entornos normalizados.
- Tenemos derecho a las mismas oportunidades, tal como las personas sin discapacidad.
- Tenemos derecho a tomar nuestras propias decisiones y elecciones.
- Tenemos derecho a tener apoyo y que este sea de calidad, pertinente.
- Tenemos derecho a ser independientes. Queremos tener la posibilidad de fundar una familia y un hogar. Muchos de nosotros deseamos poder ir a la universidad. Además, aspiramos a trabajar y no queremos estar separados de las personas sin discapacidad.

Además, nos ha permitido identificar los beneficios que ellos encuentran al participar en entornos educativos inclusivos: la oportunidad de estar mejor preparado para el trabajo, ser más fuerte e independiente, prepararse para la vida adulta independiente, luchar contra la discriminación y los estereotipos, tener más amigos, construir su identidad y pertenencia al tiempo que pueden destruir barreras.

En cuanto a las barreras y retos verbalizados destacamos: la ausencia de comprensión de la condición de discapacidad por parte de la sociedad, especialmente de algunos alumnos y profesores, la necesidad de cambiar la mentalidad y las actitudes relacionadas con la diversidad, la experiencia limitada del profesorado, las actitudes negativas, falta de accesibilidad a espacios y materiales que estén adaptados y que, además, estos sean adecuados a las necesidades reales de aprendizaje.

En respuesta a lo anterior, las principales áreas de mejora son: recibir apoyos adecuados, perfeccionar el acceso a los edificios, aumentar la sensibilidad y nivel de cultura de la sociedad en temas relacionados con la discapacidad, destinar recursos para un mejor empleo de las tecnologías digitales.

Podemos concluir, fungiendo como portavoces de los jóvenes con discapacidad, que somos, la sociedad en su conjunto, los constructores de un mejor futuro en el que debemos y necesitamos eliminar todas las barreras que puedan impedir la presencia, participación y aprendizaje de la universalidad de estudiantes, haciendo hincapié en aquellos colectivos que históricamente y hasta el día de hoy viven situaciones de marginación, segregación y exclusión sea directa o implícita, y, para ello debemos fortalecer y diversificar estrategias que permitan a la sociedad conocer, comprender y respetar los derechos de las personas con discapacidad, abriendo espacios y promoviendo que sus voces sean escuchadas.

CAPÍTULO 3

RESIGNIFICANDO LA PRÁCTICA PSICOLÓGICA: EPISTEMOLOGÍA Y PENSAMIENTO NARRATIVO

Si bien en los capítulos precedentes se dice, por un lado, que la Psicología como disciplina y como práctica profesional ha aportado a legitimar y validar un modelo médico-rehabilitador y el normalizador-asistencialista a través de abonar con sus estrategias psicométricas y de clasificación de la diferencia y, en un segundo capítulo se le atribuyen tendencias o tradiciones propia y ampliamente individualistas que han buscado aproximarse al estudio de la discapacidad intelectual y la inclusión educativa en aras de generar conocimiento teórico-conceptual y metodológico. Desde nuestra perspectiva y por medio del presente capítulo intentaremos redimir dicha concepción partiendo del supuesto de que en Psicología existen diversos paradigmas que han tenido roles preponderantes en el avance de la propia disciplina y que, en función de cada uno la forma de entender y atender lo humano y la construcción de sentidos y significados varía sustancialmente. Para ello, te invitamos a hacer un corto y sustancioso tercer viaje en el tiempo y sobre todo en la mente de la Psicología.

3.1 Empirismo, racionalismo y constructivismo

A lo largo de la historia, diversas aproximaciones, tanto filosóficas como psicológicas se han encargado de explicar cómo es que se genera el conocimiento. Haciendo una remembranza Delval (2013) destaca tres perspectivas: el empirismo, racionalismo y constructivismo.

El primero considera una premisa incluso obvia “el conocimiento se toma de fuera”, es decir, el conocimiento está hecho y concluido, por tanto, el ser humano tiene la capacidad de aprehender (en el sentido etimológico: “apoderarse, tomar”) todo aquello que le rodea, sea social o natural. Cuya implicación para el proceso educativo es la transmisión de conocimientos en el que el aprendiz se visualiza como una *tabula rasa*, una hoja en blanco que copia la información teniendo un rol pasivo-reproductivo. Dicho argumento se refleja en la acepción conductista

psicológica (Hernández, 1998) desde la cual se enfatizan solo dos momentos en el proceso de aprendizaje: transmisión (contingencias de reforzamiento)-adquisición (cambio conductual o en la probabilidad de respuesta). Sin dar cabida a la explicación de cómo se adquirió ese aprendizaje, dejándolo en la *caja negra* para misterio y tarea de otros.

En contraposición, los racionalistas aluden a que el sujeto que aprende debe actuar sobre su entorno y por tanto el conocimiento no podía venir, al menos totalmente, de la experiencia, es decir, se cuenta con conocimiento de forma innata, categorías que permiten adquirir conocimiento nuevo y sin las cuales sería casi imposible conocer. Dentro de esta perspectiva podríamos ubicar la neuropsicología, la cual generalmente atribuye el aprendizaje a la estructura y equipamiento biológico. En esa dirección la psicología *Gestalt* afirma que contamos con las capacidades innatas para organizar nuestra percepción, es decir, vemos un triángulo en tres puntos (Delval, 2013: 23).

Si bien ambas posturas se enfrentan con diversas dificultades o no dan respuesta de forma eficiente y eficaz, apartando y reduciendo la capacidad de la mente humana. Ya en el siglo XX, el suizo Jean Piaget hacia frente a dichos paradigmas, retomando premisas kantianas, desde las cuales, el sujeto posee una capacidad organizadora, por lo que Piaget se preocupó y ocupó por indagar la génesis del conocimiento desde las transformaciones que el mismo sujeto que aprende hace en sus esquemas mentales. Dicho de otro modo, examinó las transformaciones que tienen lugar al interior del sujeto como resultado de la interacción y participación activa y continua con su entorno. Así que el sujeto construye su realidad al tiempo que construye su mente (Delval, 2011 y 2013).

Redondeando, y siguiendo los argumentos de Hernández (2008), cuando referimos el constructivismo se debería hablar en plural, constructivismos. El autor alude a que en realidad debemos hablar de tres vertientes en esta postura: el constructivismo piagetiano, constructivismo social o sociocultural y el constructivismo cognitivo. Los tres comparten premisas básicas: superan el problema del dualismo, recuperan al sujeto cognoscente atribuyéndole un rol protagónico de intervención e interacción con el objeto de conocimiento (realidad)

y, el conocimiento no es una copia ni reflejo de lo que se ha conocido sino una auténtica construcción.

En otro orden de ideas y para diferenciar los constructivismos, me permito compartir algunas características definitorias de cada uno. El constructivismo cognitivo integra a su vez tres visiones: la teoría de asimilación, teoría de los esquemas y teoría del aprendizaje estratégico. En este paradigma se da énfasis a la dimensión endógena del sujeto, es decir, acentúa las formas de construcción y re-construcción del conocimiento ya sea por relacionar el conocimiento previo con el nuevo, por relaciones jerárquicas e integrativas o por considerar que el uso flexible y dinámico de diversas estrategias pueden potenciar el aprendizaje siempre y cuando haya una adecuada selección y aplicación. Por su parte, el constructivismo sociocultural da cabida a una construcción conjunta mediada culturalmente, dicho de otro modo, el conocimiento se construye en la interacción y relación con los otros, con nuestro entorno en una unidad socio-histórica y cultural.

A manera de resumen, si bien cada paradigma visualiza la realidad, el conocimiento y su adquisición de diversas formas, estos tienen fuertes implicaciones psicoeducativas en las interpretaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje (véase, p.e., Hernández, 1998 y 2006).

3.2 Jerome Bruner: del pensamiento lógico al pensamiento narrativo

Dentro de las corrientes constructivistas psicológicas encontramos la influencia de Jerome Bruner quien a su vez influenciado por ideas piagetianas y vigotskianas sobre la construcción y co-construcción del conocimiento ha argumentado la existencia de dos modalidades de procesamiento cognitivo o pensamiento; el paradigmático o lógico científico y el narrativo, que describiremos más adelante.

Nos dice Bruner (2004: 691):

“el pensamiento lógico no es el único ni el más ubicuo modo de pensamiento (...) he indagado en otro tipo de pensamiento, uno que es muy diferente en su forma de razonamiento: la forma de pensamiento que va en la construcción no de argumentos lógicos o inductivos sino de

historias o narrativas (...) quiero extender estas ideas al análisis de las historias que contamos sobre nuestras vidas: nuestras "autobiografías".

De lo anterior, podemos destacar algunos ejes centrales; el autor hace una crítica directa a la tradición en que se aboga por una sola forma de construir el conocimiento, específicamente a aquellas perspectivas que solo se centran en el pensamiento lógico. En suma, destacamos que cada una de las modalidades de pensamiento que propone brindan estilos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad, por ende, ambas modalidades implican formas de conocer que tienen principios funcionales y criterios tanto de funcionamiento como de corrección, es decir, procesos de verificación diferentes (Bruner, 2012). Y, finalmente, es de especial interés aproximarse a las historias de vida, a las autobiografías y, por lo tanto, este tipo de procesamiento cognitivo debe jugar un rol fundamental y determinante en la construcción de tales narraciones.

Por otro lado, Bruner (2003) argumenta que los procesos de construcción de la realidad son tan rápidos y ocurren en automático que muchas veces pasan desapercibidos o no nos percatamos de ellos, y solo después los redescubrimos con un shock de reconocimiento o, en definitiva, nos negamos a reconocerlos, por lo tanto, no existe un proceso que lo haga consciente y evidente para la persona que conoce.

Continúa aludiendo (Bruner, 2004), que cuando se aplica una visión constructivista de la narrativa a la autobiografía, nos enfrentamos a algunos dilemas. El más importante quizá es que desde el constructivismo, las "historias" no "ocurren" en el mundo real, por el contrario, se construyen en la mente de las personas. Retomando a Hernández (2008) y en consonancia con Bruner, nuestros relatos son construcciones, o mejor dicho interpretaciones y reinterpretaciones de la experiencia continua con y en la realidad. Así, entramos a la encrucijada ontológica en la que las narraciones son cuestionadas ¿son reales o imaginarias? y ¿cuánto rebasan nuestra percepción y memoria las cosas de este mundo? O replanteando la pregunta, ¿la percepción y la memoria son punto de partida de lo real, o bien son, a su vez, artífices al servicio de la construcción?

En la propuesta de Bruner (2004 y 2012) destacan dos tesis centrales: no hay alguna otra forma de representar el “tiempo vivido” sino es en forma de narración. La segunda, existe mimetismo entre la vida y la narrativa por tanto una se asemeja y emula a la otra. En relación a la primera, existen formas convencionales de medir el tiempo: un reloj, un calendario, un ciclo o época, pero ¿realmente retratan la experiencia vivida, sentida y emotiva de la persona que la vivió?, el autor sostiene que más bien existe una tendencia a filtrar, seleccionar aquellos eventos significativos en función de categorías como espacio y lugar, y dicho evento se transforma en una narrativa implícita: las historias les suceden a las personas que saben contarlas. En complemento, la segunda hace referencia a que como tal y psicológicamente hablando no existe algo tal como la vida misma, es decir, la vida se convierte en una hazaña interpretativa, una recuperación selectiva de la memoria. A continuación, se describen los tipos de pensamiento en el paradigma de Bruner.

3.2.1 El pensamiento lógico-científico

Este tipo de procesamiento cognitivo está influenciado por modelos computacionales de la mente humana (Bruner, 2004) así, se caracteriza por un tipo de razonamiento inductivo, busca explicaciones y causas generales a partir de premisas particulares, es decir, crea generalizaciones para extraer relaciones de consecuencia y causalidad.

Dicha modalidad trata de cumplir el ideal de un modelo matemático; formal de descripción y explicación. Que emplea la categorización o conceptualización a través de las cuales se crean cualidades. Emplea un lenguaje regulado por restricciones de coherencia y no contradicción, conexiones formales y referencias verificables mediante conectivos de conjunción, disyunción, hiponimia (relación de inclusión de un significado en relación a otro, por ejemplo, perro está incluido en el significado de animal) y la hiperonimia (es la relación contraria, por ejemplo, perro es hipónimo de animal). Su ámbito, está definido por entidades observables, pero, y al mismo tiempo, por mundos posibles, evidenciados en hipótesis de principios que solo pueden ser verificables a través de lo observable (Bruner, 2012).

Este tipo de procesamiento, se caracteriza por ser un proceso lineal, sistemático y ordenado para conocer la realidad. Además, se dice que nos ayuda a resolver la mayoría de los problemas prácticos de la vida diaria a través de “atajos” o heurísticos cognitivos que funcionan como rutas estratégicas que en nuestra experiencia han servido para resolver determinadas situaciones y se almacena dicho proceso para aventajar en situaciones similares o cercanas. En pocas palabras, es la capacidad de establecer conexiones formales posibles antes de poder probarlas de cualquier modo formal.

Bruner (2012) sentencia que esta modalidad de pensamiento se puede condensar en su aplicación imaginativa que da como resultado una teoría sólida, un análisis preciso, una prueba lógica, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos guiados por una hipótesis razonada. En ese sentido, el mayor exponente del pensamiento paradigmático es la ciencia y los desarrollos que esta permite.

De lo anterior podemos señalar que para poder estudiar cualquiera de las dos modalidades debemos estudiarlas en su grado más alto.

3.2.2 El pensamiento narrativo

Si quisiéramos identificar el grado más alto de la modalidad narrativa del pensamiento, Bruner (2012) argumenta que deberíamos acercarnos a las creaciones literarias más ricas en estructura y contenido, así como de las diferentes lecturas e interpretaciones que podemos hacer del mismo texto, lo cual innegablemente condensaría los principios que, a su juicio, esgrimen el pensamiento narrativo. En esa dirección, nos advierte que la aplicación imaginativa de esta modalidad produce “buenos relatos”, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas increíbles (aunque no necesariamente verdaderas).

Bruner (2004) describe el segundo tipo de procesamiento cognitivo el cual es opuesto al paradigmático. Si bien este último parte de premisas particulares para hacer generalizaciones, el segundo surge específicamente de lo particular y no da cabida a lo lineal, sino a lo sorpresivo, inesperado, accidental y dinámico, da lugar a la interpretación y representación de los seres humanos a través de razonamiento activo, dicho de otro modo: cuando alguien cuenta su vida, siempre es un logro

cognitivo, un proceso, asevera el autor, en que se atraviesa un claro cristalino, se convierte en un relato de algo inequívocamente dado. Al final, se trata de un logro narrativo.

Este procesamiento, se ocupa de lo que la lógica ha desprovisto, es decir, del sentimiento, de la subjetivación del tiempo y el espacio, o sea “tiempo vivido” y del mimetismo vida-narrativa que hemos descrito. Encontramos pues las intenciones y acciones de las personas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso (Bruner, 2012).

Se ha calificado como el pensamiento más antiguo de la historia humana; consiste en contarse historias de uno a uno mismo y a los otros (Aguirre de Ramírez, 2012). Es un proceso de construcción individual y colectiva de sentidos y significados, y esta surge de y en la narración, de su actualización continua y permanente. Bruner (2003: 122) es bastante claro destacando el rol que la narración jugo para la evolución de la especie humana, afirmando que:

“El talento narrativo es rasgo distintivo del género humano tanto como la posición erecta o el pulgar opuesto. Parece que es nuestro modo <<natural>> de usar el lenguaje para caracterizar esas omnipresentes desviaciones del estado previstas de las cosas, que es el rasgo distintivo de la cultura humana. Ninguno de nosotros conoce la exacta historia evolutiva de su origen y supervivencia. Pero lo que sabemos con seguridad es que ese talento es irresistible, en tanto medio para comprender la interacción entre los hombres”.

Para evidenciar las potencialidades y limitaciones de ambas modalidades de pensamiento, consideramos importante hacer una diferenciación. Así, “un buen relato” y un argumento bien construido, respectivamente cada uno representa una de las modalidades de pensamiento, pueden servir para persuadir y convencer a otro u otros, sin embargo, aquello de lo que pueden llegar a convencer es distinto: el pensamiento paradigmático convence de su verdad, en cambio la modalidad narrativa convence por su grado de semejanza con la vida. Lo anterior permite dar cuenta de los procedimientos de corrección o validez, en el primer caso, la verdad se atribuye a través de pruebas formales, metódicas y empíricas, en el otro no se

establece la verdad sino la verosimilitud, ya que como lo afirma Bruner (2012: 26) si aplicamos el criterio de falsación de Popper a un cuento o relato para comprobar si es bueno, seríamos culpables de realizar una verificación inadecuada. La tabla 9, condensa las principales diferencias que hemos planteado de forma explícita e implícita.

Modalidad Criterios	Pensamiento paradigmático	Pensamiento narrativo
Eje medular	Argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos guiados por hipótesis razonadas.	Intenciones, acciones, vicisitudes y consecuencias humanas.
Tipo de enunciados	Argumentos.	Relatos.
Tipo de verificación	Empírica para buscar la verdad.	Semejanza con la vida para encontrar la verosimilitud.
Razonamiento	Inductivo: verdades universales.	Deductivo: conexiones particulares entre sucesos.
Proceso	Lineal, sistemático.	Flexible y dinámico.
Lenguaje	Lógico: busca la no contradicción.	En función de la cultura y grupo social.
Mayor exponente	Teoría y evidencia científica.	Obras literarias trascendentales.
Análisis	Empírico, observable, medible y replicable.	Estructural, de contenido y de las diferentes lecturas e interpretaciones de un texto.

Tabla 9. Diferencias entre las modalidades de pensamiento brunerianas (elaboración propia, basada en la revisión a Bruner, 2003, 2004 y 2012)

En síntesis, cada una de estas modalidades de pensamiento nos permite modos característicos de construir la realidad y, al mismo tiempo, las dos son complementarias e irreductibles entre sí. Si hubiese algún intento por reducir, y peor aún, ignorar una a costa de la otra innegablemente se perdería la diversidad tan rica del pensamiento humano (Bruner, 2012: 23). Tal como lo afirma el autor: como sucede con el estereoscopio, se llega mejor a la profundidad mirando desde dos puntos a la vez.

3.2.2.1 Concreciones del pensamiento narrativo

Haciendo eco de Bruner (2012), afirmamos que la actividad mental humana depende, para lograr su expresión plena, de estar vinculada a un conjunto de instrumentos culturales ya que la ampliación lograda por las herramientas culturales constituye el punto culminante en el desarrollo de las aptitudes humanas, a pesar de lo cual hacemos caso omiso de ella en diversas aproximaciones.

Desde el constructivismo y las premisas brunerianas, es importante evidenciar el punto de quiebre que representaron las ideas de Piaget donde se asume que, desde pequeños somos capaces de construir las categorías de espacio y número a través de procesos individuales, sin embargo, queda implícito el entorno, ese impulso externo que, en palabras de Bruner (2003: 16) permita subir un escalón en el desarrollo psico y ontogenético.

Rosas (2015) afirma que la narrativa juega un rol preponderante en la etapa de las operaciones concretas. Indica que éstas últimas constituyeron por mucho tiempo el ideal de racionalidad al que aspiraba la educación; para arribar a las operaciones formales se requería ejercitar lo concreto, por lo tanto, la narrativa permite visualizar de forma diferente las operaciones concretas de los participantes. Por ejemplo, la concreción del pensamiento del niño es aparente pues ellos tienen una capacidad de abstracción específica para imaginar y subjetivizar acontecimientos. En la actualidad, se plantea que la etapa de operaciones concretas se extiende a la adolescencia y a la juventud, así, podemos decir que el pensamiento narrativo puede aportar formas de comprender y de actuar de las personas para incrementar la comprensión de las mismas.

En otro momento, Bruner evidencia que, efectivamente, los niños entran muy pronto en el mundo de la narrativa, lo que permite que el pensamiento narrativo pueda ser potenciado e influenciado desde edades tempranas y que esto redunde en la construcción de otras nociones o categorías del pensamiento. Dicho de otro modo, existe una precocidad narrativa y escénica (Bruner, 2013: 52) que, prácticamente desde el nacimiento, nos permite impresionarnos y sorprendernos con lo inesperado, lo imprevisto. Solo imaginemos por un momento el escenario en el que un grupo de niños pequeños juegan con un adulto y existe el factor sorpresa,

esa inquietud por lo que les resulta extraño, por lo tanto, ese escenario promueve en ellos la fascinación por explicar y relatar lo que ha pasado y el adulto puede prever las pautas para que ese diálogo crezca a través de preguntas simples como: qué pasó, quiénes participaron, qué hicieron, en dónde, cómo y con qué y para lograr qué. Es decir, lo que el autor llama “gramática de casos” en las que se busca dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿quién le hizo qué a qué otro, con qué objetivo, con qué resultado, en qué situación, en qué sucesión temporal y con qué medios?

Lo anterior denota los primeros pasos y andamiajes que pueden favorecer el desarrollo y concreción del pensamiento narrativo, sin embargo, conforme se avanza en la edad y se participa en contextos escolarizados, esto no basta, no se pueden, aunque sea un buen punto de partida, narrar historias si solo se conocen las gramáticas de casos, el autor enfatiza que se necesita algo más, algo específico que capte los acontecimientos humanos en el transcurso del tiempo (Bruner, 2003: 56).

En ese contexto, Aguirre de Ramírez (2012) alude a que en contextos escolares desarrollar el pensamiento narrativo exige, por una parte, asumir el lenguaje con una visión que vaya más allá de considerarlo como medio de comunicación y para informarse o informar y, verlo como un medio para reestructurar el pensamiento desplegando la imaginación, la cual cumple un rol fundamental en la comprensión de nuevos aprendizajes y en la interpretación de la realidad. Además, considera que el texto narrativo constituye una herramienta especialmente idónea para el desarrollo de habilidades expresivas y para la construcción de la competencia narrativa de los estudiantes.

Aunado a lo anterior, debemos considerar el conocimiento de las características de los diferentes tipos de textos, los cuales son decisivos para poder abordar el pensamiento narrativo. Las formas narrativas aparecen como estructuras metafóricas utilizadas en ciencias en las que los elementos se personifican, discuten, entran en conflicto, actúan, luchan, se transforman, vencen o mueren. Lo anterior nos permite dar cuenta de diferentes procesos del mundo natural los cuales son susceptibles de presentarse como si fueran relatos: narrativas científicas.

La razón fundamental por la que se deben leer narraciones es por su capacidad de hacer vivir aventuras, héroes o mitos. Esto es, disfrutar libremente, lo que significa introducirse en el texto, divertirse y dar rienda suelta a la imaginación (Aguirre de Ramírez, 2012).

En suma, Rosas (2015: 7) alude que:

“...la forma de pensar la educación y su importancia para la configuración de un sistema educativo conlleva narrativas de sociedad, de país, de ciudadano. Varios dispositivos articulan el trabajo educativo de las escuelas: el currículo y la estructuración de planes y programas atiende a narrativas de lo que es la escuela, la universidad, el instituto, y su inserción social. También al configurar los eventos educativos cotidianos que se derivan de los programas hacemos uso de narrativas específicas. La manera de estructurar las sesiones de clase bajo un esquema que se reconoce de forma explícita típicamente literario: apertura, desarrollo y cierre. Las disciplinas escolares. Las disciplinas tienen narrativas específicas. Y es posible constatar que el alumno se ve influido por el poder de convocatoria que tienen profesores específicos. Esta forma en que los alumnos se vinculan de forma vívida con contenidos aparece como una narrativa. Pero no es solo el maestro el que porta una narrativa. El mismo contenido tiene una narrativa que influye de manera profunda en la forma que adquiere el conocimiento.”

De las afirmaciones anteriores podemos inferir la importancia que juega el pensamiento narrativo en la comprensión y composición de textos, además, evidencia la interacción e interrelación de las dos modalidades de pensamiento. Por un lado, debemos promover actividades de lectura, pero diversificando los textos; ficticios y reales, descriptivos y argumentativos, de estructura flexible o canónica y, por otro lado, se deben gestar procesos de creación literaria desde la cual se retomen las motivaciones y gustos personales de los estudiantes sin perder de vista los contenidos y/o criterios psicopedagógicos establecidos, así como los aprendizajes esperados.

En resumidas cuentas, podemos afirmar que el pensamiento narrativo y su interacción complementaria con el pensamiento paradigmático, puede concretarse en procesos de enseñanza-aprendizaje a través de diversas propuestas, las cuales pueden girar en torno a la comprensión y/o composición de una variedad de textos y con finalidades diferentes, no solo de carácter estrictamente narrativo tal como cuentos, historietas, comic's, diarios, narraciones históricas, ensayos, textos periodísticos, trípticos y, tal como se ha afirmado en diversos espacios, permitir integrar el uso de las tecnologías digitales para abordar nuevos modos de representar la información y el aprendizaje. Por lo tanto, podemos echar mano de ambos recursos para potencializar y desarrollar el pensamiento narrativo, en propuestas tales como los relatos digitales personales (Soto & Rodríguez, 2015; Soto & Díaz Barriga, 2015).

Finalmente es importante mencionar que el pensamiento narrativo es una perspectiva psicológica que retoma aspectos individuales y colectivos para abordar la historia de vida de una persona en un contexto socio-histórico y cultural determinado, por lo que resulta de especial interés para el desarrollo de la propuesta que defenderemos a través de la presente investigación.

CAPÍTULO 4

¿ME CUENTAS O TE CUENTO?

¡Te contamos de que va este capítulo! Propugnándonos por los principios derivados de la perspectiva bruneriana, específicamente el pensamiento narrativo, hemos de resaltar el rol que la narrativa personal tiene en los procesos de construcción de la identidad abogando por una construcción en dos vías; individual y colectiva. Para ello nos acercamos a la vieja tradición oral, su relación con la narrativa, para luego analizar su estructura clásica y hacer una breve crítica a la misma. Ya nos contarás tus impresiones al respecto.

4.1 Tradición oral: la narrativa

En el devenir de la historia de la humanidad, se ha mantenido la tradición oral de relatar de generación en generación, como una cadena testimonial, eventos que han marcado el andar de la civilización, sean estos ficticios o reales. Evidenciando así que el uso del lenguaje y la palabra, ha fungido como vehículo para conservar y preservar la memoria colectiva (Gutiérrez, J. M., 2010), todo aquel conocimiento valorado social y culturalmente en un contexto y época determinada debía ser salvaguardado en las mentes de los diferentes individuos de la comunidad. Sin embargo, eran pocos los encargados de tal tarea, solo una élite podía y debía procurar dicho conocimiento.

Del párrafo anterior podemos evidenciar diferentes cuestiones: en primera instancia, las tradiciones orales han existido desde la más remota antigüedad, en segundo lugar, en la totalidad de los casos, estas han sido sino el único medio, si el más importante del que pudieron valerse nuestros ancestros para conservar y transmitir su historia cultural, aunadas claro a representaciones pictóricas. En tercer término, solo determinados conocimientos eran los que se transmitían; pensemos en aquella información valorada para la supervivencia de la comunidad ante determinados fenómenos naturales, técnicas de cosecha, peligros inminentes en la naturaleza animal y vegetal, la percepción temporal, cómo cuidarse entre los miembros de la comunidad o, al menos en un primer momento, de la humanidad.

En una segunda etapa, compartir aquellos conocimientos en relación a la historia, la civilización, el territorio, personajes importantes y creencias espirituales que han dado sentido a diversas prácticas humanas, el estudio de los astros, de lo que en varios años después serían las disciplinas que hoy día conocemos, procedimientos de construcción, tácticas de guerra, reflexiones filosóficas y tantas cuestiones que podríamos mencionar. Y, finalmente, que dicho conocimiento estaba en manos y, mejor dicho, en las mentes de unos cuantos.

En suma, podemos afirmar que, si bien no todos podían contar con dicho conocimiento, si podían apropiarse del lenguaje, él cual es inherente a la especie humana y está presente en las distintas sociedades y culturas diseminadas por las diferentes latitudes. Así, este se asimila y apropia de acuerdo a las condiciones de vida de una comunidad determinada. Puesto que la lengua es una herencia de los antepasados marca de manera innegable la identidad de un pueblo.

Defendemos la idea de que a través del lenguaje se gestan procesos de interconexión entre los miembros de una sociedad; comunicación, socialización, aculturación e identificación que los ayuda a definirse como un integrante en plenitud, al tiempo que funge como un catalizador que los cohesiona.

En las antiguas culturas orales, el conocimiento una vez adquirido tiene que repetirse constantemente y es así que se perpetúan y salvaguardan los patrones de pensamiento fijándose y construyendo un corpus de saberes considerados como “la sabiduría” del pueblo y sociedad.

De las ideas anteriores se deriva la premisa de que el lenguaje permite no solo pensar, sino actuar, por lo cual se confiere explícitamente un gran poder a la palabra. La fuerza de la palabra oral se relaciona especialmente con lo sagrado y con las preocupaciones fundamentales de la existencia humana, argumento que se relaciona directamente con Bruner (2004 y 2012) en el que las intencionalidades humanas dan sentido a la subjetivación y reconstrucción de la realidad.

Para redondear este párrafo nos acercamos a un autor clásico, Vasina (1966), quien hace ya algunas décadas precisó que la tradición oral se entiende como aquel conjunto de testimonios hablados, contados, relativos al pasado, y que se transmiten en cadena, desde el testimonio inicial hasta el que nos llega, sin

perder de vista que el testimonio es la tradición interpretada por la personalidad del testigo y condicionada por ella. El autor ha elaborado una de las tipologías más importantes considerada por su utilidad a la hora de clasificar las tradiciones orales:

1. Las fórmulas: Frases estereotipadas empleadas en circunstancias especiales. Entre ellas se incluyen los títulos que describen la condición de una persona; las consignas que indican el carácter de un grupo de personas; las fórmulas didácticas como los proverbios, adivinanzas, refranes y epigramas; y las fórmulas rituales utilizadas en las ceremonias religiosas y ritos de hechicería.
2. La poesía: Esta es una tradición de formato fijo que, junto con su contenido, se clasifica como artística por la sociedad en que existe y se transmite: la poesía religiosa, los himnos, y los textos de la poesía personal.
3. La lista de nombres (genealogías): Lugares por donde ha transitado durante un periodo de migración.
4. Los comentarios explicativos: Se expresan en el mismo momento en que se manifiestan las tradiciones orales a que responden; y los comentarios ocasionales, que solo se formulan en respuesta a preguntas y que, no obstante, tienen la principal finalidad de consignar hechos históricos y no simplemente brindar explicaciones.
5. Los relatos: Son testimonios en prosa con texto de forma y contenido, relativamente libre. Su fin es divertir e incluye la historia general, local y familiar, así como los mitos o cuentos didácticos con fines instructivos.

Si bien cada una enfatiza un rasgo de las comunidades, en el caso que nos ocupa nos acercamos a aquella tradición oral considerada como relato. De acuerdo al autor, está se caracteriza por ser más libre y por lo tanto flexible y, es destacable que los relatos rescatan y legitiman las historias de cualquier persona, es decir, pueden abarcar historias tanto generales del grupo social, como contextuales si se habla en términos de localidad y al mismo tiempo específicas si rescatamos la idea de que hablan de la familia como grupo social principal. Y reconoce también dos funciones principales; perpetuar la cosmovisión a través de los mitos o como

herramientas que pueden fungir como un recurso en procesos de instrucción, o sea, de enseñanza-aprendizaje en contextos no formales y por lo tanto no escolarizados.

Finalmente, es de nuestro especial interés esta clasificación porque enfatiza los procesos por los cuales la narrativa, reflejada en relatos de las tradiciones orales, tuvo el rol de ser la llave para proteger determinadas vivencias y conocimientos relevantes al mismo tiempo que permitió identificar y fortalecer a diferentes colectivos alrededor del planeta.

4.2 Estructura clásica de la narrativa: triángulo de Freitag

Siglos después y con el avance tecno-científico, la invención de la imprenta, permitió dar un salto mayor: compartir el conocimiento, la información y, en el caso que nos ocupa, los relatos, los cuales pudieron compartirse de forma escrita y relativamente masiva.

En ese contexto, la tradición oral pudo abrir paso a la narrativa como una corriente consolidada perteneciente a la literatura, siendo un género que en su mayoría se escribe en prosa. Este da cuenta de una cadena de acontecimientos, los cuales son referidos por un narrador, y existe la participación de algunos otros personajes.

Uno de los referentes más importantes para estructurar la narrativa y, por lo tanto, quien marca la pauta, en un sentido más técnico, fue Freitag a través de su propuesta en triángulo (Hoyos, 2003), ver figura 6.

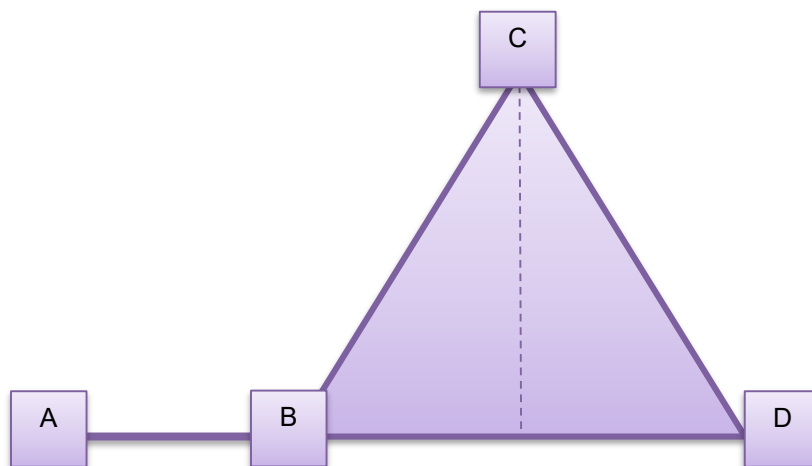


Figura 6. Triángulo de Freitag: estructura clásica de la narrativa

Supone una geometría del relato basada en las partes estructurales de una narración: inicio de la trama o exposición introductoria (fragmento AB), complicación o desarrollo del conflicto (fragmento BC), clímax o giro dramático de la acción (vértice C) y desenlace de la trama o acción final del conflicto (fragmento CD).

La utilidad de esta propuesta radica en que permite al escritor diagramar las líneas de cada apartado narrativo representando la tensión mediante la inclinación positiva de los trazos y la dirección que toman los hechos.

Por otro lado, se destaca que, en la narrativa existen situaciones de tensión e intensidad. La tensión, consiste en posibles áreas de la historia que generan cuestionamientos en los receptores, además, se considera que esta tensión llega a su nivel máximo en la complicación de la trama, es decir, la tensión aumenta progresivamente hasta el clímax y es perseverante al cierre del relato.

Razón por la cual, un buen inicio en la narrativa, inaugura la tensión cuando el receptor identifica pequeñas particularidades que le resultan enigmáticas o sorprendidas, o sea que dicha tensión dependerá de la utilización de diferentes recursos narrativos; detalles, descripciones, diálogos entre los diferentes personajes y/o preguntas detonadoras que el autor o narrador dirigen a la audiencia.

La tensión propiamente dicha comienza con el desarrollo o complicación de los sucesos, donde el protagonista inicia su aventura. Esta sección del relato consiste en una fase en que se alternan mesetas o descansos narrativos tal como las descripciones, reseñas, reflexiones o flashbacks.

Asimismo, se presentan diversos contrastes de carácter estético o escénico los cuales gradualmente marcan “el comienzo del final”, la antesala al desenlace, fase en la que comienzan a resolverse los posibles cuestionamientos iniciales. Una técnica muy empleada por los escritores es dar pistas o información a cuenta gotas e intencionalmente en determinados momentos cumbre de la narrativa.

Finalmente, es importante reconocer y precisar la capacidad de la narrativa en la acepción de Freitag como medio y ruta imprescindible para interpretar, explicar, organizar y comprender la vida cotidiana; propia (relato personal) y circundante (relato de eventos significativos).

4.3 Precisiones en torno a lo canónico: Bruner y la intencionalidad humana

En el capítulo precedente afirmamos que cualquier persona, prácticamente a cualquier edad, puede contar una historia, ya algunos expertos se han acercado a indagar cual es la estructura mínima para que tal historia se considere como tal (Bruner, 2012).

En complemento y enfatizando la estructura, que podemos denominar clásica, se han hecho diversas modificaciones versionadas en función de las necesidades del escritor, de la población a la que se dirige o del tipo de proceso que se quiere fomentar. Sin embargo, sugiere un proceso restrictivo y prescriptivo, por lo tanto, y relacionándolo con la propuesta bruneriana desde la cual nos propugnamos y hemos de desarrollar la nuestra, se convierte en un procedimiento mayormente técnico que bien podríamos ubicar en el pensamiento paradigmático en el entendido de que no da cabida a procesos flexibles, dinámicos o iterativos. Por lo tanto, se evidencia nuevamente la complementariedad de las dos modalidades de pensamiento.

En consonancia con lo anterior, Bruner (2012: 27-28) asevera que:

“El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas. Y puesto que hay millares de intenciones e infinitas maneras de que entren en conflicto debería de haber infinitas clases de relatos. Pero, extrañamente no es este el caso... Las narraciones realistas comienzan con un estado calmo, canónico o <<legítimo>> que es interrumpido, con lo cual se produce una crisis que termina con la restitución de la calma, dejando abierta la posibilidad para que el ciclo se repita.”

Por consiguiente, el autor hace un cuestionamiento implícito, ¿si existen millares de intencionalidades humanas, deberían existir millares de relatos y estilos de los mismos?, la evidencia teórica y empírica demuestra lo contrario, existe un patrón estructural que difiere en determinadas situaciones, pero en menor medida o solo en una fase de la misma. Bajo este crisol, la estructura clásica de la narrativa no solo sería clásica si no que trasciende tiempos y espacios, lo que llevaría a la idea de que esta es universal e inmutable y al mismo tiempo, nuestros relatos son realizaciones personales bien constituidos de esa estructura.

No obstante, ya mencionábamos que, para analizar el pensamiento narrativo en su exponente máximo, deberíamos acercarnos a producciones literarias complejas, ricas, trascendentes. En ese contexto, el autor hace referencia a que dicha estructura canónica resulta carente y restringe el campo de acción, es decir, no permitiría ni explicaría la creación de grandes obras literarias que parecen no encajar con lo normativo y esperado, y, por lo tanto, sostiene que si existiesen límites para la creación de relatos (cuales quiera), significaría que las limitaciones estarían en la mente de los escritores y/o lectores o receptores, o sea la limitante estaría reflejada en la forma y contenido de lo que uno escribe y en la comprensión y apropiación de lo que el otro lee. Así, los límites se constituyen como un elemento convencional.

Podemos destacar algunos aspectos que influyen en dicha afirmación (Bruner, 2003 y 2012): lo atemporal y lo secuencial; la narrativa es nebulosa y difícil de capturar; la narrativa crea realidades tan irresistibles como para poder modelar la experiencia no solo de los mundos retratados por la fantasía, sino también del mundo real; la gran narrativa es subversiva y no solo pedagógica; la narrativa debe controlarse y esterilizarse en el sentido de que no esté contaminada, por ejemplo, en el caso del derecho, la psiquiatría o la psicoterapia para que dichas historias estén en el límite de lo reconocible, lo que, en resumen, genera una tensión entre lo canónico y lo posible. Lo anterior, se condensa en la afirmación y toma de postura de Bruner (2012: 29):

“Creo que lo mejor es adoptar la definición menos rígida posible para determinar cuándo un relato <<es>> un relato. Y la que se me ocurre más útil es la que mencioné al principio: la narrativa se ocupa de las vicisitudes de la intención. Propongo esta definición no solo porque le permite al teórico cierta flexibilidad sino porque además tiene un <<primitivismo>> que resulta interesante. Por primitivo quiero decir simplemente que se puede afirmar sólidamente el carácter irreductible del concepto de intención. Es decir, la intención es inmediata e intuitivamente reconocible: no parece requerir para su reconocimiento ningún acto interpretativo complejo por parte del espectador”.

Finalmente, y para los fines de la presente, la definición de relato por la que nos propugnamos justo es la del autor referido ya que la consideramos la más idónea en tanto que permite un proceso flexible, dinámico y abierto que al mismo tiempo puede echar mano de pautas técnicas tal como el triángulo de Freitag que orienta el trabajo teórico, metodológico y reflexivo para los escritores.

4.4 El relato en primera persona

Es menester mencionar que los procesos de lectura y escritura son idóneos para conocer, reconocer y dar orden a la complejidad de la mente humana. En ese contexto, Álvarez-Gayou (2003), sostiene que las narraciones en primera persona o autobiográficas se generan en un diálogo interactivo, es el arte de contar historias sobre uno mismo en el que la vida se lee como si fuese un texto.

Por su parte, Soto (2014a) afirma que un relato en primera persona es un medio por el cual se puede acceder introspectivamente a la vida propia: pasada (recuerdos), presente (experiencias) y futura (expectativas), indagando en el mundo afectivo, social e imaginativo, ya que profundiza en los pensamientos, creencias y sentimientos más íntimos de quien lo lleva a cabo, quien de forma paralela asume los roles de autor, narrador y personaje principal de la historia (Bruner, 2004). En esa dirección, Gutiérrez (2010) aduce que un relato personal busca establecer vínculos entre la narrativa y el actuar, las costumbres, auto-representaciones, cogniciones, afectos y motivaciones de su creador.

Es Bruner (2004) quien nos prevé de diversos retos y problemáticas a las que nos enfrentamos cuando escribimos sobre nosotros mismos o le pedimos a un tercero que escriba sobre sí mismo. Refiere una indeterminación de la realidad en la que la persona distorsiona la historia en función de lo que tiene en la mente para decir, o sea que lo que recuerda en ese momento es lo que relata, además existe la “desfiguración” en la que la persona crea un monumento de sí mismo. Y finalmente hay quienes dicen que no puede haber un prelude sin un fin, es decir, que reconocen que la historia está inacabada.

A pesar de lo que el autor llama “deficiencia de la forma”, sostiene que no todas las autobiografías van a serlo, uno mismo impone criterios tanto internos como

externos de corrección ante lo que se quiere o no contar. Baste cerrar con lo que el mismo Bruner (2004: 694-695) llama el corazón de su argumento:

“el tiempo, la cultura, procesos cognitivos y lingüísticos que guían la auto-narración de relatos de vida alcanzan el poder para estructurar la experiencia perceptiva, a organizar la memoria, para segmentar y construir especialmente los eventos de vida. Al final, nos convertimos en los relatos autobiográficos de lo que contamos sobre nuestras vidas”.

Por lo tanto, nuestros relatos serán en función de estructuras externas tales como lingüísticas, sociales y culturales e internas como nuestra memoria, percepción y capacidad de interpretación de la realidad.

4.5 Arquitectos de la identidad: co/re/construcción del Yo

Hemos atribuido en la tradición oral y en los relatos personales la capacidad de apoyar la construcción de las identidades colectiva e individual, pero no hemos aludido los procesos o mecanismos que lo permiten, para ello, es importante precisar las ideas de uno de los autores clásicos en la psicología socio-cultural, un autor afín a los postulados de Bruner.

Vigotsky (1979), grosso modo, sostiene que el desarrollo del ser humano tiene su génesis en la vida social en procesos de construcción conjunta gracias a la participación activa de la persona en el contexto histórico-social y cultural específico en que se encuentra. Así, se lleva a cabo un proceso de interrelación social, interpsicológico, dinámico, siempre cambiante, esto hace posible la interconstrucción de sentidos y significados de forma permanentemente. En paralelo se presenta un segundo proceso de carácter interno o intrapsicológico, el cual evidencia la apropiación personal que hace el sujeto de las herramientas, pautas y patrones propios de su cultura en las diferentes esferas que reconfiguran su personalidad e identidad práctica, cognitiva, social y afectiva. Dicho de otro modo, este paso del nivel interpsicológico al intrapsicológico, denominado ley de la doble formación, es desarrollado cuando la persona se apropia de la experiencia, en un tiempo y espacio particular, en un contexto histórico-social situado, apropiándose mediante interacciones sociales. Lo anterior da cuenta que este

proceso no sucede por una interacción pasiva, por el contrario, supone un proceso creador, productor, transformador y mediatizado, destacando la inherente naturaleza de cada persona como ente único e irrepetible. El autor concluye que estos mecanismos producen el sentido de pertenencia e identidad cultural y, por tanto, redundan en la conformación socio-psicológica (ontológica) sobre la que se construye la identidad personal, proceso en que la interactividad e influencia de otros u otros, es necesaria y fundamental.

En ese contexto, Bruner (2003) enfatiza el rol de la narrativa en la aculturación de la especie humana afirmando que nuestra capacidad de intersubjetividad es una condición previa de nuestra vida colectiva y duda ampliamente si otra vida colectiva tal como la humana pudiera ser posible dada la habilidad de organizar y comunicar la experiencia a través de las historias que contamos o nos cuentan. O sea, que el proceso de convencionalización de la narrativa permite que la experiencia personal o colectiva se convierta en una moneda de cambio que puede circular sobre una base aún más amplia que la simple relación interpersonal. En suma, el autor considera que los procesos cognitivos permiten y generan una dialéctica temporal entre lo que se espera o esperaba y lo que sucede o sucedió, es decir, los relatos se legitiman con invocaciones al pasado, pero también con apelaciones al presente. Lo anterior permite que lo canónico y lo posible estén en una tensión permanente y esta tensión se evidencia en la propia vida. Si esta tesis la anclamos a la narrativa autorreferencial (personal o autobiográfica), debemos destacar el hecho de que tienen la finalidad de mantener el pasado, preservarlo y, al mismo tiempo establecer expectativas hacia lo posible ineludiblemente juntos, unión en la que se condensa la dialéctica: “como siempre ha sido y justamente debería seguir siendo mi vida” y “como habrían podido y podrían seguir siendo todavía las cosas”.

Bruner (2003) de forma elocuente comenta que cuando alguien nos pide definir “el yo” lo único que podríamos hacer es señalar con un dedo nuestra frente o el pecho. De ahí la inquietud por parte de la colectividad y de uno mismo por poner en palabras la identidad. En palabras de Álvarez-Gayou (2003), un relato en primera persona, no es solamente la forma en que decimos algo a alguien o a nosotros

mismos sobre la propia vida; son el medio a través de los cuales se crean las identidades.

Por tanto, reconocemos que el relato constituye una muestra del Yo (self) de las personas, compartiendo y (re)construyendo su identidad personal. Cabe precisar, que el Yo representa la toma de conciencia de lo que el sujeto dice o cree ser en un momento determinado; al mismo tiempo es de carácter dinámico, ya que estará sujeto a todo acontecimiento en una unidad histórica (Herreros, 2012). No es que estas historias deban ser creadas cada vez a partir de cero; desarrollamos hábitos y con el tiempo nuestras historias creadoras del Yo se acumulan e inclusive se dividen en géneros, así, nuestras historias envejecen y no porque avancemos cronológicamente en el tiempo, sino, porque se adaptan y se ajustan a nuevos contextos, nuevos amigos, nuevas iniciativas. Por eso, nosotros construimos y reconstruimos continuamente el Yo (Bruner, 2003: 93). Al escribir y re-leer sobre uno mismo, al conversar hacia dentro y fuera, con los otros, implica una construcción, reconstrucción y co-construcción de sentidos y significados, por tanto, desde un enfoque histórico-cultural (Gutiérrez, 2010), la subjetividad no solo se encuentra en la dimensión individual, sino que va más allá, al contexto social y cultural. En otras palabras, el relato es un mediador que ayuda a su autor a reconfigurar su experiencia; lo que entiende o le inquieta. Y en ese sentido, las narrativas personales (escritas, orales y/o digitales) se convierten en una muestra tangible de la identidad, una identidad evidenciada en “eventos verbalizados”, por lo tanto, la identidad es un “metaevento” (Bruner, 2003: 106).

Bruner (2004) señala que las historias personales son muy susceptibles a las influencias culturales, interpersonales y lingüísticas. Dicha naturaleza de construcción individual, colectiva, social y cultural, hace que las narrativas personales reflejen las creencias y expectativas prevalecientes sobre "vidas e identidades posibles" que forman parte de la propia cultura, son narraciones, posturas y circunstancias canónicas de la vida: héroes, embaucadores, etcétera. Así, se reconoce una segunda característica en la construcción de los relatos personales, la exploración del Yo, también es co-construido, con aquellos que nos rodean y con quienes compartimos nuestras experiencias.

Lo anterior remite al argumento de Gutiérrez (2010) en él afirma que reconstruir la memoria de lo que somos nos ofrece la oportunidad de otorgarle sentido a nuestra cotidianidad. Ejercitar el pensamiento dentro de la modalidad narrativa escrita permite vernos a partir de nuestras subjetividades. De modo que, el relato autobiográfico, lejos de ser un mero ejercicio personal, forma parte de un proceso que adquiere significado dentro de un complejo entramado sociocultural. Bajo este contexto autobiográfico, se crean relatos trazados desde una mirada retrospectiva y una visión prospectiva. Emerge una subjetividad e intersubjetividad que deja al descubierto el sentido y significado dado a una serie de acontecimientos constructores del imaginario personal y colectivo de quien lo lleva a cabo.

Concluimos afirmando que somos arquitectos e ingenieros de nuestra propia identidad, quienes a través de procesos de socialización y aculturación negociamos el diseño de lo que somos, fuimos y seremos, en complemento, nuestro contexto histórico-cultural particular nos brindará las herramientas y mecanismos que permitirán la edificación tangible de aquello que hemos denominado como “Yo”. Y, por lo reportado hasta este punto, podemos afirmar que los relatos autorreferenciales funcionan como un mecanismo que permite dar cuenta de las pautas, patrones y procesos sociales a través de la voz de su creador. Si orientamos estas premisas hacia el grupo de nuestro interés, las personas con discapacidad intelectual que están incluidos en un programa de inclusión educativa, reconstruir sus relatos podría arrojar luz sobre su situación actual.

CAPÍTULO 5

DE LO ANALÓGICO A LO TECNOLÓGICO: EL RELATO DIGITAL PERSONAL

Desde la introducción al capítulo uno, evidenciábamos nuestro interés por el tiempo, aunque de una forma indirecta y persuasiva, ello invitándote a viajar a través de las diferentes épocas hacia el pasado. En otro contexto, la ciencia ficción ha constatado el anhelo por hacer ese mismo viaje hacia el futuro, en el que las diferentes tecnologías, sobre todo digitales, han jugado un rol preponderante así que, de forma ilusoria, ¡viajemos al futuro!

El presente capítulo, da cuenta de la concreción digitalizada de los relatos personales y, por lo tanto, del pensamiento narrativo. Sin perder de vista los postulados socioconstructivistas en los procesos educativos, describiremos qué implican las tecnologías de la información y comunicación en la sociedad contemporánea, la educación y cómo desde la psicología se conciben actualmente, lo cual nos permitirá abogar por el relato digital personal en su cualidad como actividad, su tipificación y algunas pautas para su construcción.

5.1 Tecnologías digitales y socioconstructivismo: ¿herramientas físicas o psicológicas?

Si bien, algunos fenómenos naturales crean cambios de etiqueta apocalíptica, las invenciones humanas no distan demasiado de ese punto, o al menos eso es lo que en diversos discursos hoy día se debate. Dentro de lo tangible del pensamiento creativo humano; inventos, creaciones y patentes, identificamos diversos hitos: los alfabetos, la imprenta, el cálculo integral y diferencial, el teléfono, la word wide web y todas las denominadas tecnologías de la información y comunicación (TIC). Estos han impactado diferentes ámbitos: económico, político, social, cultural, educativo, profesional e, incluso, personal.

En ese contexto, podemos decir que, de forma general, entendemos que las TIC, se definen como el conjunto de técnicas, recursos, herramientas y procedimientos para el tratamiento de la información, concebido como: el proceso

de búsqueda, selección, organización, integración, reflexión, análisis, síntesis y difusión de la misma.

Dichas tecnologías digitales han sido motivo de debate dentro del cual existen concepciones y acepciones que enfatizan una perspectiva negativa, es decir, se enfocan en las desventajas, pero ¿y qué ocurre con las ventajas? Para ilustrar esto, remitimos a la tabla 10, donde Área Moreira (2006) permite vislumbrar las luces y sombras del modo en que las TIC inciden en la sociedad actual.

Se reconoce que las TIC ayudan a trascender fronteras ya sea físicas o temporales, pero al mismo tiempo abren una brecha a nivel global en cuanto a cultura y sociedad, están creando una homogeneidad de costumbres, hábitos y, paralelamente rompen con la mirada centralista, reducida y estrecha de la localidad. En suma, permiten un acceso permanente y casi inmediato a gran cantidad de información al tiempo que incrementan la posibilidad de un “ciberataque” y uso malicioso de la información propia.

¡Las dos caras de la misma moneda!	
Luces	Sombras
Permiten y facilitan la comunicación.	Sociedad dependiente de ellas.
Trascienden barreras espacio-temporales.	Miedo a fallos o déficits.
Permiten acceso permanente a información.	Ataques: ciberterrorismo, virus...
Mejoran la eficacia y calidad de los servicios.	Acceso solo a personas con los medios y habilidades: brecha digital.
Crean nuevas actividades productivas.	Perdida de la privacidad.
Rompe la visión localista y estrecha de la realidad.	Hegemonía cultural: anglosajona.
Promueven una perspectiva global.	Aumento de la desigualdad social y cultural: brecha social y cultural.

Tabla 10. Implicaciones de las TIC en la sociedad actual

Defendemos la idea de que esta posición dicotómica debe ser soslayada. En otras palabras, no todo es blanco (luz) ni todo es negro (sombra), se debe fomentar una perspectiva crítica, reflexiva y sobre todo constructiva, desde la cual nuestro crisol concilié y a su vez construya un continuo de las implicaciones de las TIC.

Desde la trinchera de la educación, algunos autores como Monereo (2004) y Hernández (2009) han enfatizado los peligros y encrucijadas en las que el cibernauta (educando y por extensión, cualquier usuario) puede caer:

- Relativizar la información. Atribuir un valor idéntico a toda fuente, dicho de otro modo: confundir e incluso sustituir la información por conocimiento.
- Naufragar en internet. Si no se cuenta con las estrategias pertinentes, más allá de navegar (estratégicamente, de forma planificada) sería equivalente al viaje de un marinero en el que este pierde su brújula y no supiera cómo llegar a su destino o volver a su origen. La cantidad de la información es inabarcable y por ello, este aspecto generaría incertidumbre en el usuario.
- Infoxicación. Neologismo que refiere una intoxicación con la información, este riesgo supone que lo ficticio, lo injurioso, reemplace lo real. Hoy día hay tendencias que se vuelven virales en internet, noticias amarillistas, que se autodenominan “humorísticas” que pueden perder y “enfermar” a un usuario poco entrenado. De forma ilustrativa, nos permitimos compartir la siguiente liga: <http://goo.gl/pTxzVu>.
- Informalización educativa. Aprendemos a lo largo y ancho de la vida, es la segunda dimensión, la que preocupa y ocupa este supuesto, es decir, un usuario acrítico “aprende” fuera de una institución y no hay guía, tutela o tutoría, por tanto, sus aprendizajes podrían ser fragmentarios, superficiales y parciales.
- Caducidad de la información. Referimos en el punto anterior el aprendizaje a lo largo de la vida, en este punto, la caducidad e incertidumbre de la información suponen el fomento de un aprendizaje permanente, continuo y autónomo, o sea, a lo largo de la vida.
- Infoautismo o tecnoautismo. Tal pareciera que las TIC actuarán a nivel neuroquímico, ya que desinhiben a las personas cayendo en un uso antiético reflejado en conductas como el anonimato, el enmascaramiento (destaca la evidencia ampliamente reportada en los procesos de ciberbullying en el que el agresor/acosador está protegido tras la pantalla sin revelar su identidad y por tanto puede agredir, relativamente hablando, con mayor facilidad,

frecuencia e intensidad a la víctima) aunado al uso de un lenguaje poco ortodoxo.

- Infomercantilismo. Ciertos sectores, crean propuestas educativas pseudofundamentadas, las cuales tienen pátina de modernidad y más bien son alternativas fashionistas.
- Habilidades interpersonales limitadas. Si bien las TIC acortan distancias y crean redes, ¿dónde queda la interacción cara a cara? No olvidemos que esta, representa un porcentaje importante durante la interacción humana. Usuarios con estrategias en niveles incipientes pueden perder de vista que las TIC si bien nos acercan a los que están lejos, nos pueden alejar de las personas que tenemos justo enfrente o a un costado.

Podemos redondear lo expuesto retomando lo que Cassany & Ayala (2008) aducen: hay una interacción ingenua con las TIC, poca o nula conciencia de las necesidades de información real, no hay respeto por la propiedad intelectual y todo lo anterior se resume en un uso coloquial, espontáneo e intuitivo.

En lo particular, dentro de la psicología, y propiamente de la educación, los diversos paradigmas conceptualizan las TIC desde su enfoque, es así, que consideramos importante especificar que desde una postura socioconstructivista, Coll (2004) sostiene que el uso de las TIC desplaza su abordaje como herramientas físicas para concebirlas como indiscutibles instrumentos simbólicos o psicológicos, es decir, mediadores, potenciadores y constructores de aprendizajes complejos.

A propósito, vale enfatizar el argumento de Hernández (2009) quien hace referencia a que es indiscutible el papel de los mediadores (herramientas) en la cognición humana. Desde la perspectiva histórico-cultural a la que nos hemos acercado, el autor sostiene que Vigotsky, referente principal de la corriente, señaló que "el tema central de la psicología es el de la mediación" (Wertsch, 1999, citado en Hernández, 2009), de modo que la unidad de análisis desde esta perspectiva es la "acción mediada". Dichos mediadores tienen una realidad material, histórica y cultural, y pueden distinguirse dos tipos: las llamadas herramientas físicas y las psicológicas. Ambas, están entrelazadas y no existen ni se presentan de forma aislada. Así, por un lado, las herramientas físicas están externamente orientadas,

destinadas a ser utilizadas para interactuar con la realidad física y provocar cambios en ella y supone que solo influyen indirectamente en los procesos psicológicos humanos. Por otro lado, las herramientas psicológicas están internamente orientadas y median entre los procesos psicológicos para influir (primero) en los demás y (después) en uno mismo. Recordemos la ley de la doble formación a la que hemos remitido en el capítulo anterior; nos apropiamos de la cultura y el conocimiento a través de procesos intrapsicológicos e interpsicológicos. Estas herramientas son recursos simbólicos dentro de las cuales pueden encontrarse las estrategias cognitivas y los programas computacionales educativos (Hernández, 2009: 24-25).

En ese tenor, al igual que dichos autores, consideramos que las TIC en su cualidad de instrumentos psicológicos o simbólicos, permiten y facilitan nuevos niveles de abstracción y representación ampliando la capacidad de procesar, transmitir y compartir el conocimiento y la información. Es así que el empleo de las TIC, supone trascender fronteras, pero, ¿cómo hacerlo?, diversos autores (Coll, 2004; Monereo, 2004; Hernández, 2009 y Londoño-Monroy, 2012), argumentan y atribuyen algunas características que actúan como potenciales, sintetizadas en la tabla 11. Su uso y conceptualización estará en función de qué recurso sea, cómo se use, con quién y para qué.

Potencialidad	Supuestos
Conectividad	Permite la creación de redes de trabajo: comunicación y colaboración.
Dinamismo	Susceptibilidad a modificar el proceso de creación.
Formalismo	Supone la anticipación, previsión y planificación de actividades.
Hipermedia	Posibilidad de establecer modos diversos y flexibles de la información y recursos.
Interactividad	Relación entre los recursos y el usuario: rol activo y protagonista.
Multimedia	Sistemas y formatos de representación integrados, complementarios y relacionados entre sí.
Autorregulación	Control de acciones y decisiones: fomento de habilidades metacognitivas.
Mediación	Amplificación de pensamiento e interpensamiento.
Multimodalidad	Formas comunicativas que se relacionan e interrelacionan para la creación de sentidos y significados resultado del discurso de un emisor.

Tabla 11. Características potenciales de las TIC

5.1.1 ¿Mente virtual?: metáforas psicoeducativas del uso de las TIC

A través de las revisiones y propuestas hechas por Monereo (2004) y Hernández (2009) es posible identificar de qué forma las TIC pueden y en qué medida, actuar como herramientas físicas en el sentido estricto o transitar hacia una acepción y aplicación en la que se consideren como herramientas psicológicas en su sentido más amplio. A continuación, reseñamos las metáforas que expresan este continuo:

- **Mente instruida.** Hace referencia al aprendizaje de las computadoras. Desde esta mirada, se considera que las TIC pueden enseñar contenidos, destacando el uso de tutoriales. Por lo tanto, se atribuye y legitima un aprendizaje receptivo en el que los internautas actúan y asumen un rol de aprendices informívoros que encuentran en las TIC un sistema físico ajeno al sistema cognitivo.
- **Mente extendida o auxiliada.** Aprendemos sobre y a través de las TIC, estas se convierten en el contenido a aprender y en herramientas que auxilian el aprendizaje. Así, se considera que las tecnologías digitales son instrumentos que facilitan el tratamiento de diferentes tipos de datos, destaca el uso de hojas de cálculo o procesadores de textos. En otras palabras, las TIC comparten algunas funciones con los procesos cognitivos, por ejemplo, la

memoria y de este modo se convierten en prótesis del sistema cognitivo humano.

- **Mente multimedia o multirepresentacional.** Se aprende a través de situaciones multimedáticas e hipermediáticas, dicho de otro modo, las TIC se consideran herramientas mentales que facilitan la múltiple codificación y la posible integración de la información. Subrayamos el uso de simuladores, los cuales permiten una construcción de versiones distintas de un mismo fenómeno o acontecimiento. Por ende, el aprendizaje es elaborativo y significativo en donde el internauta se convierte en un aprendiz representómano.
- **Mente autorreferenciada, estratégica o amplificada.** El supuesto de esta perspectiva reside en que las TIC permiten aprender a aprender a través del desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas al ampliar nuestro repertorio de estrategias y mediar los procesos cognitivos. Acentuamos el uso de software para la elaboración de mapas conceptuales, tal como CmapTools e Inspiration. El aprendizaje se caracteriza por ser potenciado y estratégico por medio de múltiples formas de ser (identidad), interaccionar (discursos) y aprender (estrategias).
- **Mente distribuida socialmente.** Supone un aprendizaje con las computadoras y con los otros, por tanto, se caracteriza por la creación de espacios para el aprendizaje colaborativo y cooperativo a través de las tecnologías digitales. Las TIC y los otros permiten interpensar y distribuir el conocimiento y la información dialogando con uno mismo y con los otros por medio de la negociación continua y progresiva de sentidos y significados. Destacan las comunidades virtuales de aprendizaje.

Podemos afirmar, haciendo eco de estas metáforas, que la interacción social es insustituible y la inmersión de las TIC es ineludible (Monereo, 2004) particularmente determinadas interpretaciones, diseños instruccionales y uso de las mismas, las cuales pueden y deben actuar como verdaderas prótesis potenciales para una actividad mediada y estratégica de los usuarios y extender las funciones

o procesos cognitivos (e intercognitivos) que están involucrados en su uso (Hernández, 2009).

En dicho contexto, podemos afirmar que la digitalización de relatos personales, de acuerdo a Díaz Barriga, Soto & Díaz David (2015: 631) dan apertura al debate respecto a si se trata de un nuevo género narrativo debido a la manera en que interactúan los distintos sistemas de representación y lo inédito del resultado en sí mismo como forma de expresión vivencial. En suma, Rodríguez & Londoño-Monroy (2009) comentan que las narrativas convencionales en su versión digital, trascienden fronteras al poder ser publicadas y transmitidas en tiempos muy cortos.

Si comparamos el impacto de la imprenta con el uso de internet y recursos tecnológicos, estos últimos tienen una fuerte ventaja: se difunden de manera inmediata y bidireccionalmente. Contrariamente, el primero podía tardar meses e incluso años en llegar a manos de su receptor potencial, siendo un mecanismo de producción y difusión unidireccional. Por otro lado, el acceso a los textos requiere que se posea el nivel de literacidad necesario para leer y comprender el escrito, mientras que, si el relato es oral y/o multimedia, se requiere de la comprensión oral y del acceso al medio. Independientemente de los medios y acceso a, Gutiérrez, J. M. (2010) sostiene que las TIC, permiten que confluya el habla con la escritura. No se puede prescindir del habla, como tampoco de una lengua.

En los siguientes párrafos profundizaremos en las razones por las que el relato digital personal (RDP) es una herramienta que permitirá evidenciar los principios socioconstructivistas planteados, así como los planteamientos brunerianos del pensamiento narrativo.

5.1.2 Principios constructivistas para el diseño instruccional con TIC

Si bien nuestra propuesta parte de los supuestos en que las tecnologías digitales deben fungir como herramientas psicológicas que abonen al desarrollo de habilidades cognitivas y, además, sean el puente para interpensar con los otros. No podemos quedarnos solo en el nivel en el que las mismas sirvan como “herramientas de enseñanza eficaz”, en el sentido de dispositivos físicos que ayudan a los estudiantes a adquirir y practicar contenidos curriculares de manera

más eficiente, sobre todo si el entorno de enseñanza-aprendizaje en su conjunto queda inalterado y no se ha transformado hacia una visión de construcción significativa del conocimiento.

En acuerdo con Díaz Barriga (2005), la sociedad de la información plantea retos para la psicología educacional, específicamente para la línea que se relaciona con los procesos instruccionales. La autora afirma que, en las últimas décadas se ha evidenciado el surgimiento de diversas propuestas que versan en la creación de entornos, comunidades y experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales, sin embargo, estas se diferencian en los principios que las rigen, así como la metodología que les subyace y los objetivos que persiguen.

Dichas diferencias se presentarían en función de los paradigmas detrás de tales propuestas, en cambio, se reconoce que predominan las fundamentaciones constructivistas las cuales hemos diferenciado en el capítulo tres. Basta recordar que tienen como denominador común la acepción en la que el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción individual y colectiva del conocimiento a través de procesos de negociación e intercambio de sentidos y significados. En ese contexto, la instrucción es un proceso de soporte o mediación a dicha construcción la cual trasciende la dinámica tradicional, que prima la comunicación como estrategia para la transmisión de la información que se considera estática y acabada. Lo anterior, coincide con principios brunerianos, entre los que destacamos que, el conocimiento no está en el contenido disciplinar, sino en la actividad constructiva (o co-constructiva) de la persona sobre el dominio de contenido tal como ocurre en un contexto socioeducativo determinado (Bruner, 1997).

Si bien las premisas de cada uno de los constructivismos pueden ser consideradas irreconciliables, desde hace algunos años se han condensado diversas propuestas (Coll, 1996; Díaz Barriga, 2006; Díaz Barriga & Hernández, 2010) que denotan la complementariedad de las mismas en un eclecticismo crítico al tiempo que permiten un marco explicativo enriquecido y potente para los procesos de enseñanza-aprendizaje y el diseño instruccional desde las cuales se analiza la construcción del conocimiento a través de dos dimensiones:

- Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.
- Los mecanismos de influencia educativa para promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Díaz Barriga (2005: 6) sostiene que de las acepciones y principios constructivistas en educación se podrían derivar, principalmente, tres enfoques instruccionales:

1. En el modelo instruccional de expertos-novatos, se enfatiza la actuación del agente educativo: el experto es quien modela y promueve determinados saberes en el novato.
2. En el modelo de descubrimiento individual y colaborativo, resalta la actividad que realiza el aprendiz puesto que los estudiantes de forma individual o en pequeños grupos abordan tareas que implican descubrimiento y solución de problemas abiertos.
3. En las llamadas comunidades de aprendizaje el acento está puesto en la participación conjunta en experiencias socioculturales y colectivas relevantes y auténticas, por lo que se enfatiza el trabajo cooperativo y la co-construcción del conocimiento.

En el contexto del uso de las TIC, se evidencia que tanto el agente educativo como los mismos estudiantes pueden tener en mente distintas finalidades cuando hacen uso de ellas: buscar información, contrastarla, organizarla, compartirla, asegurar cierto tipo de comunicación entre profesor y estudiante o entre pares, hacer posible el trabajo en equipo, etcétera, y el acento puesto en cada una de ellas puede cambiar el sentido y las prácticas en un entorno de aprendizaje mediado por las tecnologías digitales.

Es importante una precisión respecto al concepto de entorno o ambiente de aprendizaje. Se refiere a un determinado estilo de relación entre los actores que participan en el contexto de un evento determinado, con una serie de reglas que determinan la forma en que se organizan y participan e incluye una diversidad de instrumentos o artefactos disponibles para lograr los objetivos propuestos. Si alguno de estos elementos cambia o falla, el ambiente se transforma. Por lo anterior, resulta evidente la existencia de una gran variabilidad en el diseño de entornos de

aprendizaje apoyados por TIC y, que las tecnologías y los medios pueden servir diferencialmente para muchos propósitos (Díaz Barriga, 2005: 9).

En ese contexto, argumentamos los siguientes principios de diseño instruccional soportado por TIC (Díaz Barriga, 2015: 43):

- El aprendizaje es un proceso de construcción de conocimiento y la enseñanza una ayuda asistida o mediada a dicho proceso.
- Se pueden construir muchas visiones entorno al conocimiento; la instrucción debe permitir múltiples perspectivas.
- El conocimiento es dependiente del contexto, por lo que el aprendizaje debe ocurrir en entornos relevantes.
- Las personas aprenden en multiplicidad de escenarios y gracias a la intervención de distintos agentes.
- El aprendizaje se encuentra mediado por herramientas (físicas, psicológicas, sociales y culturales) y, en el proceso participan diferentes agentes.
- El aprendizaje es una actividad social y dialógica.
- La cognición es situada, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza.
- La cognición se distribuye socialmente: el aprendizaje no solo es internalización del conocimiento, sino, ante todo, transformación de la participación de las personas en una comunidad social determinada.
- La importancia de los procesos de toma de conciencia de lo que se ha aprendido y se sabe, así como de los procesos de práctica reflexiva y el desarrollo de estrategias para el aprendizaje, deben colocarse como una de las principales metas de un sistema instruccional.
- Las experiencias educativas requieren enfocarse en el aprendizaje de competencias que permitan a la persona desenvolverse de manera efectiva, ética y socialmente responsable.
- Las experiencias educativas requieren vincular la escuela con la vida, el aprendizaje formal e informal y adquirir el compromiso por una educación continua a lo largo y ancho de la vida.

Y, se pueden sumar algunos otros principios (Díaz Barriga, 2005 y 2006):

- Se dejará a los estudiantes una fuerte iniciativa (aprendizaje autodirigido y fomento de la autonomía, desarrollo de la agencia y la autorregulación) por lo cual se incorporarán modelos y estrategias de educación facultadora y para la vida.
- Se trabajará sobre todo en equipos cooperativos sobre tareas auténticas, de la vida cotidiana en relación con los otros y escenarios reales afrontando experiencias prácticas, concretas y realistas.
- El currículo y la enseñanza se organizarán en entornos de aprendizaje abiertos, donde se fomente el razonamiento divergente y las perspectivas múltiples (no la perspectiva correcta); los discentes deben poder escoger (y proponer) entre una variedad de métodos y actividades.
- Se permitirá utilizar el potencial de herramienta cognitiva (o instrumento semiótico) de las tecnologías más avanzadas.
- La enseñanza se concibe como un proceso flexible y adaptativo en función de ritmos personalizados, trayectos flexibles y alternativos; los discentes podrán trabajar en una experiencia educativa hasta que alcancen unos niveles adecuados de desempeño como muestra del aprendizaje de competencias relevantes.
- Se privilegiarán tareas cognitivas complejas y de relevancia social, necesarias para solucionar problemas en campos complejos, cambiantes e inciertos.
- Se requiere de sistemas instruccionales que estén en constante diálogo con el estudiante y que puedan actualizar continuamente la información sobre sus progresos, desempeño, actitudes y expectativas.
- La evaluación (en congruencia con la enseñanza) abarcará el saber, el saber hacer y el ser; se centrará en el desempeño y las competencias adquiridas, en la valoración de tareas generativas y en el seguimiento de procesos y mecanismos de autorregulación. Será importante explorar no tanto qué información declarativa se ha adquirido, sino qué habilidades específicas y disposiciones o actitudes se manifiestan en la forma de competencias sociofuncionales complejas.

- Se dará una fuerte expansión de sistemas instruccionales en áreas no solo cognoscitivas y disciplinares, sino en desarrollo emocional, del carácter (personal-moral) y social.

En ese orden de ideas, estos principios psicoeducativos pueden verse condensados en diferentes e-actividades las cuales pueden entenderse como un conjunto de estructuras educativas para una formación activa e interactiva, basadas en la interacción entre diversos participantes y guiadas por al menos un e-moderador (e-tutor o agente educativo) e incluyen actividades individuales y grupales (Salmon, 2002).

Las e-actividades, tal como lo muestra la figura 7, pueden clasificarse en función del tipo de interacción educativa que propician entre los elementos del triángulo interactivo (profesor o agente educativo, estudiantes o participantes, y contenidos diversos) (Coll, 2004) y cubren una gama amplia de posibilidades, en su mayoría orientadas al aprendizaje significativo y situado, la solución de problemas, la co-construcción del conocimiento y la realización de proyectos de interés personal y social (Díaz Barriga, 2015).

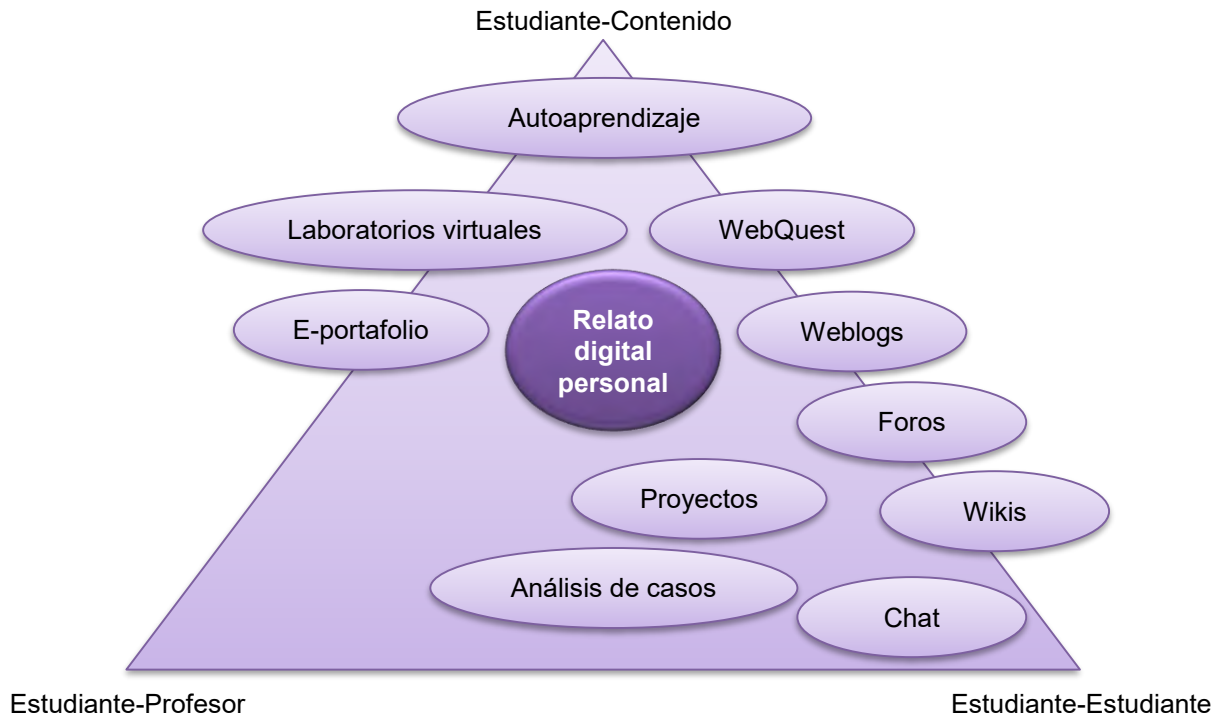


Figura 7. E-actividades y su relación con el triángulo interactivo

La figura anterior destaca la integración del relato digital personal dentro de las e-actividades. Vale enfatizar que se ha puesto en el centro de forma intencional ya que consideramos; dicha estrategia permite la participación de las tres aristas del triángulo interactivo equilibradamente. Así, nuestra propuesta se apoyará en las metáforas psicoeducativas del uso de las TIC enfatizando el aprender a aprender, el desarrollo de habilidades cognitivas, así como del interpensamiento a través de concebir el relato digital personal como una auténtica herramienta psicológica o simbólica cuyas potencialidades en tanto uso de las TIC hemos acentuado. Aunado a las consideraciones en que la construcción del conocimiento se lleva a cabo en contextos particulares de forma personal y colectiva con la mediación de los otros y de diferentes herramientas tales como las TIC.

5.2 Definición del relato digital personal

En ese orden de ideas, precisamos lo que se entiende por relato digital personal: historia personal, generalmente corta, que incluye elementos textuales, visuales y sonoros elaborados a través de programas, medios y recursos digitales (Herreros, 2012).

Ya apuntábamos que la multimedia es un recurso de mediación: Lambert (2010) sostiene que dicho proceso mediático es creativo, conversacional e incluso político, es decir, si bien los relatos y su construcción son personales y reflejan la identidad de su autor, también se pueden establecer condiciones de producción en un colectivo, donde se puedan activar formas de colaboración y aprendizaje informal que resultan muy motivantes y creativas, y pueden conducir a una experiencia de recuperación de memoria colectiva.

Aunque la generación de un relato suele centrarse en la experiencia sentida de su autor, existe un sentido profundo en la misma, cuando se mira con los lentes de su papel como actor social, participe de un contexto y momento social determinado, por lo que los RDP también pueden centrarse en situaciones que competen a la sociedad en su conjunto y es ahí donde reside su mayor interés en lo que atañe al tema de los grupos en situación de vulnerabilidad o excluidos, eje principal para la presente investigación y en el que profundizaremos en el siguiente capítulo.

El RDP amplía las formas de representación y expresión del Yo, en el que la posibilidad de compartir y dialogar con otros al respecto de algún asunto fundamental se potencia y maximiza. Es una tarea que antes era inimaginable, restringida para una elite: los escritores, artistas y/o comunicólogos. Así, el internet y las TIC, son una puerta abierta a miles de alternativas y posibilidades en esta dirección.

5.3 Tipificación del relato digital personal

Podemos, de acuerdo a dos grandes categorías, caracterizar los RDP; en función de su estructura y contenido. En cuanto a la primera, se dice que, dependiendo del sistema de representación y codificación de las TIC, las formas de presentar y

relacionar los componentes, de participación con el contenido o de interacción entre el autor y los receptores, los RDP pueden ser de diversos tipos (Londoño-Monroy, 2012):

- Según el grado de intervención: no interactivos (de estructura lineal y definida) e interactivos (flexibilidad en la estructura y posibilidad de interacción con los receptores).
- Según el recurso empleado dominante: textual, fotográfico, sonoro, animado o multimedial.
- Considerando la intencionalidad y estilo de comunicación (modalidad): Narrativo, reflexivo, descriptivo, dialogado, expositivo o argumentativo.

En cuanto al contenido, se dividen dependiendo de la temática a tratar (Lambert, 2010; Herreros, 2012; Londoño-Monroy, 2012):

- Sobre personas importantes. Dan cuenta de las relaciones que se tienen con determinadas personas. También se presentan como homenaje.
- Sobre sucesos importantes. Relatan aventuras vividas, la consecución de logros, metas y cómo se consiguieron.
- De lugares significativos. Historias en torno a lugares trascendentes.
- De las actividades que se realizan. Dan cuenta de las acciones, tal como la profesión.
- Otros. Se encuentran historias acerca del crecimiento personal, sentimentales, amorosas o de autodescubrimiento y reflexiones propias sobre una temática específica.

Es importante reconocer la confluencia y no exclusión de dicha tipificación. Dicho de otro modo, la tipificación ha sido hecha con fines prácticos y didácticos, por tanto, un relato digital podría verse atravesado por más de una característica y tipificación. En suma, los RDP pueden ser diferenciados e incluso separados, tal como se ha mostrado, sin embargo; tienen puntos de convergencia (Londoño-Monroy, 2012): el rol de autor, narrador y personaje principal recaen en la misma persona; la experiencia compartida tiene que ver con la vida personal y/o el contexto más próximo; y representan narraciones a pequeña escala que están centradas en el Yo, de manera individual o colectiva.

5.4 Del dicho al hecho... Pautas para el diseño tecnopedagógico del relato digital personal

De acuerdo con Ohler (2013: 72), cualquier proceso de diseño instruccional debe responder, principalmente, a tres cuestionamientos; 1) ¿qué es lo más importante que el estudiante/participante debe comprender, conocer o apropiarse?, 2) ¿cuál es la mejor evidencia que da cuenta de ese proceso constructivo? y, 3) ¿qué experiencias de aprendizaje promueven dicha construcción? El autor da cuenta de las dimensiones que determinan la efectividad y eficacia de la instrucción: el contenido a aprehender, el proceso y producto idóneo de aprendizaje y, la innegable preocupación por gestionar y conocer qué experiencias, recursos y estrategias permiten que se geste dicho aprendizaje, comprensivo y constructivo.

En esa línea argumentativa, el autor, adapta dichas preguntas y las dirige a un proceso instructivo para la construcción de relatos personales y su posterior digitalización: 1) ¿de qué forma los estudiantes/participantes pueden convertirse en “los héroes” de sus propias “historias de aprendizaje”?, ¿qué descubrimientos necesitan llevar a cabo para concluir con éxito esa misión?, 2) ¿de qué forma pueden los estudiantes/participantes demostrar que interiorizaron su propia transformación y descubrimiento de forma auténtica? y, 3) ¿a qué tipo de experiencias, ya sea de su propia creación o diseñados por el profesor/agente, los estudiantes/participantes deben someterse para asegurar que este proceso ocurra?

En ese tenor, denominamos diseño tecnopedagógico a la unión indisoluble de la selección y uso de herramientas tecnológicas, aunadas a las consideraciones, contenidos, competencias u objetivos psicoeducativos a desarrollar en la conformación de un recurso digital, en nuestro caso un relato digital personal.

A continuación, se describen las pautas específicas en el proceso de construcción de un RDP. Dichas directrices condensan la revisión al trabajo elaborado por diversos autores (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007; Rodríguez & Londoño-Monroy, 2009; Lambert, 2010; Herreros, 2012; Ohler, 2013; Díaz Barriga, López Banda, Heredia & Pérez, 2014 y Soto, 2014a) quienes nos permiten identificar tres fases, siete pasos y diferentes orientaciones para su construcción:

Fase 1: Preproducción. Refiere los primeros tres pasos; adueñarse de las ideas y emociones, así como identificar los puntos de inflexión o cambio de la historia.

¿Qué quiero contar? Recuerdo de lo vivido, se considera el preámbulo del relato en el cual se identifica la experiencia a contar. En esta etapa, más allá de una reflexión consigo mismo, vale la pena compartirlo, que otros cuestionen y ayuden a profundizar en los recuerdos y emociones.

¿Cómo lo voy a escribir? Construcción de ideas centrales, de un guion (secuenciación y orden temporal), un primer borrador del relato. Recordando respetar la estructura canónica (y a su vez flexible) de un cuento: planteamiento, desarrollo (enfaticando puntos de inflexión) y resolución. Al igual que en el punto anterior, conviene tener interlocución y retroalimentación para, de ser necesario, reconfigurar el relato.

Escritura. Supone titular la obra, cuyo encabezado refleje el sentido y dirección de ella. Asimismo, transformar y delimitar la historia, es decir, considerar qué quiero o no contar.

En la preparación de esta fase, se consideran las estrategias de preguntas disparadoras y evocación del recuerdo propuestas por Lambert (2010). Así como la adecuación de Ohler (2013: 100) a los núcleos de la narrativa en unidades de instrucción:

- Problema o desafío del héroe o personaje por la asignación de la (auto)indagación y el desarrollo personal o académico.
- Transformación del mismo por el aprendizaje y crecimiento a través de la investigación, (auto)indagación, el análisis y pensamiento crítico.
- Resolución del mismo por el descubrimiento y la aplicación de lo aprendido.

Fase 2: Producción. Supone los pasos del cuarto al sexto; visualiza, escucha/sonoriza y ensambla tu historia.

Trasladar lo escrito a lo narrado, grabar la narración; darle tonalidad, volumen, intencionalidad y emotividad.

Visualizar la historia, ilustrarla de forma coherente y ordenada, pensando en aquellas imágenes y/o fotografías que permitan que la historia se comprenda de mejor forma.

Sonorizar y musicalizar la historia identificando aquel acompañamiento que podría, sin interferir con la narración, enfatizar determinados momentos de la historia, al tiempo que da cuenta de diversas emociones.

Ensamblar la narración, ilustración y acompañamiento sonoro de forma coherente, clara, efectiva y eficaz.

Para esta segunda fase, se recomienda generar un mapeo de la historia, que permita, en un primer momento, secuenciar y estructurar el relato para luego generar una secuencia multimedia a través de recursos tales como “la tabla de la historia” que permite ordenar cada fragmento del escrito con las posibles imágenes y/o audio requerido para cada momento del mismo (Ohler, 2013).

Fase 3: Postproducción. Define el último paso; compartir y difundir el producto.

Compartir la historia. Pensar en la difusión, qué redes sociales y/o plataformas electrónicas son las que resultan idóneas para ella, teniendo en mente el sentido del relato y la población meta.

Por otro lado, se sugiere evaluar la construcción del relato, para lo cual existen diversas rúbricas. Por ejemplo, en el sitio web “Contar Historias: Relatos Digitales Personales” del Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC, GIDDET UNAM, se comparten algunas a través de las cuales, se permite cualificar el aspecto técnico del RDP, tener en claro la estructura de la narración y su sentido profundo, la audiencia-meta y lo que se quiere generar en la misma, así como retroalimentar gradualmente el ir y venir que implica su construcción.

Finalmente, la tabla 12 muestra, de forma sintética, cómo fue que dicho proceso se interpretó.

Fases (Rodríguez & Londoño-Monroy, 2012)	Pasos (Lambert, 2010)	Orientaciones (Díaz Barriga, López Banda, Heredia & Pérez, 2014; Soto, 2014a)
Preproducción: Script	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="521 317 716 386">1. Aduéñarte de tus ideas. <li data-bbox="521 604 716 674">2. Aduéñarte de tus emociones. <li data-bbox="521 730 716 835">3. Identificar puntos de inflexión. 	<p>¿Qué quiero contar?, ¿qué quiero que los otros conozcan de mi historia y qué no?</p> <p>¿Cómo lo quiero contar?, ¿qué tipo de lenguaje y discurso emplearé?</p> <p>¿Qué título tendrá?, ¿quiero un título persuasivo y atractivo o de corte técnico?</p> <p>¿Qué emociones, sensaciones o motivaciones (me) transmite?</p> <p>¿En qué momento las cosas cambian?, ¿de qué forma este hecho cambió mi experiencia?, ¿qué aprendí al respecto y cómo podría aplicar dicho aprendizaje?</p>
Producción: Storyboard/storytelling	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="521 854 716 924">4. Visualiza tu historia. <li data-bbox="521 1016 716 1085">5. Escucha tu historia. <li data-bbox="521 1262 716 1331">6. Ensambla tu historia. 	<p>¿Qué imágenes y/o fotografías podrían ilustrar mi historia?, ¿quiero compartir imágenes propias o de la web?, ¿si son de la web qué tipo de imágenes puedo emplear y de qué forma?</p> <p>¿La narración refleja el tono, emoción y reflexión de la historia?</p> <p>¿Qué sonidos ayudarían a enfatizar tu historia?, ¿qué musicalización podría enfatizar las emociones que me transmite y quiero transmitir de mi historia?</p> <p>¿Qué orden, sentido y dirección deben tener los componentes?</p> <p>¿Qué software puedo emplear y de qué forma para articular los diferentes recursos?</p> <p>¿Cómo presentarías el relato?, ¿cuánto tiempo debe durar el RDP?</p>
Postproducción	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="521 1472 716 1541">7. Comparte y difunde. 	<p>¿A qué audiencia va dirigido?, ¿el lenguaje es adecuado para tal audiencia?</p> <p>¿Cómo he cambiado al compartir la historia?</p> <p>¿Qué impresiones te han dado los otros?</p> <p>¿Cómo evaluaría mi RDP?</p>

Tabla 12. Proceso de construcción de un relato digital personal (elaboración propia)

CAPÍTULO 6

PROYECCIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL DEL RELATO DIGITAL PERSONAL

El presente, y último capítulo teórico, está destinado a evidenciar diversos usos y experiencias educativas llevadas a cabo con relatos digitales personales (RDP), a través de las cuales se respaldará su potencialidad en diferentes escenarios y poblaciones meta. Además, el presente nos permitirá condensar las razones por las que desarrollamos la presente investigación abogando por las potencialidades del RDP para la fomentar procesos de emancipación y empoderamiento de estudiantes o personas en situación de vulnerabilidad.

6.1 Usos del relato digital personal: diferentes latitudes, mismas experiencias

De acuerdo a la revisión hecha por algunos autores (Rodríguez & Londoño-Monroy, 2009; Londoño-Monroy, 2012), el uso educativo de los relatos digitales personales es insuficiente, ya que este se ha limitado a contextos foráneos a los educativos, es decir; hospitales, empresas y organizaciones comunitarias. Aunado a este uso carente, se encuentran situaciones que responden a necesidades tecnoeducativas lejanas, anglosajonas específicamente, cuyas características distan de la realidad que tenemos en nuestros contextos más inmediatos; una mayor cultura digital, instalaciones y equipamiento necesarios, y profesores que cuentan con competencias tecnopedagógicas. Caso contrario, al menos en la mayoría, a contextos como el español y mexicano.

El Center for Digital Storytelling, pionero en la sistematización de los relatos digitales fue creado por Joe Lambert, dirigido por él, dicho centro cuenta con diversos proyectos entre los cuales destacamos dos:

1. Silence Speaks.

A través de estudios de caso, pretende, por un lado, orientar a mujeres de diferentes edades y latitudes en la reconstrucción de sus relatos y, por otro lado, concientizar a nivel mundial sobre cuestiones de equidad de género haciendo hincapié en temáticas como la violencia por cuestiones de género, derechos humanos, pautas culturales y étnicas, educación sexual y reproductiva de los

adolescentes, salud de la mujer, así como relaciones heterosexuales y casos de VIH/SIDA. Usan los RDP para dos funciones principales; en primer término, para empoderar y sensibilizar a las propias mujeres que comparten su historia y, en segunda instancia, para que las personas tomen conciencia en las diferentes temáticas que de forma general buscan abonar a la realidad que aqueja a un gran número de mujeres sobre la equidad de género. La figura 8 da cuenta del sitio web del proyecto.



Figura 8. Proyecto Silence Speaks alojado en <http://goo.gl/bwHHz5>

2. All together now.

Busca recuperar las impresiones y experiencias en torno al movimiento por los derechos civiles de las décadas de los 50's y 60's en los Estados Unidos de Norteamérica, al tiempo que busca reducir la brecha generacional. Los miembros de dicho centro indican que, mientras las generaciones adultas lucharon por esos derechos civiles, las nuevas generaciones luchan por la equidad, justicia y nuevas oportunidades, por ejemplo, académicas o laborales, por solo mencionar algunas. Así, los RDP permitirían, entre otras cosas, una mayor cohesión grupal, social y cultural entre afroamericanos, comunidades homosexuales, latinos, asiáticos y

personas con alguna discapacidad. La figura 9 comparte el sitio web de este proyecto.



Figura 9. Proyecto All together now alojado en <http://goo.gl/LXIUMD>

En nuestro contexto, compartimos de forma ilustrativa la experiencia reportada por Díaz Barriga, López Banda, Heredia & Pérez (2014) con el sitio web “Contar Historias: Relatos Digitales Personales”. Dicho sitio, se enfoca a la construcción y compartición de RDP, como dispositivos pedagógicos que buscan promover procesos de sensibilización y toma de conciencia, análisis de la identidad personal, aprendizaje de conceptos educativos y análisis de problemáticas en contextos propios de la realidad educativa mexicana contemporánea. La figura 10 remite a dicha página web.



Figura 10. Contar historias: RDP, alojado en <http://goo.gl/6iGSCY>

Algunos RDP alojados en el sitio web versan sobre diversas situaciones que enfrentan poblaciones en situación de vulnerabilidad. Por ejemplo, en “Rosita” (ver figura 11), se reflejan las vivencias de los menores que han recibido maltrato en el hogar y son retirados por las autoridades de sus hogares para quedar confinados en albergues de custodia, mostrando asimismo la experiencia de fracaso escolar de estos niños y el contexto de vida de sus familias, que viven en situación de pobreza, desempleo, alcoholismo, explotación laboral, etcétera.



Figura 11. RDP: Rosita, alojado en <https://goo.gl/4Aw9z4>

En el RDP “El ineducable” (ver figura 12), se da voz a los niños que, desde la mirada de la institución escolar, la familia y otros agentes sociales, están “incapacitados” para aprender y de los cuales se espera que fracasen en la escuela

y en la vida. No obstante, logran demostrar que pueden ser agentes activos en su propio desarrollo y que poseen la capacidad inherente a todo ser humano: la educabilidad.



Figura 12. RDP: El ineducable, alojado en <https://goo.gl/bWxbKZ>

Los citados relatos digitales, son de especial interés para la presente, ya que, así como las personas con discapacidad (intelectual), existen otros colectivos o personas que están en situación de exclusión, viviendo situaciones de agravio y discriminación, prácticas que redundan en la supremacía e imposición de miradas hegemónicas sobre la sociedad y el devenir del ser humano, al tiempo que permiten, desde su propia voz, cuestionar la existencia de etiquetas, inequidad y privación de sus derechos.

En resumen, el uso del RDP, aunque fructífero, ha sido carente y se ha restringido a pocas experiencias, sociales y/o educativas. Sin embargo, dicha estrategia permite, recuperar diferentes visiones y versiones de temáticas diversas que redundan en la lucha, desde la voz de los protagonistas, por los derechos humanos, civiles, así como la equidad de género y el acceso a mejores oportunidades para obtener mejores servicios de salud y educativos.

Finalmente, hemos de ahondar en el interés educativo de la narrativa digital en los párrafos subsecuentes.

6.2 El relato digital y alfabetización múltiple

La sociedad de la información exige resignificar y reinterpretar las prácticas educativas. En esa línea, Coll (2005) sostiene que el concepto de literacidad ha entrado en un proceso de transformación ya que antes estaba identificado en la cultura letrada y hoy se extiende, amplia y profundiza. En otras palabras, en cuanto al uso de las tecnologías digitales en educación, los usuarios deben construir y apropiarse de nuevas destrezas que les permitan un uso ético, seguro y epistémico de las mismas.

En ese contexto, en el actual discurso político, curricular e investigativo en educación, la tendencia está inclinada a las competencias (Coll, 2007; Perreneud, 2006; Jonnaert, 2001), dentro de las cuales, se señala, la competencia digital o mediática, entendida como la capacidad del internauta (docente o discente) para identificar, seleccionar, coordinar y movilizar interrelacionada y articuladamente un conjunto de saberes (conocimientos, habilidades, disposiciones y estrategias) diversos y pertinentes, en el marco de una situación concreta (de enseñanza-aprendizaje) en torno al empleo de las TIC (en educación) para resolverla de manera efectiva y eficaz.

En ese tenor, se considera que el proceso constructivo de un relato digital personal engloba diferentes tipos de literacidades (Soto, 2014a; Soto, 2014b; Soto & Rodríguez, 2015; Soto & Díaz Barriga, 2015), tal como lo especifica Ohler (2013) quien hace referencia a cuatro literacidades que convergen en la construcción del RDP, así, el autor nos habla del diagrama DAOE de la literacidad (por su nombre y siglas en inglés, DAOW: Digital, Art, Oral and Written), ver figura 13.

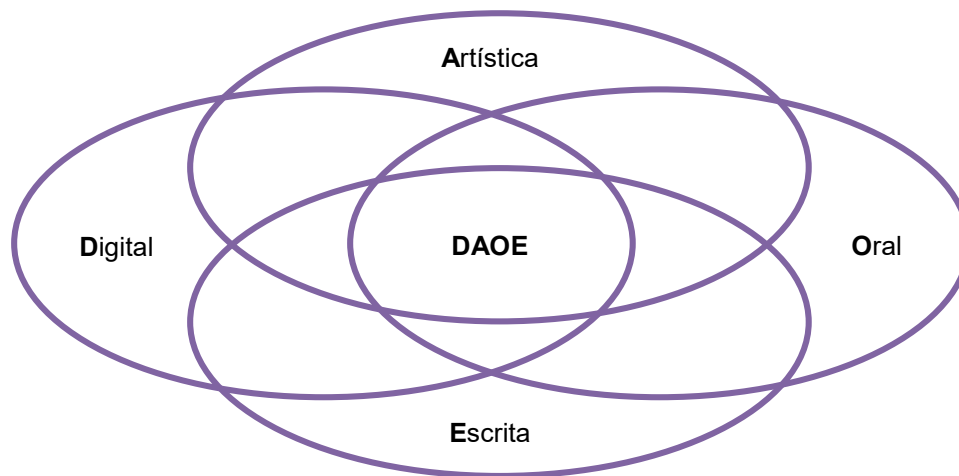


Figura 13. Diagrama DAOE de la literacidad:
alfabetismos convergentes (Ohler, 2013: 73, nuestra traducción).

Es interesante analizar cada componente. En cuanto al valor de cada literacidad (Ohler, 2013: 74-79):

- Literacidad digital. Es un componente incluso obvio, reflexionemos entorno al gusto e interés que genera la tecnología por sí misma en los estudiantes. Sin embargo, y como lo hemos comentado, los discentes necesitan estrategias que les permitan usarla de forma efectiva, creativa y sabia. En pocas palabras, la literacidad digital implica conocer de qué forma funcionan las TIC, pero y aún más importante, que el estudiante las use, es decir, transfiera el conocimiento declarativo a los ámbitos operacional, actitudinal, valoral y de disposición. En segunda instancia, las TIC permiten amplificar la imaginación y el pensamiento así que el estudiante debería asumir una postura más creativa para resolver problemas a través de combinar diferentes herramientas y recursos digitales ante determinada situación. En complemento, la literacidad digital exige que los estudiantes puedan evaluar críticamente la información, las herramientas y los recursos para usarlos de forma pertinente en situaciones propias o que apoyen el desarrollo de su comunidad.
- Literacidad artística. El autor sentencia que es relativamente fácil acercarse a la tecnología, sin embargo, este tipo de literacidad impone un desafío artístico en el que el arte, se convierte en un lenguaje internacional. Es decir,

el uso de recursos multimedia exige habilidades de diseño y creación de imágenes, fotografías, audio y música. Además, el arte, en este caso del RDP, te permite asumir nuevos roles; creador, gerente y productor de recursos.

- Literacidad oral. Es definida como la capacidad de comprender y utilizar el lenguaje hablado. Redondeando, la creación de un RDP exige ciclos iterativos en los que el estudiante debe narrar lo que ha escrito previamente y en dicho proceso, debe leer como un lector experto, al modular su voz en función del tiempo, las ideas y pensamientos plasmados en su escrito, además de que debe respetar los signos de puntuación. Este proceso le permite narrar y volver a narrar, grabarse y regrabarse en audio hasta que su producto sea el idóneo para lo que quiere comunicar en función de a quien le dirige el relato. Al mismo tiempo, dicha oralidad le permite fortalecer sus herramientas discursivas en función del objetivo y la audiencia.
- Literacidad escrita. En general es un alfabetismo que permite la construcción del conocimiento y de diversas destrezas para desenvolvernó en la vida cotidiana. En el RDP, recupera la narrativa como género escrito en prosa, por lo tanto, exige conocer el género, la estructura y generarla. Lo anterior remite al argumento de que un buen relato digital descansa sobre la base sólida del escrito, que en realidad es una fase previa para la digitalización del mismo. El autor menciona que trabajar esta literacidad a través del RDP permite una escritura más auténtica y espontánea, ya que algunos estudiantes muestran actitudes negativas que los predisponen a la escritura y en ese sentido, la narrativa funge como un puente para escribir otro tipo de textos, con convencionalidades y exigencias diferentes. Finalmente, la escritura requiere procesos de pensamiento profundo y reflexivo, por lo tanto, cuando el estudiante que escribe, está pensando.

En síntesis, la experiencia de construcción de relatos digitales personales fomenta, de acuerdo con Ohler (2013), la literacidad en un sentido amplio y estricto por las siguientes razones:

- Promueve que los estudiantes adquieran información nueva;

- enriquece las estrategias de comprensión, interpretación y evaluación;
- fomenta una perspectiva activa y crítica ante los medios de comunicación;
- trasciende el proceso de consumo para arribar a la producción de recursos digitales;
- exige el vínculo entre la literacidad letrada y el lenguaje de las artes y la tecnología;
- el estudiante debe emplear diversos estilos comunicativos para dirigirse a diferentes audiencias;
- permite la aplicación del conocimiento (meta)lingüístico (estructura, convencionalidades, géneros y tipos de lenguaje);
- conduce al estudiante en el proceso de búsqueda, análisis y síntesis de la información para su posterior comunicación y difusión;
- fomenta procesos iterativos de creatividad, reflexión y (re)ajuste;
- exige trasladar lo escrito a lo multimedia;
- asimismo, permite que el estudiante participe en diferentes comunidades de alfabetización;
- Finalmente, el estudiante usa la voz, escritura y el lenguaje visual para lograr diversos objetivos.

6.3 Relato digital personal y aprendizaje: cuatro coordenadas

En concordancia y complemento con lo expuesto en el párrafo precedente, un RDP, de acuerdo a Barret (2005), supone la convergencia de cuatro factores: la participación e involucramiento del estudiante, la reflexión promotora de aprendizajes profundos, el aprendizaje basado en proyectos, y la integración de recursos tecnológicos.

Los RDP, inducen al alumnado para asistir a la escuela, aumentan su receptividad y pro-actividad, es decir, dicho involucramiento, los lleva a tomar postura y conciencia de su propio proceso de aprendizaje. Dicho proceso es favorecido por habilidades de pensamiento complejo tales como el pensamiento crítico, la indagación y experimentación que reflejan en los educandos un

aprendizaje constructivo, significativo, estratégico y, por consiguiente; crítico, reflexivo, autorregulado, auto-iniciado y autónomo.

Asimismo, el aprendizaje basado en proyectos (Díaz Barriga, 2006), considera retomar los intereses del alumnado para dirigir y tutorar las actividades interrelacionadas y coordinadas entre sí hacia una producción en concreto, estas, se caracterizan por un alto grado de actividad social y relevancia cultural, que sitúa, contextualiza y vincula el proceso instruccional con las vivencias y experiencias cotidianas, proceso en que los potenciales autores, se sienten cómodos y atraídos por el empleo de recursos tecnológicos. Dicho de otro modo, permite recuperar experiencias vernáculas para sistematizarlas y re-producir las a través de una narrativa personal digitalizada.

Hasta este momento se ha dejado fuera un punto principal que se ve ampliamente favorecido con un RDP: la motivación y autoestima, recordemos que alegoriza un ingrediente imprescindible con alto valor en sí mismo para la construcción de aprendizajes significativos con sentido y significado. En suma, fomenta un trabajo y actividades colaborativas alumno-alumno y alumno-profesor, creando mayores redes de aprendizaje y cooperación.

En específico, Herreros (2012), describe que la creación y/o recepción de un relato digital personal, fomenta diversos procesos psicológicos; cognitivos y emocionales. Permite percibir y organizar la información acorde a nuestros sistemas de significados, revisar los procesos narrativos para localizar el sentido que confirme lo que ya se conoce o aporte conocimiento nuevo. Asimismo, promueve la mediación del significado en función de la propia vida y contexto. En ese sentido, sitúa al receptor a evocar experiencias similares o pensar sobre lo que posiblemente haría ante ello, modificando sus esquemas mentales. El relato digital personal favorece la implicación emocional en dos procesos; identificación y proyección. La primera, puede ser de carácter positivo o negativo: me asumo en el lugar o estoy en desacuerdo con el narrador y vivo o no sus emociones. La segunda por su cuenta permite reflejar los sentimientos propios y dirigirlos al personaje.

En resumen, afirmamos que un RDP fomenta diversos procesos cognitivos y emocionales, permitiendo contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje,

retomar los intereses y experiencias del estudiante, motivarlo e implicarlo, promover la reflexión en todo el proceso, construyendo y enriqueciendo habilidades de pensamiento complejo. Cabe destacar la oportunidad que el RDP da a sus autores de convertirse en productores y no solo consumidores, lo que actualmente denominamos *prosumidor*: consumidor crítico de los recursos y herramientas digitales y productor creativo e innovador de recursos en la web.

Lo anterior, nos permite afirmar que es menester compartir, sino de forma exhaustiva, sí explicativa, algunos proyectos concretos que se han desarrollado para potenciar su utilidad en nuestro más cercano contexto.

6.3.1 WebQuest y relato digital

Existen diversos diseños y estrategias instruccionales que han evidenciado su potencial para promover procesos de pensamiento de alto nivel, aprendizajes constructivos y significativos primando la construcción individual y conjunta del conocimiento y la información, se destaca el uso de la WebQuest (WQ). Su creador, Dodge (2007), las define como *una estrategia de enseñanza-aprendizaje enfocada a la investigación guiada, mediante recursos en la red*. El uso educativo de la WQ supone promover habilidades que trasciendan la transmisión de la información, para fomentar su transformación al crear productos nuevos, evaluarlos y compartirlos en la web.

Cualquier WQ obedece una estructura cuyos componentes se reflejan en la figura 14, donde se describe qué identifica y considera cada uno de ellos.

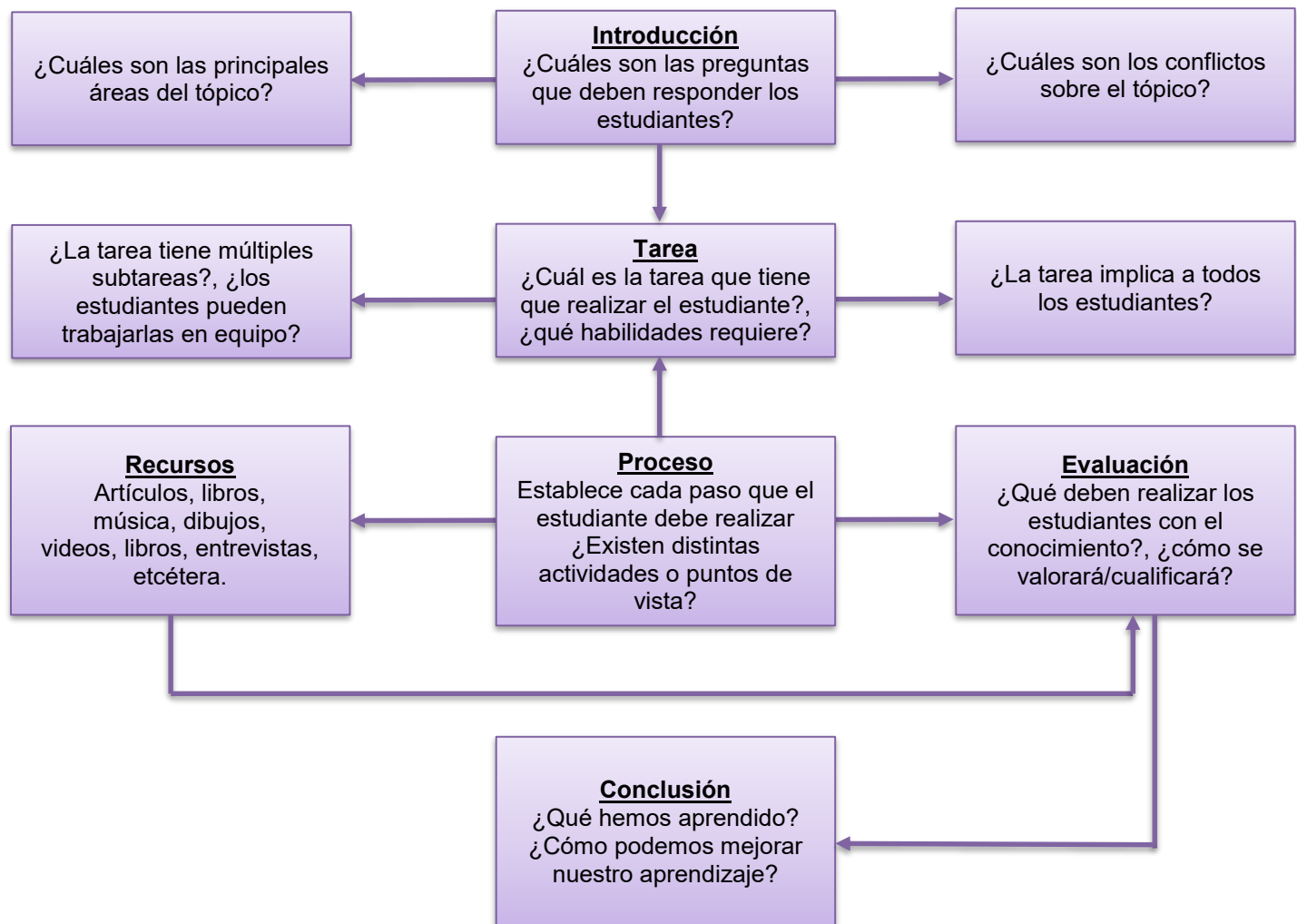


Figura 14. Elementos constitutivos de una WebQuest (Área Moreira, s/f)

Se indagó en la literatura y experiencias reportadas que vincularan dicha estrategia con la construcción de RDP, encontrando siete, por cuestiones de espacio comentaremos de forma general el análisis de las incidencias y coincidencias encontradas. Seis de ellas están elaboradas en inglés y solo una en español. Dos de ellas están dirigidas a profesores de educación básica (elementary and high school) (Fjorden, 2010; Malone, Brannock & Bing, s/f). Cinco están pensadas para estudiantes: de primaria (elementary school) (Roy, s/f), secundaria (high school) (Gingery, 2011; Asthon, s/f) y universidad (Gimeno & Sevilla, 2013; Soto & Díaz Barriga, 2015). Por otro lado, las que están destinadas a secundaria parecen no respetar la estructura (figura 14) de una WQ. En lo referido al diseño, la

mayoría se caracterizan por mostrar una interfaz poco amigable con el usuario en el sentido de las características y distribución del texto, a excepción de la expuesta por Fjorden (2010) en la que la interfaz es amigable y permite una navegación intuitiva. En lo referente a las tareas, procesos y recursos, en la mayoría priman procesos meramente técnicos de cómo y con qué hacer un RDP sin promover procesos de reflexión sobre lo que se hace y cómo se ha hecho. Contrariamente, las propuestas por Gimeno & Sevilla (2013) y Malone, Brannock & Bing (s/f) en las que se fomentan procesos de aprendizaje constructivo, crítico y reflexivo evidenciado también en proyectos mejor pautados y orientados. Estas últimas, se caracterizan por introducir gradualmente a la temática, es decir, primero se estudia qué es, cómo se caracteriza y hace un RDP, luego se ejemplifican, se solicitan nuevos ejemplos y una opinión de los mismos, finalizando con el diseño de uno en forma personal o colectiva. Finalmente, vale precisar aspectos referidos a la evaluación; se identificó que la mayoría evalúa las fases por las que se llevó a cabo el proyecto escolar sin considerar cada uno de los procesos y productos. Asimismo, existe la tendencia a explicitar los criterios a evaluar y se promueve la auto, co y heteroevaluación hibridando una retroalimentación cualitativa y cuantitativa.

Nos permitimos reseñar la WQ propuesta por Soto & Díaz Barriga (2015), ya que se fundamenta en los mismos principios instruccionales que sustentan la propuesta desarrollada en esta investigación. Usaron WIX, editor web gratuito, elegido por su accesibilidad, impacto visual, facilidad de uso, portabilidad, posibilidad de inserción multimedia, vínculo a redes sociales y la posibilidad de obtener feedback con la población meta. La WQ se concretó en formato de sitio web y se denominó “Una propuesta indecente: ¡cuéntame algún incidente!” (ver figura 15), es de acceso libre y abierto en el link: <http://goo.gl/KL8Xor>.



Figura 15. Página de entrada de la WebQuest

A continuación, se describen los componentes del sitio:

- **Introducción:** Refiere la bienvenida, busca familiarizar al estudiante para atrapar su atención y fomentar motivación hacia las futuras tareas exhortando a adentrarse e implicarse. Además, da cuenta del objetivo, metas y productos perseguidos.
- **Tareas:** Se mencionan las tres tareas consideradas. Vale precisar que contemplan un proceso individual e interrelacionado, es decir: en la Tarea 1 se introduce al tema de los RDP, sus fundamentos, características, tipificación, proceso de creación y usos. En la Tarea 2, se ofrecen pautas para realizar el relato en primera persona. Finalmente, la Tarea 3, ofrece directrices de análisis de algunos RDP y el ensamble del propio.
- **Proceso:** Presenta, por un lado, la descripción pormenorizada de los pasos a seguir para complementar, de la mejor forma, cada tarea enfatizando los puntos clave que las rigen. Por otro lado, presenta los “Recursos” destinados para realizar las tareas.
- **Evaluación:** Dicha sección está dirigida a cualificar los procesos y productos de los estudiantes, así como validar (por usuarios) dicha WQ. Para ello, se contemplan y describen tres rúbricas que, en lo general permiten evaluar

procesos cognitivos de orden superior y la comprensión del tema. En lo particular, evidencian cuestiones técnicas y psicoeducativas de cada producto.

- **Conclusión:** Presenta algunas reflexiones en torno a las potencialidades de los RDP en los ámbitos educativo y social incitando, provocadora y persuasivamente, a la reflexión de dicha tendencia. Finalmente, invita a adentrarse y profundizar en la temática.
- **Extras:** En consonancia con el punto anterior se sumó a la WQ una sección en la que se comparten algunos sitios web especializados en los RDP.
- **Contacto:** Contempla un apartado para el intercambio bidireccional entre su autor y la audiencia.

Finalmente, indagar en este tipo de propuestas, nos permite defender la idea de que resulta pertinente vincular la WQ para orientar la construcción de relatos digitales personales en procesos de enseñanza-aprendizaje para que funja como una e-actividad enfocada al trabajo por proyectos, la colaboración entre pares así como el fortalecimiento de diversas habilidades como: pensamiento crítico y creativo, toma de decisiones, trabajo autónomo y autorregulado, habilidades de investigación y manejo de la información (Bernabé & Adell, 2006).

6.3.2 La voz de los actores: relato digital y currículo

Díaz Barriga, Soto & Díaz David (2015) han reportado una experiencia en la que el relato digital personal fungió como dispositivo pedagógico al considerar que la auto-narración permite analizar el propio devenir e intencionalidad, para identificar las experiencias que nos han generado más sentido y significado, reflexionar sobre nosotros mismos y a la par, sobre nuestro papel en el tiempo y cultura en que nos tocó vivir. Al tiempo, se dice que su principal función estriba en promover procesos de toma de conciencia, análisis de la propia identidad, aprendizaje de conceptos educativos y análisis de situaciones-problema a través de la construcción y/o revisión de casos concretos que no se restringen a la anécdota ni a las vivencias permitiendo ampliar la reflexión y comprensión desde marcos de referencia teórico-conceptuales, disciplinares, políticos y éticos (Díaz Barriga, López Banda, Heredia

& Pérez, 2014). En dicha experiencia, los autores usaron la narrativa digital como estrategia de mediación para orientar y concretar la recuperación de relatos en que los participantes reflexionaron y evidenciaron su rol como actores del currículo en una de las licenciaturas de una universidad pública mexicana.

Dentro de su revisión teórica, los autores argumentan que desde hace más de medio siglo se viene discutiendo el papel de los actores del currículo, planteando que es indispensable la participación de determinados personajes en la deliberación y toma de decisiones respecto al currículo, sentando las bases de los llamados referentes comunes del currículo y la noción de currículo participativo. Dichos referentes son los profesores, los especialistas en las materias o disciplinas, los estudiantes, los expertos curriculares y aquellos que representan a la sociedad o comunidad. Si ocurre una representación excesiva o escasa, o una relación de subordinación entre estos referentes, se producirá un “punto ciego” que terminará por socavar el proyecto curricular. Si los profesores y los estudiantes quedan al margen del proyecto curricular de la institución educativa o de las innovaciones que pretende introducir, será muy difícil su traslado a la realidad del aula. Además, el currículo ofrece a los estudiantes una serie de experiencias educativas que los conducen a una diversidad de aprendizajes, explícitos, implícitos y nulos. Redondean afirmando que la forma en que viven los estudiantes el proyecto curricular de su institución, transcurre en torno a su participación en esas variantes, ya sea por actuación de manera activa y consciente o de forma implícita.

Para los fines de la mencionada experiencia y de la presente, es importante traer a colación algunos principios derivados de las ideas de Bruner (1997), en torno al rol de los estudiantes como actores del currículo:

- Postulado del constructivismo. La realidad es una construcción social de los participantes. Desde la mirada de la actualización curricular, se logra una actitud crítica hacia el contexto en el que está inserta la institución, mediante actos de comprensión y conocimiento.
- Postulado interactivo. Se reconoce la actualización curricular como una acción conjunta y participativa de todos los actores. Ya antes se afirmó que

la omisión o permanencia marginada de alguno de estos, socava el proyecto curricular.

- Postulado de identidad y autoestima. Se reconoce la significación de los éxitos y fracasos personales en la definición de la personalidad de todos los actores participantes.
- Postulado narrativo. Una tesis bruneriana central consiste en reconocer el valor del modo de pensamiento narrativo en la cultura y en la conformación de la identidad de las personas, favoreciendo diversas interpretaciones de la realidad, la construcción de otras formas de representación y simbolización aunadas a la lógico-simbólica, que, por otro lado, dan la pauta a una participación activa y emancipadora.

Tal como se evidencia en la tabla 13, los temas recurrentes resultaron ser la docencia, los métodos de enseñanza, las corrientes de pensamiento en la institución, el papel que se otorga a los estudiantes, la influencia de las personas significativas y el contraste entre el currículo formal con el vivencial, el oculto y el nulo.


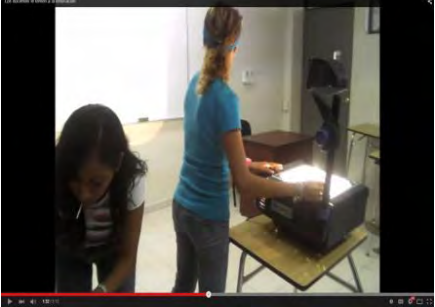


Título del RDP	Dirección en YouTube	Sinopsis
<p>No todos los docentes son iguales</p>	 <p>https://goo.gl/R8Vu8z</p>	<p>El encuentro del estudiante con una docente, en una materia ajena al área de su preferencia, genera en el protagonista un cuestionamiento respecto a la concepción que solía tener de los docentes a lo largo de su escolaridad. La actitud y el enfoque pedagógico de la docente en cuestión, fomentan en el estudiante la pasión por aprender y el reto por crecer como persona y profesional.</p>
<p>Los docentes le temen a la innovación</p>	 <p>https://goo.gl/R1L7Pt</p>	<p>La estudiante considera que el currículo se vive en las aulas y más allá de ellas. Hace una reflexión sobre la resistencia al cambio en los métodos de enseñanza y evaluación de parte de los docentes. Cuestiona que los psicólogos, expertos en comportamiento, motivación y aprendizaje, investiguen sobre sus campos de interés y no para mejorar su práctica docente. Al ser docentes de una de las mejores facultades del país, deberían imperar actitudes de apertura e interés hacia una formación y actualización docente de vanguardia ¿Por qué temer a la innovación?, ¿Por qué aun conociendo materiales novedosos, propios de la era digital, algunos optan por continuar con prácticas tradicionales de enseñanza?</p>
<p>Paciente: Psicología. Diagnóstico: Trastorno de personalidad múltiple.</p>	 <p>https://goo.gl/P24K2Y</p>	<p>Experiencia del autor como actor del currículo en la etapa en que se ha modificado el plan de estudios de la carrera que cursa. El relato da cuenta de la confrontación ideológica que sostienen algunos de los representantes de las diferentes áreas de conocimiento, como un reflejo de las disputas por el currículo en las instituciones educativas. Se habla del imaginario que esto fomenta en los estudiantes a la hora de elegir asignaturas y construir una trayectoria académica personal.</p>
<p>Danzando con Psicología</p>	 <p>https://goo.gl/UNIXSf</p>	<p>La desilusión y posible deserción de la licenciatura universitaria que cursa, provocada por la forma en que se conduce la enseñanza y los contenidos de algunas materias que no le generan el menor interés, orillan a la protagonista a considerar que la danza, una de sus pasiones, es su verdadera vocación. El apoyo por parte de amigos y docentes dentro de la universidad, junto con su maestra de danza, la llevan reflexionar, para darse cuenta de que sus dos pasiones, la psicología y la danza, pueden ir de la mano.</p>

Tabla 13. Ejemplos de RDP de estudiantes como actores del currículo

En dicho estudio, se destaca la diversidad de sentidos y significados que los actores otorgan al currículo y a su concreción en las aulas, en un momento histórico y espacio determinado derivados de un análisis crítico de la realidad educativa que han experimentado durante cuatro años en su formación universitaria. Asimismo, evidencian la multiplicidad de emociones, creencias y representaciones propias.

Finalmente, aducen que, en las sesiones de trabajo, los estudiantes verbalizaron la gran motivación que despertó en ellos la elaboración de su relato digital y el sentido que lograron imprimirle, el cuidado en plasmar su propia voz y la toma de conciencia de cómo fueron moldeando su interpretación personal de la realidad educativa experimentada. Concluyen sugiriendo la imperiosa necesidad de elaboración de RDP en otros momentos de la escolaridad de los estudiantes y su empleo en experiencias y contextos diferentes.

6.3.3 Relato digital y proyecto de vida

Se afirma que el RDP en su carácter de dispositivo pedagógico puede orientar al estudiante en el análisis y reflexión sobre cuestiones íntimas: pensamientos, emociones y expectativas (Herreros, 2012) a través de un proceso introspectivo a la propia vida en tres momentos: pasado (recuerdos), presente (experiencias de uno mismo y con los otros) y futuro (expectativas). Siguiendo este principio, Soto (2014b), enfatiza que la construcción de relatos digitales personales permite vislumbrar y planificar un proyecto de vida en procesos de toma de decisiones trascendentales en la vida del estudiantado. En el particular, evidencia que el relato digital funge como una estrategia de autoconocimiento y autovaloración viable y pertinente para apoyar la elección de carrera, por tanto, puede sumarse al repertorio de procesos y procedimientos usados en la orientación e intervención psicoeducativa (vocacional y profesional).

El autor menciona que, se puede recurrir a la construcción de una hoja de vida, en el que el estudiante indague cuándo y dónde nació, vivió y creció. Fomentando así una mirada retrospectiva, sin olvidar una visión prospectiva; hacia dónde voy, cuáles son mis anhelos, inquietudes: mi plan de vida. Este proceso de autorreflexión, cambia el paradigma del Yo esencialista (yo soy), para llegar a una

concepción y conciencia más profunda y compleja en la que el Yo es narrativo: he estado, me estoy volviendo: quién fui, quién soy y quién puedo llegar a ser, identificando algunos pasos para condensar las expectativas y establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo, y es ahí donde radica su potencialidad en lo que atañe a la construcción de un proyecto de vida, poco enfatizado en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que las actividades y ejercicios versan en tareas de papel y lápiz fuertemente criticadas ya que distan de dicha propuesta.

Hacemos eco de esta propuesta defendiendo la idea de que, no solo en la elección de carrera sino en los procesos de toma de decisiones importantes, las personas pueden, a través de la narrativa digital, potenciar la exploración, valoración y cualificación de sus conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, aptitudes y valores de los cuales podrían hacer uso para una mejor, adecuada y pertinente toma de decisión. Por un momento pensemos en la elección de una profesión, considerado uno de los procesos de toma de decisión más importantes en la vida de una persona, esta decisión cobra especial trascendencia debido a los múltiples factores que influyen en la decisión. Dichos factores son tanto personales (gustos e intereses, habilidades y capacidades, valores y disposiciones) como externos (nivel socioeconómico, grupos sociales, mercado laboral -local y global-). Implica tanto una toma de conciencia sobre sí mismo, como un conjunto de decisiones trascendentes, por lo que se puede convertir en un camino difícil, confuso y complejo, que en la mayoría de los casos genera angustia y conflicto al adolescente.

Finalmente, enfatizamos que, para algunas personas los procesos de toma de decisión y planificación de un proyecto de vida, les genera conflicto, confusión y en algunos casos desesperanza. Así, consideramos importante atribuir a la construcción de relatos digitales la potencialidad de que, bien orquestados y acompañados, pueden fungir como un dispositivo potente para la toma de conciencia y sensibilización hacia la construcción y consolidación de metas.

6.3.4 Relato digital y pensamiento crítico

En los párrafos anteriores se ha dado cuenta de las potencialidades del relato digital como recurso en procesos que enfatizan el aprendizaje en el trinomio enseñanza, aprendizaje y evaluación. En este apartado nos daremos a la tarea de plantear y evidenciar su carácter como recurso de enseñanza.

Díaz Barriga, Pacheco & Vázquez (2015) desarrollaron una propuesta en la que el relato digital fue usado como dispositivo pedagógico vertido en un caso de enseñanza que, de acuerdo con Wasserman (1994, citado en Díaz Barriga, 2006), se define como un instrumento educativo complejo que aparece en forma de narrativa, incluyendo información, datos y material técnico siendo por naturaleza interdisciplinario. Estos se construyen en torno a problemas que dan cuenta de aspectos significativos de un asunto. El caso debe garantizar un examen serio y a profundidad de una situación-problema. Generalmente, estos casos son estructurados partiendo de situaciones y personas de la vida real.

Defendemos la idea de que el relato digital y el método de casos se vinculan innegablemente ya que; parten de una historia personal, giran en torno a una situación-problema abierta e indefinida en la que existe la incertidumbre, no pueden describirse o caracterizarse completa ni unívocamente, generan controversia, la información presentada está sujeta a diversas interpretaciones y deben abordarse a través de procesos de solución de problemas.

Los componentes básicos de un caso de enseñanza (Díaz Barriga, 2006), tal como se diseñaron en dicha experiencia son:

- Una historia clara, coherente y organizada que involucre intelectual y afectivamente al estudiante.
- Una introducción que enganche al estudiante.
- El cuerpo del caso que exponga el contexto en que se ubica el caso y permita un vínculo con los conceptos clave a analizar.
- Generación de pautas de análisis y reflexión.
- Instrumento de autoevaluación.

Las autoras abogaron por el empleo del relato digital para fomentar procesos de pensamiento crítico y complejo. En síntesis, conceptualizaron el primero como la

habilidad de revisar o reflexionar acerca de los sistemas de pensamiento, incluyendo el propio y el de otros, en torno a determinadas cuestiones. El segundo, abandona marcos de referencia reduccionistas y carentes de empatía al exigir el análisis de problemas multifactoriales que no tienen una solución única ni fácil, e implica identificar alternativas y tomar decisiones argumentadas en torno a un caso determinado.

La narrativa digital logró concretarse tomando en consideración los siguientes pasos: aplicación, validación y ajustes previos, redacción del texto con base en la estructura canónica de la narrativa (Ohler, 2013), elaboración del guion escrito (script) y del guion gráfico (storyboard), tomando en cuenta las fases propuestas por Lambert (2010), procesos que hemos detallado previamente.

Se analizaron elementos tales como: la delimitación del asunto o problema en cuestión; la selección de la información o evidencia más importante; la discusión de los supuestos subyacentes; la detección y contrastación de puntos de vista; el análisis de las consecuencias o efectos de determinadas acciones; las concepciones en juego; y las interpretaciones o alternativas que se derivan del análisis crítico.

Entre los principales resultados y conclusiones, se destaca que, el diseño educativo conducido pudo corroborar a través del aprendizaje y en la disposición que despertó en los estudiantes que, el relato digital en el formato de caso de enseñanza resultó un dispositivo pedagógico efectivo al evidenciar que los estudiantes lograron arribar a una mirada compleja de una situación problema en el campo de la intervención psicoeducativa con menores institucionalizados. En sus propuestas de alternativas de intervención logran incluir diferentes aspectos y ámbitos de intervención, por lo que avanzan en una concepción ecológico-sistémica, que logra superar la visión unipersonal y descontextualizada del papel del psicólogo.

Las experiencias descritas permiten evidenciar el valor heurístico de la digitalización de los relatos personales en contextos escolares, sin embargo, y al mismo tiempo, transparentan una realidad en la que, fuera de los contextos escolarizados se han enfatizado procesos de toma de conciencia y sensibilización

acerca de problemáticas tales como la discriminación, los derechos humanos y civiles, así como la vulnerabilidad por diferentes factores sociales y culturales.

La presente, pretende abonar a la conceptualización teórica y metodológica para el empleo de los RDP con estudiantes en situación de vulnerabilidad, específicamente estudiantes con discapacidad intelectual que participan en un programa de inclusión educativa. Para ello, el siguiente párrafo denota nuestra reflexión de por qué la narrativa autorreferencial digitalizada es una estrategia viable para tales fines.

6.4 Relato digital personal: ¿estrategia de emancipación?

En muchas ocasiones, lugares y situaciones, podemos ser testigos de una famosa frase: “todos tenemos algo que contar” ¿Será real? Sí es así, ¿qué tanto lo es? ¿Realmente se fomenta la expresión e incluso la representación de las experiencias personales? Hemos defendido la idea contraria (Soto, 2014a), consideramos que existen tantos casos en los que si bien, alguna persona o grupo de ellas tienen tanto que decir, estos no son escuchados, sino ignorados, no se les da la oportunidad, lugar, espacio y tiempo de que se expresen. O, en el mejor de los casos, es un tercero el que habla por ellos.

En ese tenor, hemos concebido la idea de ser “portavoces”, en el entendido de que existen procesos a través de los cuales nos apropiamos o vivimos paralelamente la vida, las emociones, pensamientos, representaciones y cogniciones de otra persona y dicha historia es filtrada por nuestras propias experiencias. Dicho tamizaje, distorsiona de forma intencional o no, directa o no esa historia o fragmento de vida, al tiempo que pierde la autenticidad, espontaneidad y naturalidad. Se gesta una intersubjetivación sin dar cabida a la intrasubjetivación y eco de la misma. En otras palabras, una persona que puede ser cercana a uno mismo, recrea nuestra historia, y la cuenta en sus propias palabras y con su singular estilo. Por el contrario, desde nuestra perspectiva, la construcción de un RDP y el producto mismo, funcionan como una estrategia “altavoz”, es decir, que la narrativa digitalizada teje, o debería, un sistema de apoyos para recuperar, reconstruir y

compartir las historias de vida con la voz, estilo y recursos del autor quien dirige, diseña y plantea qué, cómo, cuándo y de qué forma contará su experiencia.

Planteemos el caso de las personas que históricamente han sido, no solo vulneradas de hecho y de derecho, sino de la misma oportunidad de hablar por ellos mismos. Relatar y difundir su vida. Así, es de especial interés conocer y apoyar la recuperación de las experiencias de aquellas personas o grupos excluidos, marginados y segregados en las diferentes etapas de la historia y todavía hoy.

Lo anterior, es nuestra acepción de lo que otros autores han planteado. Así, Gregori-Signes & Pennock-Speck (2012) otorgan a los relatos digitales un origen enraizado en las ideas de democracia y cambio social, en la medida en que se busca en sus inicios, más que educar, dar voz a la gente común y permitir su expresión creativa. El modelo paradigmático de los relatos digitales enfocados a dar voz a personas y colectivos en situación de marginalidad o exclusión, es el iniciado por Joe Lambert, fundador del Center for Digital Storytelling (CDS, <http://goo.gl/4mGNJw>). Este modelo se ha convertido en el punto de partida de la mayor parte de las aplicaciones y modelos de relatos digitales, a la par que ha apuntalado su incursión en la educación escolarizada. Desde sus inicios, Lambert intentaba que el CDS fuera una instancia que permitiera la expresión libre y creativa de aquellos a quienes la sociedad hace invisibles y margina, y quienes, a través de sus relatos o historias de vida, podían confrontar directa o indirectamente a la cultura dominante, a sus instituciones y autoridades, con la mira de promover mayor equidad y respeto a los derechos humanos y civiles. A fin de dar concreción a este propósito, CDS realiza una diversidad de talleres vinculados a proyectos específicos, con la finalidad de apoyar a los autores-legos a generar los RDP, quienes tienen en la mira una diversidad de audiencias-meta, que podrán reflexionar y tomar una postura crítica sobre las situaciones de vida de las personas y colectivos que aparecen reflejados en dichos relatos (Lambert, 2010).

En este contexto, Lambert (2010) reconoce que un RDP, posee un carácter político-emancipador el cual busca dar voz a aquellas personas a las que la misma sociedad y cultura han minimizado, silenciado o marginado, es decir, se pretende recuperar, reconocer, reconstruir y compartir las experiencias que diversas

personas, en este caso estudiantes que sin estrategias como este recurso, no se escucharían y a otros muchos cuyas competencias no encajan dentro de los estándares escolares (en extensión sociales y culturales) usuales, lo etiquetado como “normal” (Londoño-Monroy, 2012).

En suma, se considera que la experiencia con RDP permite a los estudiantes fortalecer el sentido de agencia, es decir, convertirse en agentes sociales, más visibles e implicados en una participación democrática: es la capacidad para hacer la diferencia a través de la expresión del lenguaje oral, escrito y digital (Gregori-Signes & Pennock-Speck, 2012).

En palabras de Gutiérrez (2010), la narrativa autorrefencial digital es una expresión del arte de vivir, puesto en el tejido de una prosa que habla por sí misma. La autora sostiene que cuando esos relatos de vida encuentran en sí mismos, y en su protagonista, una voz que le haga decir y decirse con cierta sensibilidad que cada vida por simple o vacía que parezca, ésta vale la pena ser contada.

Soto (2014a) asume que el relato digital *es una estrategia de emancipación en tanto permita que las personas recuperen sus sentidos y significados en torno a sus propias experiencias en un proceso de sensibilización y toma de conciencia en los planos individual y colectivo*. Es decir, al compartir nuestras historias con un tercero, nos obligamos a reinterpretar, repensar e interpensar aquello que nos preocupa y ocupa e, idealmente, luego de este proceso iterativo de reconstrucción y resignificación, *estaríamos obligados a actuar en nuestra propia vida y contexto particular para cambiar lo que hasta ese momento hemos considerado como válido y verdadero*.

Por otro lado, Soto & Rodríguez (2015) han afirmado que los RDP funcionan como un proceso autocomprendido y de comprensión, o sea, existe una dialéctica permanente entre lo que podemos percibir y construir de nuestras propias experiencias y lo que los otros comprenden, en su sentido más amplio y estricto con un carácter completamente fenomenológico, de las mismas. Por lo tanto, la subjetivación de las historias personales constituye un procedimiento para tomar conciencia de la propia vida e identidad en un diálogo interactivo entre lo que decimos que somos y lo que nos dicen que somos. Tal como lo argumenta Gutiérrez

(2010), revelar o que nos revelen para nosotros mismos y los otros lo que se es, lo que se ha sido y lo que se desearía ser, convierte la experiencia personal en una constante búsqueda por encontrar las palabras que signifiquen, bajo ciertos signos, lo que creo ser, lo que me constituye, lo que proyecto de mí mismo, lo que me hace singular e irrepetible. Conviene reconocer que el relato personal oral, escrito o digital es un recurso idóneo para encontrarse consigo mismo, conocerse y comprenderse, para poner en juego un proyecto de desarrollo personal que involucra no solo la propia vida, sino la de los demás.

En síntesis, podemos sentenciar que las personas y en el caso que nos ocupa los estudiantes, descubren y es tarea del agente educativo, la creación de tiempos y espacios para pensar-se, decir-se, escribir-se y digitalizar-se.

Lo anterior permite afirmar que, como agentes de cambio, nuestra tarea es invitar para hacer y deshacer lo ya vivido (Gutiérrez, 2010). Si bien nadie le dirá al estudiante qué, cómo y con qué tipo o estilo de lenguaje escribir, Herreros (2012) propone orientar en el análisis y reflexión sobre cuestiones más íntimas: pensamientos, emociones y expectativas.

Desde nuestra trinchera y de acuerdo con Soto (2014a), dicha orientación se sustentaría en la acción psicopedagógica caracterizada por ser un conjunto de procesos y procedimientos concretos de actuación que analizan los fenómenos cognoscitivos, socio-afectivos, conductuales y evolutivos de una persona, así como las implicaciones a lo largo del ciclo vital (Henao, Ramírez & Ramírez, 2006; Díaz Barriga, 2010b).

Dentro de esa actuación, se integra el relato digital personal como estrategia, entendida como aquel procedimiento que el agente utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos, que a su vez permiten desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las mejores condiciones (Díaz Barriga & Hernández, 2010). Adicionalmente, Londoño-Monroy (2012) supone una ordenación de elementos personales, interpersonales, de contenido, contextuales y de organización que, al ponerlos en práctica, desencadenan la actividad en el grupo de alumnos, en cada uno y en el docente.

Se propone que la narración y digitalización de experiencias personales funcionen como una estrategia flexible cuya función estriba en la recuperación auténtica, así como de su explicación y comprensión, ello para trabajar, desarrollar y/o fortalecer la emancipación y empoderamiento, es decir, dar y recuperar la voz (y estilo) de aquellos a quienes la sociedad ha invisibilizado a través de la historia redundando en el fortalecimiento de su Yo (Self) (Soto, 2014a; Soto & Rodríguez, 2015).

Consideramos y atribuimos al RDP una característica: el dinamismo y versatilidad, la cual permite que su construcción y uso se lleve a cabo en diversos ámbitos y atienda una amplia gama de poblaciones meta. En la educación formal y no formal el RDP puede ser empleado para recuperar, explicar, comprender y difundir aquellas historias personales que pueden estarse presentando, en grupos que por diversas condiciones pueden estar en situación de vulnerabilidad tales como discriminación social (étnica, de género, por identidad y preferencia sexual, religiosa, etcétera), acoso escolar o bullying (en sus modalidades: estudiante-estudiante, profesor-estudiante, estudiante-profesor), violencia de género, negligencia y violencia contra el menor, o una inadecuada inclusión educativa en las instituciones escolares.

Es así que el papel de la imagen, el video, el sonido y otras formas de representación de eventos de nuestra vida, no debe quedarse en el del entretenimiento anodino, sino en otros fines, como el de ayudar a reconstruir memorias colectivas más completas, complejas y emancipadoras.

Lo hasta aquí expuesto nos permite defender la idea de que el relato digital personal da cuenta de un momento histórico y cultural determinado en el que se ancla a una dialéctica entre los modelos de la discapacidad y la apropiación que las personas con discapacidad tienen de sí mismos.

Sea en un escenario de educación formal o informal, en nuestras manos está diseñar y desarrollar programas psicoeducativos sistémicos, es decir, que consideren factores tanto intrapersonales e interpersonales, como contextuales; institucionales, comunitarios y de políticas públicas.

Desde dicha concepción, se puede optar por metodologías como la investigación-acción y/o la animación sociocultural. Ambas posturas coinciden en una pedagogía participativa, de involucramiento de la población receptora, en la que a su vez los agentes encuentran una oportunidad de inmersión en la cultura de dicha población haciéndola suya. El objetivo último de esos enfoques es el cambio, la reestructuración social y cultural, aunado al facultamiento de la población receptora (Rodríguez & Soto, 2014).

Bajo estos principios, Soto (2014a) apuntó las fases por las que debería guiarse un diseño instructivo que pretende fomentar la emancipación de personas en situación de vulnerabilidad, tal como las personas con discapacidad intelectual:

1. Identificación de necesidades. Supone identificar la problemática, conceptualizar y teorizarla. Se negocia y delimita la demanda. Esta fase se caracterizaría por focalizar aquellas situaciones, conflictos y problemas presentados como pueden ser: discriminación o un programa de inclusión parcial (inclusión institucional, más no interpersonal).
2. Diagnóstico. Es la etapa para (re)conocer el contexto y la recolección de datos. Dirigida a identificar en la población aquellas necesidades tecnológicas, es decir, el acceso o no al uso de los recursos para, de ser necesario y pertinente, proporcionar de dicha instrumentación a la población receptora.
3. Programación. Supone los pasos a seguir dentro del programa los cuales se concretarían en sesiones temáticas y prácticas, por ejemplo; qué es un relato personal, qué es un relato personal digital, tipología y ejemplos, haz un ensayo personal en pareja, haz un ensayo personal individual, ilustra y sonoriza tu historia, ensámbjala, compártela y evalúa.

Entre la creación de los ensayos (en diadas e individual) y el paso siguiente de ilustración y sonorización, el autor contempla una sub-fase. Recuperando las ideas de Lambert (2010) quien propone un proceso en que de forma predeterminada se crea un conjunto de preguntas dirigidas que pueden tomar dos vías en función de la conveniencia, comodidad y necesidades de cada participante: A) Entrevista, en la que el autor del RDP le pide a una persona cercana (como su cónyuge, un ser

querido o un amigo, por mencionar algunos) le cuestione. Este caso implica confianza y un ambiente de confidencialidad. B) El segundo camino, la auto-entrevista, supone grabarse a sí mismo en audio mientras se cuenta la historia siguiendo el guion. Lambert sostiene que esta última vía puede ser desagradable, ya que genera una situación artificial: conversar con una máquina. En contraste, la entrevista es calificada como un proceso divertido e incluso revelador entre los participantes, pudiendo conocerse más y profundizar en sus relaciones interpersonales.

4. Evaluación del programa. Refiere aquellos procesos y procedimientos que permitirán cualificar y ponderar las implicaciones del estudio a través de la voz de los diferentes actores. Vale precisar que se enfatiza el uso paralelo de estrategias cualitativas y cuantitativas que se complementen y redondeen entre sí. Dentro de procesos instruccionales, se recomienda el uso de rúbricas ya que es el instrumento idóneo para hibridar procesos de validación desde diferentes perspectivas en términos descriptivos a través de diferentes niveles de experticia, así como la ponderación de los mismos en función del encuadre teórico-metodológico que sustente el programa (Díaz Barriga, 2006).
5. Cierre. Considera la presentación y difusión de resultados, en esta “última” fase, se vuelve menester, reflejar una reciprocidad en tanto producción de conocimiento, en diferentes niveles; desde la retribución a los protagonistas a la difusión en espacios especializados en el tema abordado, así como a la comunidad del contexto en que se ha gestado la investigación-intervención. Haciendo eco de autores como Tójan (2016), creemos necesaria la *autoría compartida* que, en otras palabras, refiere el reconocimiento a cada uno de “los actores del reparto” cada uno con su rol y un papel bien determinado.

Finalmente, resulta innegable el interés e influencia de la narrativa en contextos educativos, así como en proyectos de investigación e intervención, especialmente con colectivos históricamente vulnerados. En ese tenor, destacamos lo que hoy día, y desde diferentes perspectivas, se ha denominado como *giro narrativo* que, en las ciencias humanas, busca trascender las limitaciones del “giro

lingüístico” que quiso fundamentar la filosofía como una forma de metalenguaje único a partir del cual se formalizara el conocimiento de las ciencias. Se mostró la imposibilidad de lograr que mediante las reglas de un metalenguaje pudiese asentar la verdad de los conocimientos científicos. Esto se sumó a las crisis conceptuales en las ciencias y en las filosofías. Crisis cuyo elemento más visible es el florecimiento de una extendida ideología de relativismo y convencionalismo. El relativismo no niega las verdades: dice que las verdades son relativas, pero son verdades (no cualquier cosa es verdad). El convencionalismo nos muestra que no existe asociación necesaria entre una palabra y la cosa, el lenguaje es convencional. Sin embargo, la imposibilidad de fundamentar un sentido único en la ciencia y la filosofía, un sentido que mucho tiempo se creyó que existía y por el cual se podían establecer verdades incontrovertibles (aunque fuesen relativas, eran verdaderas en el punto de vista adoptado). Esa imposibilidad del sentido único, pues no podía establecerse mediante un metalenguaje de la ciencia y la filosofía, trajo como consecuencia posiciones extremas de relativismo y convencionalismo. De las cuales algunas de las más extremas pretenden que nuestra subjetividad, nuestro pensamiento, construye el mundo de forma voluntaria y personal. Es curioso que del planteamiento de que el mundo es una construcción mental de subjetividades compartidas (formadas socialmente y en práctica con los objetos del medioambiente), se pretenda concluir entonces que yo y mi subjetividad pueden cambiar el mundo solo modificando mi percepción personal (Rosas, 2015: 3).

Podemos afirmar que la narrativa se plantea en tres campos básicos: uno es en las propuestas educativas que si bien siempre han estado ser acompañadas de narrativas, con los nuevos medios y creatividad narrativa pueden lograr mayor impacto; otro es el del aprendizaje y expresión de los participantes, igualmente, siempre ha habido personas que se sienten convocadas por narrativas o lógicas específicas, un propósito es buscar que más personas se sumen a este disfrute y desarrollo sintiéndose parte de la narrativa y convocados a comprender más de ella y con interés de participar, creando un ambiente narrativo-cultural; finalmente, en el campo de la investigación educativa, el paradigma narrativo ha sido utilizado como parte de las metodologías cualitativas, pero puede aportar más posibilidades de

investigación si se logra un ambiente narrativo de investigación, donde la investigación no esté centralizada sino distribuida, donde quienes quieran puedan participar aportando datos pero también teniendo posibilidad de usar los datos que otros aportan, para tener una mejor comprensión de su sociedad y de sí mismos.

En el particular de la educación, se dice que existen tres ámbitos; el formal, el no-formal e informal. Éstos, respectivamente, se refieren a: la educación escolarizada para obtener una certificación en los diferentes niveles educativos; a la educación que se obtiene principalmente en la vida laboral; y el relativo a la educación que se encuentra fuera de las dos anteriores y que surge de la cotidianeidad. Así, Rosas (2015), afirma que las narrativas entretienen un entramado de relaciones y redes que pueden posicionarse en el medio social y, por lo tanto, “atenderían” no solo a uno de éstos si no que influirían de forma integral y sistémica en todos ellos tendiendo un puente entre lo vernáculo y lo académico al tiempo que, como afirma Tójan (2016), piensen de forma global para actuar en lo local, reivindicando la participación democrática en la sociedad convulsa contemporánea y contexto particular de la persona.

En suma, hemos de considerar que, en la actualidad, las narrativas existen y nos envuelven en todos los campos de nuestra vida siendo el campo educativo privilegiado donde las narrativas se despliegan y los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación se fusionan y amplían a través de procesos y medios comunicativos fortalecidos por las tecnologías digitales. En otras palabras y en común con Díaz Barriga (2006), consideramos que los RDP pueden sumarse a procesos de *enseñanza situada, aprendizaje distribuido y evaluación auténtica* en la dirección de recuperar al educando como persona y desvelar su identidad y devenir, como aspecto nuclear para poder pensar en su trayecto no solo escolar, sino educativo en sentido amplio y de vida, además de la posibilidad de verse a sí mismo como agente social y como alguien que puede transformar realidades.

CAPÍTULO 7

MÉTODO

7.1 Problemática

A través de la historia de la humanidad, lo que hoy denominamos como discapacidad como hecho y constructo, se ha diversificado y resignificado, esto reflejado en los modelos que la explican y atienden. Estos modelos delimitan lo que se entiende por la misma y por persona con discapacidad, acercándonos a una perspectiva interactiva en la que se reconocen las limitaciones personales las cuales en relación con las barreras u oportunidades en los diferentes sistemas y estructuras sociales y culturales exacerban o minimizan dicha condición (Brognia, 2006; Palacios & Romañach, 2009; Saad, 2011).

En nuestro contexto particular, las estadísticas del INEGI (2013) apuntan que 5 millones 739 mil personas están en condición de discapacidad representando el 5.1% de la población en México, del cual, la discapacidad intelectual ocupa el cuarto lugar con respecto a otros tipos de diversidad funcional con un 8.5%. Dicha condición, es más frecuente en hombres cuya edad va de los 0 a los 44 años frente a las mujeres, especialmente en el grupo etario de los jóvenes. En suma, el Distrito Federal, hoy Ciudad de México, ocupa el lugar número 9, con 50.3%, respecto a la tasa de población a nivel nacional, de 43.8%, de personas con discapacidad intelectual.

En complemento, nuestro país es uno de los estados parte de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas, por lo cual resulta importante precisar la situación de este colectivo como sujetos de derecho. En cuanto a la atención médica, más de un tercio (37.3%) de esta población no es derechohabiente; 88% de esta población es no económicamente activa, en suma, la mayoría labora en actividades elementales o de apoyo, o se autoemplean en cuestiones de comercio y venta, además de que el 15% de la población que sí labora, no recibe ingresos; cerca de tres cuartos (71%) de las personas en edad escolar con discapacidad intelectual no asisten a un centro educativo cifras que son aún más preocupantes cuando se rebasa la educación

básica ya que son porcentajes aún más bajos los que tienen acceso a ella (de 15 a 18 años y de 19 a 29 años con un 28.1% y 7.5% respectivamente), además si consideramos el alfabetismo, prácticamente dos tercios de esta población es analfabeta (61.9% y 58.5%, respectivamente de los hombres y mujeres en condición de discapacidad intelectual), cuyo nivel máximo de escolaridad para ambos géneros corresponde a 3.4 años, es decir, el equivalente a tres años de primaria.

Lo anterior, da cuenta de la realidad contemporánea y la complejidad de la misma que aqueja a las personas con discapacidad intelectual. En primera instancia, hay una coexistencia de prácticas legitimadas en *habitus* profesionales, políticas y culturas sociales (Broyna, 2006). Aunadas a políticas compensatorias y/o poco efectivas para su participación plena y digna. Enfatizamos el ámbito educativo ya que este derecho se considera fundamental para conocer, ejercer y disfrutar de otros derechos (Gairín & Suárez, 2012). Además de que la educación promueve la inclusión y cohesión social de este colectivo, al tiempo que le permite el desarrollo y fortalecimiento de competencias para y lo largo, ancho y profundo de la vida.

Resulta necesario, analizar la historia y devenir que diversos colectivos han enfrentado en las diferentes estructuras y sistemas que configuran la sociedad en que vivimos. En el caso que no ocupa, el sistema educativo.

Las personas con discapacidad han atravesado por cuatro fases (Parrillas, 2002; Echeita, 2006): exclusión, segregación, integración e inclusión. Sin embargo, es menester precisar que estas etapas han estado desfasadas en el tiempo, considerando el tipo de educación que otros colectivos han tenido y esta situación varía aún más en función del contexto geográfico, tal como América Latina y los países en desarrollo.

Si bien la inclusión es vista como un constructo inacabado y polisémico, da cuenta de un proceso de transición. En el que existen diferentes tensiones y críticas, la más importante para los efectos de la presente es que en dichos procesos de inclusión educativa falta explorar las construcciones, los sentidos y significados que los estudiantes han hecho de y alrededor de ella (Gairín & Suárez, 2012). La inclusión cambia su foco de atención y análisis, no está dirigida a uno o algunos colectivos, está destinada a mejorar la educación a lo largo del ciclo vital de todos y

todas las estudiantes, enfatizando procesos de participación y aprendizaje de aquellos previamente excluidos.

En esa línea, los estudiantes con discapacidad intelectual, se convierten en el colectivo de interés intrínseco para desarrollar la presente investigación. Siendo que, por un lado, son pocas las personas en esa condición que han tenido acceso a la escolarización y porque otras experiencias nos evidencian el gusto que estos jóvenes tienen por contar sus experiencias, pero no son escuchados o reconocen que es complicado comunicarlas a los otros y piden espacios para compartir sus experiencias de vida escolar y cotidiana (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2008 y 2012; Saad, 2011b; Saad & Zacarías, 2015).

Lo hasta aquí expuesto hace eco y da cuenta de diferentes exigencias que bien podríamos sintetizar en los siguientes puntos (Zacarías & Saad, 2015):

- Falta de oportunidades y servicios. Existe un acceso limitado a áreas fundamentales del desarrollo: salud, educación, formación profesional, empleo y vivienda.
- Prácticas excluyentes de la vida social, cultural, política y económica.
- Políticas, que todavía hoy, deniegan el trato y acceso igualitario.
- Discriminación institucional.
- Voces que piden y exigen: trato justo y equitativo, calidad y dignidad de vida, conocer y ejercer sus derechos.
- Ser respetados por la sociedad, sus iguales, las instituciones.
- Manifestar sus propios intereses.
- Prepararse para los cambios.
- Asumirse como personas diferentes.
- Visualizar activamente un futuro incluidos en la comunidad. Construir un proyecto de vida independiente, participes de apoyos.
- Alcanzar un verdadero estatus en función de su edad cronológica. Rechazó a la infantilización.
- Que sus opiniones sean tomadas en cuenta. Espacios para ser escuchados y apoyos para tomar sus propias decisiones.

- Tener acceso a la recreación desde sus propios gustos e intereses. Respeto y valoración por la diversidad de condiciones, aficiones, hobbies.
- Resolver problemas por sí mismos. Contar con estrategias y destrezas que les permitan, por ejemplo, enfrentar el empleo con la mayor autonomía.
- Tener relaciones y vínculos estables de amistad, de pareja y familiares.
- Cuyo denominador común son patrones de dependencia, sometimiento, caridad, medidas compensatorias y remediales que no inciden en el empoderamiento y emancipación de las personas, en el fortalecimiento personal y autodeterminación.

En conclusión, y tal como afirma Echeita (2015), *frente a la diversidad: diversidad, este es el desafío. Resulta innegable e impostergable la necesidad de diversificar e intensificar la intervención e investigación psicoeducativa en pro de abonar a la comprensión de la discapacidad intelectual a través de metodologías participativas e incluyentes que a su vez concilien los principios del modelo social de la discapacidad, los derechos de la Convención de las Naciones Unidas, el socioconstructivismo y la integración efectiva de las tecnologías digitales para que estas funjan como altavoces en la recuperación y sistematización de las experiencias personales al tiempo que las inmaterializan y vuelven cápsulas atemporales que trascienden latitudes.*

7.2 Preguntas de investigación

- ¿De qué forma abonan los relatos digitales personales a los procesos emancipatorios?
- ¿Cuáles son las creencias, opiniones, actitudes, experiencias y expectativas en torno a la discapacidad intelectual y a la inclusión educativa que refieren los estudiantes con diversidad funcional?
- ¿Cuáles son las creencias, opiniones, actitudes, experiencias y expectativas que dan cuenta de la identidad de los estudiantes con diversidad funcional en función de lo que plasman en sus relatos personales autobiográficos?
- ¿Qué tan motivante y significativa es para los estudiantes la construcción de relatos digitales personales?

- ¿Qué valoración otorgan diferentes profesionales de la educación a la experiencia de recepción de relatos digitales personales que den cuenta de la historia de jóvenes con diversidad funcional?

Tómese en cuenta que en la delimitación de estas preguntas se ha decidido dar un peso central al concepto de emancipación tal como ha sido definido en este trabajo, dado que es el foco de la producción de un relato digital personal (RDP) como el que nos interesa, además, se ha cambiado el término discapacidad intelectual o por lo menos se le ha equiparado con diversidad funcional para darle el sentido que se pretende en esta tesis desde el marco teórico asumido. Y finalmente, que interesa el sentido y significado de estos relatos en por lo menos dos actores: los jóvenes con diversidad funcional, como autores-narradores de los relatos, y los profesionales de la educación expertos en el campo, dado que ambas miradas permiten validar la relevancia educativa y el potencial emancipador de los RDP.

7.3 Objetivos de investigación

- Diseñar y desarrollar un proceso instruccional para la construcción de relatos digitales personales dirigido a estudiantes con discapacidad intelectual.
- Validar teórica y empíricamente la eficacia y efectividad del proceso instruccional.
- Conocer y describir los procesos emancipatorios a través de relatos digitales personales.
- Comprender de qué forma es vivida y percibida la discapacidad intelectual y la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual.
- Abonar a la teoría y práctica de los relatos digitales personales en contextos hispanohablantes.
- Abonar a la teoría sobre la discapacidad intelectual y la inclusión educativa a partir de la experiencia de los estudiantes.
- Difundir, amplia y profundamente, la importancia de reflexionar sobre las experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de los estudiantes con discapacidad intelectual.

- Sensibilizar, en lo general, a la sociedad. Y en lo particular, a la comunidad educativa sobre la importancia de recuperar la voz, palabras y estilo de los estudiantes con discapacidad intelectual.

7.4 Contexto y escenarios

La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Coordinación de Psicología de la Educación, cuenta, a partir del quinto semestre de la licenciatura, con diversos escenarios naturales en que los estudiantes pueden formarse en el ámbito teórico-práctico acudiendo a prestar sus conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y disposiciones con diferentes poblaciones-meta en distintos niveles y contextos educativos. En ese tenor, el sustentante de la presente realizó, en su octavo semestre, prácticas preprofesionales como parte de la asignatura “Intervención: Educación en la Diversidad I” destinada a que el estudiante fungiera como agente educativo apoyando las labores del profesor titular del grupo y Colegio, que se detallarán a continuación, con el objetivo de “fundamentar, diseñar e implementar, desde una perspectiva teórico-metodológica específica, una evaluación psicoeducativa a una temática seleccionada de educación en la diversidad” (Facultad de Psicología, UNAM, s/f a: 1).

En lo general, la presente investigación se desarrolló en una Asociación Civil ubicada al poniente de la Ciudad de México. Dicha Asociación tiene la misión de “preparar a jóvenes cristianos a través de una sólida formación académica y moral, para comprometerlos en la transformación de cuanto es causa de opresión y pobreza en el mundo por todos los medios acordes al Evangelio”. Por otro lado, su visión es “ser una comunidad corresponsable en la educación de jóvenes comprometidos con la sociedad y con su propia formación personal, académica y moral en nivel de excelencia”.

Estructuralmente, se divide y distribuye, en tres secciones: preescolar, primaria y bachillerato. En el caso de preescolar, su origen se remonta a 1964, en él, se imparten dos grados: el primer grado para niños y niñas de 5 años, y el segundo grado con niños y niñas de 6 años. Las clases y contenidos que se

imparten son diversos: bases de lectoescritura y matemáticas, se fomenta la creatividad y desarrollo del pensamiento, enfatizando la adquisición del idioma inglés, cuenta con formación religiosa y clases de computación. Se les dan clases de español, moral, música, canto, ritmo y deportes.

En lo referente a Primaria. El Colegio sostiene que este nivel es totalmente bilingüe reconociendo que está incorporado a la Secretaría de Educación Pública, pero a su vez supera lo que ella plantea al incorporar más tiempo de estudio para cada materia.

Es importante reconocer la interconexión de las diferentes secciones, a pesar de dicha división, estas están conectadas a través de pasillos y edificios.

La tercera y última sección es la de bachillerato que comprende dos ciclos formativos: Secundaria incorporada a la Secretaría de Educación Pública y Preparatoria incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicha sección cuenta con cafetería, aulas de cómputo y dos edificios para los salones, también tiene una cancha para la educación y actividad física.

Las últimas dos secciones descritas, cuentan con un departamento de prefectura que vela y regula la sana convivencia y aprovechamiento de los espacios y tiempos. En lo general, esta Asociación Civil cuenta con una imprenta, estacionamientos y salas de maestros para cada sección.

Es importante precisar que el Colegio fomenta una formación religiosa, de ahí se justifica la existencia de una capilla donde regularmente se celebran misas.

Como parte del compromiso social del Colegio y de su comunidad, desde la década de los 80's surge la colaboración entre él y el Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS, A.C.) a través de su Directora General, la Dra. Julieta Zacarías Ponce, y la Lic. Gloria Burgos Quesada. El propósito de este vínculo fue y es incluir a personas con discapacidad intelectual quienes históricamente han estado marginadas y segregadas. Para tal tarea, cada uno de los niveles educativos tiene un grupo técnico en el que niños, niñas y jóvenes se forman en el programa "Educación para la vida" cuyo objetivo fundamental es "el desarrollo de condiciones favorables en la sociedad, la familia, la escuela y el individuo, para que este pueda integrarse como un ciudadano más, participando del derecho a dirigir su propia vida,

aunado a los apoyos necesarios para el desenvolvimiento en la escuela, el empleo, la vida en la comunidad, la recreación y la autodeterminación”.

En lo particular, la investigación tuvo lugar en el grupo técnico de bachillerato. Nos referimos a grupo técnico cuando hablamos del aula de apoyo en escuela regular, los jóvenes que conforman esta aula ingresan a ella acorde a su edad cronológica. Es decir, a partir de los 12 años se unen al trayecto formativo de la secundaria y alrededor de los 15 años se incorporan a preparatoria.

Estructuralmente, bachillerato cuenta con rampas y elevadores que apoyan a los estudiantes con necesidades de apoyo en el área motriz. Por otro lado, el grupo técnico está dividido en tres salones/grupos atendidos por tres agentes educativos (profesor titular). Cada uno cuenta con pizarrón blanco, mobiliario para los estudiantes (bancas, mesas, estantes), material didáctico diverso y con la debida iluminación y distribución.

El programa está conformado por los siguientes campos formativos: Inclusión a la vida escolar, Inclusión académica, Desarrollo personal, Formación para la vida y el trabajo, y Participación ciudadana. Estos, se ven condensados en actividades diversas que, por un lado, están abocadas a adquirir conocimientos y habilidades de carácter sociofuncional en el área académica como son manejo del tiempo y dinero, y lectoescritura, así como computación.

En complemento, existen talleres: Ajuste socioemocional; Sexualidad; y Mesas redondas, espacios cuyo denominador común es la creación de ambientes interactivos en el plano individual y colectivo destinados a la escucha, formal e incidental, de los temas que a los estudiantes preocupa y que son motivo de reflexión, análisis y acompañamiento para sensibilizar y concientizar en procesos de toma de decisiones, resolución de situaciones problema, y responsabilidad de sí mismo.

Otro aspecto en común, es el fomento de habilidades para el empoderamiento y autodeterminación que redunden en la toma de conciencia de la propia identidad, fortalecimiento personal y la capacidad de reconocerse como persona con discapacidad e ir perfilándose hacia una formación como autogestor, es decir, una persona que conoce sus derechos, los ejerce y defiende, por lo tanto, el estudiante

se forma para reconocer posibles situaciones de discriminación y agravio, no solo por condición de discapacidad y cómo prevenirla para actuar en consecuencia.

Finalmente, existen salidas a comunidad destinadas a que los estudiantes pongan en práctica destrezas para la vida cotidiana y fortalezcan sus habilidades sociales, las cuales se suman al conjunto de habilidades para el empleo, a través de prácticas pre-laborales en las que se busca construir y fortalecer pericias propias de la vida laboral; puntualidad, disposición, seguimiento de indicaciones, por solo mencionar algunas. Así, el panorama anterior permite concluir que la inclusión educativa, pre-laboral y social busca incidir en la preparación de los jóvenes para tener una vida adulta independiente y que eventualmente se formen como líderes autogestores capaces de conocer, ejercer y defender sus derechos y obligaciones siendo ciudadanos en pleno uso de sus facultades.

7.5 Participantes

Se eligió a los participantes mediante un muestreo intencional (Simons, 2011: 60), ya que la población-meta está constituida por tres estudiantes con discapacidad intelectual integrados a cada uno de los grados de bachillerato en el Colegio previamente descrito y que pertenecen al aula de apoyo mencionada. Se consideró que el acceso al escenario fue viable dado que el investigador realizó ahí sus prácticas profesionales.

Para la selección de los participantes se consideraron los siguientes criterios de inclusión: diferente antigüedad en el programa “Educación para la vida”; diferente edad cronológica y distinto grado escolar de integración en el programa; disposición y apertura para compartir y relatar experiencias personales. En complemento, se consideraron como criterios de no participación: falta de disposición y apertura para compartir experiencias personales; disposición horaria de los estudiantes; y finalmente se procuró que la edad y antigüedad en el programa fuera distinta.

Para concretar la participación de cada uno de los estudiantes y con la finalidad de guardar su confidencialidad, se construyó un formato de consentimiento informado (ver Apéndice A), para que ellos y sus padres conocieran a detalle la investigación, enfatizando los objetivos, beneficios y estrategia de trabajo con las

recomendaciones de la OMS (2016). Al mismo tiempo, se generó una carta de acuerdo y compromiso (ver Apéndice B), en la que los jóvenes se implicaron a participar en la investigación asumiendo una actitud positiva y de apertura, así como respetar los tiempos, espacios y el trabajo propio, de los compañeros y del investigador. Es importante precisar que a partir de este punto se sustituirán los nombres reales por nombres que a ellos les fueran significativos y que, bajo consigna, los seleccionaran si así les hubiera gustado llamarse o por el cual se cambiarían el nombre.

Siguiendo los planteamientos de Simons (2011), las descripciones que a continuación se detallan fueron elaboradas a través de la reconstrucción que permitió el involucramiento cotidiano, las observaciones participantes y no participantes, así como procesos de triangulación con el profesor titular del aula de apoyo y finalmente a través del uso de documentación interna, tal como los reportes personalizados con carácter anual y las fichas de inclusión. Los primeros, detallan información de las fortalezas, áreas de mejora y apoyos requeridos para cada estudiante, valorados en una escala de nivel de desempeño que va del 1 al 4 donde cada numeral identifica: 1 No alcanzado, 2 Con dificultad, 3 En proceso y 4 Lo logró. El segundo, por su parte, condensa la información del reporte y está destinado al conocimiento puntual de las destrezas y las necesidades específicas de apoyo, así como los objetivos que el estudiante se ha fijado para el ciclo escolar.

7.5.1 Israel

Es un estudiante con diversidad funcional incluido a sexto grado de Preparatoria, tiene 19 años y ha estado presente en el Colegio desde hace un año. Se caracteriza por ser extrovertido y con gran sentido del humor. Gusta del box y dice practicarlo semanalmente, así como de la música rap y hip hop.

Hemos identificado que disfruta del Colegio, así como encontrarse con compañeros y profesores. Las asignaturas integradas que él tiene son: Matemáticas, Arte, Historia y Morfología. Reseñando, asiste a sus clases con gusto y disposición, conoce su rutina de clases e identifica la hora por el toque del timbre. Algunos apoyos que requiere son: estructurar y cuidar el cumplimiento en tiempo y

forma de sus tareas. En el aula de apoyo se le ha monitoreado para que investigue, explique y resuma las ideas principales. En suma, se reconoce en Israel el gusto por realizar exposiciones orales. Vale precisar la independencia con la que él se maneja, ya que avisa el momento en que tiene que irse a clase, identificando los materiales que requiere, además, lleva un registro escrito de las tareas que le asignan sus profesores.

Israel gusta de la clase de ciencias naturales ya que ha encontrado en ella un espacio en el que se le ha permitido manipular no solo objetos del salón de clases, sino material de laboratorio, sustancias y compuestos con los que puede ver la aplicación práctica de la teoría. El profesor de aula de apoyo destaca que cuando Israel asiste al laboratorio lo hace de manera puntual, con bata, respeta las reglas y cuida del material en todo momento.

En cuanto al grupo técnico, es capaz de buscar y escribir una noticia en la que incluye su respectiva introducción, desarrollo y conclusión. En la mayoría de las ocasiones deja de llevarlas, en algunas, aunque lea las noticias no profundiza en las mismas. El apoyo requerido son preguntas clave que orienten su reflexión. En computación, investiga temas de su interés, realiza resúmenes y posteriormente envía su trabajo al correo del profesor. En lo referente al razonamiento matemático, es capaz de leer y escribir con letra, números fraccionarios y decimales, así como cantidades que integren decenas de millar, ordena de mayor a menor, realiza sumas y restas de fracciones con y sin el mismo denominador, resuelve problemas que involucran tales números y operaciones respetando el proceso necesario para resolverlos. En cuanto al manejo de dinero realiza cálculos rápidamente y ello lo aplica eficazmente al hacer compras en la cafetería ya que identifica adecuadamente lo que debe pagar y el cambio que debe recibir. En lo que refiere al manejo del tiempo, maneja y conoce su rutina y el calendario, administra su tiempo a través de agendar las tareas que debe entregar en determinadas fechas, es importante precisar que esto ha fungido como apoyo a sus procesos de memoria.

En lo que concierne al desarrollo personal, Israel muestra interés por compartir nuevos sentimientos y emociones que él experimenta en su día a día, lo que lo lleva a participar adecuadamente dentro de las clases de ajuste, sexualidad y mesas

redondas. Se ha identificado la apertura por expresar sus puntos de vista, así como conocer el de sus compañeros. Ha logrado regular su carácter dentro del grupo, para ello fue necesario un contrato de comportamiento el cual lo ha motivado por ser él mismo el que se regule y no haya una regulación externa. A través de dicho contrato ha manifestado actitudes más positivas.

Por otro lado, en lo académico funcional destacan de Israel diversos comportamientos tal como la persistencia por conocer más y aprender cosas nuevas ya que indaga si no conoce un tema o si se le pregunta y su respuesta está errónea o incompleta. Ha trabajado con mapas mentales, con la finalidad de organizar la información y posteriormente realizar resúmenes estructurados (con introducción, desarrollo y conclusión). En suma, le atrae adquirir conocimientos nuevos, sobre todo si estos guardan relación con el mundo que le rodea.

En las habilidades relacionadas con la vida cotidiana tales como las que se requieren para preparar platillos de forma independiente, Israel tiene las destrezas de untar, desmenuzar y picar en las que requiere poco apoyo. Asimismo, en lo que se refiere al uso de transporte (camión o taxi), se le pide que identifique cuando debe hacer la parada según vaya en taxi o camión, asimismo, se le solicita contar el dinero y tener su pasaje listo antes de subir al camión y preguntar cuanto le cobrarían al destino al que va en caso de usar taxi. Cuando se llevan a cabo salidas a la comunidad con la finalidad de ir al supermercado y comprar algunas cosas necesarias, se ha identificado que le cuesta trabajo identificar, por ejemplo, el producto que debe elegir conforme al precio y calidad más convenientes. Igualmente, se le ha dificultado solicitar fracciones de artículos como jamón o fruta.

En su formación para el empleo, Israel se muestra contento en el sitio en que lleva a cabo su práctica prelaboral, las actividades que realiza son: acomodar y clasificar útiles escolares y uniformes, hojas recicladas en grupos de 10 en 10, atendiendo a estudiantes y padres de familia. Actualmente, está aprendiendo a sacar copias. Ha mostrado disposición, se apoya de su horario para saber el día y la hora a la que tiene que ir. Es independiente para revisar su horario de entrada y salida, sabe manejar muy bien el checador. Atiende las indicaciones de su jefe. Está al pendiente de terminar sus actividades en tiempo y forma. Al concluir, le pregunta

a su jefe si puede retirarse. Como retroalimentación, la profesora de aula de apoyo le ha sugerido cuidar su aspecto personal yendo bien arreglado y peinado. Así como usar un volumen de voz más adecuado para que las personas a las que atiende lo escuchen mejor.

Redondeamos la descripción de Israel comentando que de forma general cumple con las tareas, sin embargo, es necesario que estas tengan mayor estructura y orden, ya que en ocasiones la información no corresponde a lo que se pidió o simplemente escribe lo que él cree que es lo correcto, dicho de otro modo, se requiere pautar y orientar los trabajos que se le solicitan.

Es un estudiante al que le encantan los retos y en ocasiones pide que las actividades sean diferentes e incluso más difíciles que las de sus compañeros, sin embargo, por su interés de avanzar rápidamente no revisa adecuadamente las consignas e información. Actualmente se le ha asignado un rol de líder dentro del aula de apoyo para que sea él quien ayude a aclarar posibles dudas a sus compañeros, estrategia que lo ha apoyado a concentrarse y participe más. En contraposición, ha necesitado regulación porque en ocasiones a través de su rol de líder tiende a tratar negativamente a los compañeros de grupo.

Finalmente, se consideró como candidato a la investigación ya que tiene una buena competencia oral, existe confianza con el investigador, y él ha reportado su gusto por platicar sobre sí mismo, aunque a su vez reconoce que necesita de apoyo para poder hablar sobre su discapacidad. En ese sentido, se apoyó con estrategias de comunicación oral y escrita para expresar y comprender su historia de vida, de discapacidad e inclusión social y educativa para, al mismo tiempo, fortalecer la competencia comunicativa.

7.5.2 Erick

Es un estudiante con diversidad funcional incluido a quinto grado de Preparatoria, tiene 18 años y ha estado presente en el Colegio desde hace cinco años. La condición de discapacidad que presenta es trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual asociada. A Erick le gusta mucho la escuela, saluda a sus

amigos y profesores en el receso. Las asignaturas integradas que él tiene son: Educación para la salud, Teología, Biología, Inglés, y Educación Física.

En general, acude a sus clases con gusto y disposición, conoce su horario e identifica los cambios de hora por medio del toque de campana. Sin embargo, Erick tiene un área de oportunidad referida a la puntualidad, además de que en ocasiones confunde el día en que le corresponde una asignatura u otra. Es importante mencionar que, en la minoría de las veces, Erick olvida el material que requiere para sus actividades, por ejemplo, llevar su lapicera.

Ha verbalizado que las materias que más le gustan son Biología y Educación para la salud ya que gusta de los temas que se relacionan con la naturaleza, además de que lleva buena relación con sus profesores. En contraposición, se ha identificado que en las clases de educación física requiere fortalecer su tolerancia a la frustración ya que él mismo considera que realiza ejercicios pesados aunados a su impresión de que se fracturará.

En lo que refiere al aula de apoyo, es capaz de buscar y escribir textos de su interés en los que incluye una introducción, desarrollo y conclusión. Los temas que investiga puede explicarlos de forma independiente, el apoyo que requiere es pautas que estructuren y modelen el orden, por ejemplo, para poder guiar su escritura necesita marcas que le indiquen que debe comenzar a escribir de lado izquierdo de la página. En suma, cuando toma clases de Computación, gusta de hacer búsquedas y resúmenes de temas que le son atractivos, mismos ejercicios que envía por correo electrónico, vale precisar la necesidad de fortalecer el uso de caracteres no alfanuméricos tales como la arroba y el guion bajo.

Adicionalmente, Erick ha desarrollado diversas destrezas en cuando a razonamiento matemático; lee y escribe con letra números fraccionarios o de decenas de millar. Sin embargo, es importante fortalecer su lectura y escritura de números con punto decimal. Por otro lado, realiza sumas y restas de fracciones con el mismo denominador, Erick requiere apoyo para apropiarse del procedimiento convencional para resolver sumas y restas de fracciones con diferente denominador, es importante fortalecer la resolución de multiplicaciones con dos o más numerales en el multiplicador.

En lo que concierne al manejo de dinero, Erick realiza cálculos rápidamente e identifica la cantidad que debe pagar, así como el cambio a recibir. Redondeando, se considera importante fortalecer su destreza para gestionar su presupuesto ya que, en la mayoría de veces, pretende gastar más de lo que tiene en cosas que no requiere tal como galletas, frituras y/o similares. A saber, sobre el manejo del tiempo, gestiona adecuadamente el calendario al agendar los pendientes. Asimismo, identifica su horario de clases, considerando los momentos en que puede usar el baño, conducta de autocuidado que se requiere fortalecer.

Participa activamente en los espacios referidos al desarrollo personal y social, además de que propone actividades y temas a desarrollar durante las diferentes sesiones de las mesas redondas, ajuste y sexualidad. Es un estudiante que gusta del role playing con gran capacidad histriónica, en ese sentido, es importante perfeccionar su capacidad para esperar y respetar turnos ya que, en diversas ocasiones se adelanta o responde cuando no se le ha solicitado. Es menester reconocer la confianza y apertura de Erick para compartir sus experiencias, expectativas e ideales. A través de estos espacios o de la escucha individual que él mismo solicita o se le brinda formalmente, plantea la necesidad de expresarse y conocer puntos de vista que no necesariamente son iguales a los suyos, en ese sentido, se ha identificado que solicita opiniones y sugerencias de sus compañeros mayores con la finalidad de explorar nuevas soluciones ante situaciones que le preocupan y ha ganado mayor autocontrol y regulación tanto en grupo técnico como en los diferentes espacios del Colegio, especialmente en las aulas regulares.

Erick ha desarrollado destrezas para la vida cotidiana. Cuando acude al supermercado, identifica los mejores productos con base en criterios preestablecidos de calidad y precio, asimismo, ha mostrado buen manejo del dinero al pagar, recibir cambio y corroborar dichos procesos (cotejar la cantidad a pagar con los productos adquiridos). Por otro lado, en cocina propone platillos y respeta el consenso de las votaciones realizadas para elegir cual se preparará. Específicamente en las habilidades de untar, desmenuzar y picar, requiere apoyos tales como recordar y modelar que; al untar es necesario abarcar toda el área, al desmenuzar hacerlo en partes pequeñas y al picar se enfatiza que cuide los dedos

para no sufrir una cortadura. Una necesidad que debe trabajarse con mayor hincapié, es la regulación de cuidar su dieta en cantidad y calidad ya que en la mayoría de las veces come muy rápido, no balancea sus alimentos y prefiere comida chatarra o con altas cantidades de grasas y azúcares.

Precisando en las habilidades que el estudiante ha desarrollado en su formación para el empleo, Erick se muestra interesado y motivado. La imprenta, se considera un entorno idóneo ya que ha contado con orden, estructura y supervisión cercana, misma que le permite enfocar sus recursos en las actividades a realizar; domina el día y hora en la que debe acudir, es independiente con el manejo del checador mismo con el que regula su hora de entrada y salida. Sin embargo, en algunas ocasiones, Erick descuida su puntualidad porque en el transcurso del grupo técnico al escenario laboral saluda y/o plática con algunas personas que le son cercanas, si ello ocurre y llega tarde debe reponer el tiempo y por tanto sale algunos minutos más tarde. En suma, atiende y sigue las indicaciones de su jefa, las actividades que lleva a cabo son: acomodar el material, ordenar hojas recicladas y actualmente está aprendiendo a sacar copias. Dentro de la retroalimentación se le ha sugerido; cuidar su aspecto personal, ser puntual, concretar sus actividades en tiempo y forma, y el recordatorio de que, aunque este cansado, debe concluir sus actividades y tener disposición. Redondeando, lleva una buena relación con sus compañeros de trabajo; los saluda, platica y se despide.

En general, Erick ha demostrado desarrollarse personalmente al regular sus conductas hacia una de las chicas de aula regular por la que dice sentirse enamorado. Además, a la hora de la salida es independiente al irse al camión controlando un miedo previo: que le cambien el camión de lugar. Por otro lado, requiere apoyo para concentrarse durante las primeras horas del día, ante ello se llevan a cabo ejercicios de activación física para que contenga su concentración en las consignas del profesor. Un punto fuerte de Erick es su gusto por trabajar en el IPad ya que a través de ella ha logrado consolidar diversos aprendizajes, especialmente en Biología y Teología, última en la que ha fortalecido el respeto hacia otras religiones. Sin embargo, es preciso tomar en cuenta la presentación de algunas de sus tareas ya que a veces descuida su caligrafía, en cambio, las tareas

en computadora son muy buenas por lo que se trabaja en el perfeccionamiento de su escritura en medios digitales.

Finalmente, se considera que Erick es un buen candidato a la investigación porque tiene una buena competencia oral además de apertura para dialogar respecto a cuestiones personales. Es importante mencionar que se ha identificado que en algunas ocasiones no cuenta con las estrategias pertinentes que le permitan expresar sus emociones, pensamientos y sentimientos sobre sus propias experiencias. Además, es un candidato idóneo porque tiene confianza para entablar una plática acerca de su condición de discapacidad y la presente investigación le permitirá vislumbrar un proyecto de vida.

7.5.3 Ricky

Es un estudiante con diversidad funcional incluido a cuarto grado de Preparatoria, tiene 17 años y ha estado presente en el Colegio desde hace cuatro años. La condición de discapacidad que presenta es trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual asociada. Le gusta mucho la escuela, saluda a sus amigos y profesores en el receso. Las asignaturas integradas que tiene son: Historia, Geografía, Arte y Dibujo. Es responsable al acudir a ellas, escribe las tareas requeridas y es importante destacar que, la mayoría de sus profesores han solicitado preparar las adecuaciones que él requiere. En Historia, se le ha exhortado a que prepare sus exámenes estudiando de sus apuntes y ejercicios sin hacer uso de guías, dicha estrategia ha permitido que tenga un mayor procesamiento de la información escribiendo las ideas más importantes. En el caso de Geografía, cada semana debe llevar el reporte de una noticia, la profesora afirma que él estructura de forma adecuada sus trabajos. Por otro lado, en Geografía y Arte, los profesores reportan sentirse contentos de los progresos que ven en Ricky, han verbalizado cuestiones tales como “es un chavo súper independiente”, “es muy responsable con las tareas y trabajos en clase”.

Redondeando lo anterior, el estudiante asiste a sus clases motivado y con disposición, es un joven independiente en la medida que identifica su rutina de clases al identificar con los toques de campana, la hora en que se encuentra.

Además, es cuidadoso con los materiales requeridos en cada una de las asignaturas, cumple en tiempo y forma con las actividades, está en comunicación constante con los profesores, así como con sus compañeros, cabe precisar que en algunas ocasiones requiere fortalecer la seguridad con la que se dirige a ellos. Vale precisar que Ricky ha compartido su interés por tomar clases de Teatro.

En lo que refiere a su progreso en el aula de apoyo, Ricky cuenta con un buen desempeño en el uso del lenguaje oral y escrito; busca y escribe textos respetando la estructura convencional (introducción, desarrollo y conclusión); explica y comparte con sus compañeros el contenido de textos periodísticos de diferentes secciones y temáticas, hecho que le permite redondear su participación tanto en el grupo técnico como en la clase de Geografía. En complemento, en la clase de Computación, elige e investiga temas de su interés de los cuales realiza resúmenes con la estructura mencionada, actualmente se identificó un perfeccionamiento en su habilidad para el manejo del correo electrónico a través del cual hace llegar sus producciones.

En general, los apoyos requeridos son: fomentar estrategias para sintetizar información, ya que al hacer resúmenes escribe la mayoría de la información presentada y él mismo identifica que “es cansado”. Además, es esencial estructurar y organizar sus actividades, clases y/o trabajos.

Por otro lado, en cuanto a razonamiento matemático, lee y escribe con letra números fraccionarios y/o de decenas de millar, realiza lectura y escritura de números decimales, ordena de mayor a menor y resuelve problemas que involucran dichas cifras. Realiza sumas y restas de fracciones con y sin el mismo denominador, siguiendo el proceso convencional para resolverlas. Emplea dichos procesos para resolver situaciones de la vida cotidiana tal como lo ha evidenciado en problemáticas que implican un adecuado manejo del dinero. Sin embargo, requiere optimizar estas habilidades ya que, en algunas ocasiones, tarda al identificar el cambio que debe recibir, además, se ha identificado que al realizar pagos da todo el dinero sin precisar la cantidad que en realidad debe de pagar, por lo que al ir al súper y a la cafetería se le apoya para que no olvide contar la cantidad que va a pagar y la que va a recibir de cambio.

A saber, sobre su destreza ante el manejo del tiempo, ha logrado operar adecuadamente el calendario al agendar las tareas que debe entregar. Asimismo, domina el horario de clases.

El estudiante es un joven muy cumplido. Sin embargo, requiere que las tareas que se le solicitan tengan claramente delimitadas las consignas a realizar. Asimismo, requiere apoyo para estructurar y organizar el tiempo que requiere para llevar a cabo y concretarlas, ya que si no le da tiempo esto le causa frustración. El profesor titular ha trabajado con él la delimitación de tiempos y espacios para que identifique que llevará a casa dos tareas; una de grupo regular y una más de grupo técnico. Ricky puede decidir cuál hacer primero y cual después. En suma, si no cumple con dichas tareas se le orienta en la reflexión acerca de la importancia que estas tienen para su formación para la vida independiente y su formación académica y laboral.

En complemento, Ricky ha tenido crecimiento a nivel personal, ya que ha ido controlando y regulando más su carácter a través de espacios de diálogo continuo, así como acompañamiento en psicoterapia. En general, ha estado más relajado, actuando con mayor tranquilidad y sin estrés.

En los talleres destinados al fortalecimiento personal y social, se le encuentra reservado con sus compañeros ya que, en diversas ocasiones, él mismo menciona que determinados comentarios le dan asco. Asimismo, ha desarrollado mayor empatía al ponerse en el lugar de otras personas y compartiendo cómo reaccionaría ante situaciones determinadas. En suma, identifica claramente situaciones y comportamientos privados y públicos. En lo que refiere a Sexualidad, identifica las partes del cuerpo del hombre y de la mujer y los cambios que se presentan en las etapas del ciclo vital.

En general, se han trabajado las reacciones ante eventos que le causan estrés, es importante destacar que Ricky ha encontrado en los espacios de escucha formal o incidental, una oportunidad para comprenderse y comprender a los que le rodean, además de que al conversar mejora sus estrategias para resolver situaciones problemáticas.

En cuanto a su progreso en habilidades para la vida cotidiana, el estudiante muestra motivación y disposición por acudir al supermercado. Durante el camino para llegar a este último, siempre va en grupo, es precavido al cruzar calles y sigue indicaciones. Dentro del establecimiento, se le apoya para identificar los productos y seleccionarlos en función del precio y calidad. Es en estos contextos en los que se fortalece la identificación de la cantidad de dinero a pagar y a recibir de cambio. En complemento, usa diferentes medios de transporte tal como camión o taxi en los que se le solicita identifique la cantidad a pagar y la distancia a recorrer o las paradas en las que inicia y/o finaliza su viaje.

En el taller de Cocina, se muestra propositivo y con interés; sugiere platillos y participa activamente en el proceso de reconocimiento del proceso para llevarlo a cabo. En las habilidades de untar, desmenuzar y picar lo hace de forma independiente y en ocasiones se le apoya recordando las consignas en función de la actividad.

En lo que tiene que ver con su formación para el empleo, es importante precisar que ha sido su primer acercamiento a las actividades pre-laborales en el Colegio. Ricky, ha mostrado disposición y responsabilidad para desenvolverse en otros contextos, así como convivir con otras personas distintas a las de sus aulas; regular y de apoyo. Vale precisar que él mismo eligió el escenario laboral, bajo supervisión del profesor de aula de apoyo, se le presentó una lista con las alternativas y escogió acudir al Laboratorio de Primaria. En general, se le nota contento y ha tomado conciencia de que este espacio le permite el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales y destrezas que van a ser la base en su futura vida laboral. Al principio, le costó trabajo el manejo del checador para su hora de entrada y la de salida, con el pasar de los días y la práctica supervisada ahora domina el proceso y lo hace de forma independiente, ello le ha ayudado a regular su puntualidad. Al llegar a la sede, sigue instrucciones y lleva a cabo las siguientes actividades: apoyo al profesor de laboratorio cuando da su clase acercándole el material requerido; apoya a los estudiantes si necesitan algo; al término de las sesiones ordena las libretas para que el profesor las revise y califique; lava los utensilios y limpia las mesas de trabajo. Al término de sus actividades, pregunta si

puede retirarse. Cada quince días cuenta con retroalimentación, en dicho espacio se han fortalecido sus destrezas ya que siempre es cuidadoso con su aspecto personal especialmente con su bata.

En síntesis, se ha identificado que Ricky es un joven que se muestra tranquilo en clase, trabajador y siempre dispuesto a participar, es respetuoso y gusta de socializar tanto con compañeros como con profesores. Es importante destacar que en el receso se reúne con chicas, hecho que le ha merecido el título del estudiante popular del aula de apoyo, sus compañeros le han solicitado en diversas ocasiones que los presente con sus amistades de aula regular. En suma, vale precisar el crecimiento y apertura que Ricky tiene, para acudir a diferentes eventos acordes a su edad, destacan conciertos, sobre todo de música electrónica y pop, así como eventos deportivos como partidos de fútbol, además ha evidenciado la expectativa de que sea invitado a otro tipo de festividades tal como graduaciones o fiestas de jóvenes en las que pueda bailar, ya que ha indicado que es una actividad que le motiva y le gusta.

Se relaciona favorablemente con el grupo técnico y con sus amigos de grupo regular, con los que de hecho se reúne a diario dentro e incluso fuera del Colegio. Hemos afirmado que el estudiante es participativo, sin embargo, se caracteriza por ser introvertido así, se ha trabajado solicitándole participaciones de forma directa.

Finalmente se considera que Ricky es un buen candidato a la investigación ya que gusta de hablar y escribir, aunque en el último caso sí y solo sí es parte de un trabajo escolar, por ejemplo: escribir sobre sí mismo. En suma, le gusta implicar la tecnología con sus labores académicas, hecho que agilizaría el proceso de diseño y construcción del relato digital, además de que le serviría para expresar su sentir y vivir alrededor de la inclusión educativa que ha experimentado y refleja que se siente bien.

La tabla 14, tiene la finalidad de condensar las características de los participantes.

Participantes	Israel	Erick	Ricky
Características			
Edad	20 años	18 años	17 años
Integrado a	6to de bachillerato	5to de bachillerato	4to de bachillerato
Antigüedad en el programa	2 años	5 años	4 años

Tabla 14. Participantes y criterios de selección

7.6 Consideraciones previas

Se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo, empírico y exploratorio (McMillan & Schumacher, 2005); en primera instancia, se considera *cualitativa* porque su finalidad es recuperar la voz a través de los sentidos y significados de los participantes, es decir, tiene un carácter crítico, humanista y participativo. Siendo sus bases epistemológicas la fenomenología, la recuperación de las subjetividades a través de principios ideográficos, holistas y comprensivos. En segundo término, la consideramos *empírica* porque en su totalidad es naturalista, dirigiéndose y reconstruyéndose desde el contexto y entorno específico a través de metodologías y estrategias participativas dando cabida a procesos flexibles y de intersubjetividad, enfatizando las particularidades y unicidades de los participantes. Es *exploratoria* en tanto que la revisión teórica referida permite evidenciar que el uso de los RDP en contextos hispanohablantes es insuficiente (Rodríguez & Londoño-Monroy, 2009; Londoño-Monroy, 2012), y distante de contextos de educación formal además de que no se ha empleado dicha estrategia con personas, en nuestro caso estudiantes, con discapacidad intelectual (Soto & Rodríguez, 2015), por lo que se busca abonar al conocimiento y comprensión de la inclusión educativa desde la experiencia y por tanto recuperando la voz de los estudiantes con diversidad funcional.

En suma, es menester precisar que la presente solo se llevó a cabo con participantes varones, dado que el aula de apoyo del colegio estaba conformada en su totalidad por hombres, ello evidencia parte del análisis del INEGI (2013) en el que ya destacábamos la prevalencia mayor de la condición de discapacidad intelectual en el género masculino, específicamente en edad escolar. Consideramos

pertinente subrayar este hecho ya que, si se hubiese planteado el estudio con protagonistas mujeres, el análisis y producción de conocimiento ampliaría nuestra perspectiva dada la situación de género en el que las mujeres, específicamente aquellas con diversidad funcional, sufren de discriminación múltiple (Echeita, 2006). Sin embargo, ese mismo hecho genera apertura e interés por seguir en la misma línea de investigación de la presente contemplando heterogeneidad referida al género e incluso proponer alternativas de trabajo en pro de la igualdad de género tal como lo ha venido trabajando la UNESCO (2015).

7.7 Aproximación metodológica

Nos acercamos al estudio de caso en tanto enfoque, método y estrategia de investigación. Enfoque por su intención de investigación y propósito metodológico. *Técnica de investigación* dadas las múltiples vías de las que se nutre tal como la entrevista a profundidad y la observación. Y *estrategia* en tanto procedimiento de recogida, análisis, interpretación y comunicación de los hallazgos (Simons, 2011: 20).

La autora reseña a algunas de las definiciones más importantes del estudio de caso, nos permitimos compartir su revisión (Simons, 2011: 40-42):

Un estudio de caso, estaría definido como el examen de un caso en acción. En el que el caso es equivalente a la expresión matemática $n=1$. Dicho de otro modo, reconoce la posibilidad de generalizar a partir de lo particular ya que el estudio exhaustivo puede dar pautas y orientaciones de relevancia universal. El estudio de caso alcanza su grandeza cuando su unicidad permanece encerrada en el tiempo y las circunstancias que, finalmente, transmite verdades perdurables sobre la condición humana, principio que se relaciona directamente con los planteamientos y principios brunerianos en que el un buen relato da cuenta del contenido y es donde las intencionalidades humanas cobran forma.

Por otra parte, enfatiza el tipo de razonamiento implicado en la interpretación de datos: un estudio de casos se puede definir en función de la descripción y análisis intensivos, particularistas, descriptivos y heurísticos y las diferentes fuentes que sostienen y fortalecen dichas descripciones y análisis.

En tercer término, se menciona que el estudio de caso investiga un fenómeno en su auténtico contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentemente claros.

Finalmente, podemos afirmar que el estudio de caso es indagar en la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes (Stake, 1995: 11). El autor sostiene que, el investigador, desde este enfoque, destaca las cuestiones de matiz y la secuencialidad de acontecimientos en contexto y, la totalidad de la persona.

En el estudio de caso, los datos a menudo no están estructurados, el análisis es cualitativo, y el objetivo es comprender el propio caso, y no generalizar a toda una población.

Concebimos el estudio de caso como el enfoque de investigación sistémico, exhaustivo y detallado de un fenómeno en concreto que exige estudiarlo en el contexto particular en que se desarrolla. Es el método que permite nutrirse de diferentes técnicas de recogida de datos, primando las de corte cualitativo. Su principal función estriba en orientar la comprensión del objeto de estudio desde él mismo.

Para los fines de la presente, nos acercamos a la caracterización del estudio de caso planteada por Stake (1995 y 2010): es *intrínseco* dado que se estudiará por el tema de interés por sí mismo; es *instrumental* ya que se estudiarán los temas de la discapacidad intelectual y la inclusión educativa para, al mismo tiempo, indagar en los procesos de construcción de RDP en tanto estrategias de emancipación, es decir, que se aborda un tema para indagar y enriquecer otro; es *múltiple o colectivo* ya que se reconstruirán tres narrativas para interpretar, comprender y describir los mismos procesos individual y colectivamente.

Nos hemos interesado, tal como se afirma en los principios rectores de la investigación cualitativa, por lo que las personas hacen y dicen enfatizando la forma en la que lo llegan a hacer, así como en la forma en que se comportan e interactúan (Taylor & Bogdan, 1996). Así, se propone que a través de un estudio de casos nos encargaremos de describir las creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que se desarrolla o va cambiando con el tiempo en determinadas

circunstancias. Las secciones subsecuentes darán cuenta de las conexiones que, el discurso autorreferencial tiene con las maneras en que los participantes actúan, sus creencias, costumbres, autorepresentaciones, expectativas, cogniciones, afectos y motivaciones.

7.8 Estrategia y procedimiento

- Identificación de necesidades. Supuso la identificación de la problemática, conceptualizarla y teorizarla. Negociando y delimitando la demanda.

En el escenario descrito, se visualizó e indagó quién, cómo, y con qué apoyos participaría de la investigación, así como qué nos interesaba que relatarán.

Se concretaron mesas redondas, espacios interactivos de comunicación que fomentan el diálogo, escucha, problematización, análisis y toma de postura respecto de aquellas incidencias y temas que les preocupan y ocupan a los estudiantes, en este caso del aula de apoyo de bachillerato, en los que además se orienta para tomar decisiones de forma responsable y, por otro lado, se reflexiona en torno a situaciones de discriminación hacia las personas con discapacidad y otros colectivos, para, en caso de presentarse en la vida cotidiana, saber cómo resolverlas y prevenirlas. En ese tenor, el investigador junto al profesor titular y la coordinadora del programa, llevaron sesiones temáticas para introducir al estudiantado al tema de la narrativa autorreferencial y su importancia en la recuperación de experiencias para que la sociedad conociera sus experiencias y cómo es que, sin importar la condición de discapacidad se pueden lograr, aprender y vivir muchas cosas y experiencias enriquecedoras.

- Diagnóstico. Es la etapa de reconocimiento del contexto y la recolección de datos.

Los estudiantes mostraron apertura e interés por el tema y la forma de abordarlo. En ese momento, la totalidad del grupo (seis varones) habían planteado su expectativa de participar en la presente. Sin embargo, la trayectoria personalizada que tiene cada uno dentro del Colegio, entendida como aquellas materias integradas y la práctica prelaboral correspondiente, así como los talleres propios del

programa inclusivo, condicionaron los tiempos y espacios que cada uno podría destinar para el diseño instruccional planteado.

Con la finalidad de que no perdieran ninguna actividad y, por el contrario, sumarán un nuevo espacio de reflexión acerca de su propia vida y el impacto de participar en el Colegio y el programa “Educación para la vida”, se les propuso una agenda de actividades, la cual sería flexible por los diferentes eventos y actividades que ya tenían planteadas previamente.

Después de la negociación y consenso entre los estudiantes (y sus padres), la coordinadora, el profesor titular y el investigador, se acordó que participarían los estudiantes que hemos descrito previamente.

Esta fase apoyo el diseño del guion de entrevista ya que aseguro que este fuera incluyente y respetará el contexto particular en el que se desarrollaría la investigación. Por ejemplo, ayudo a entender la dinámica de trabajo interna del grupo técnico, así como la rutina y manejo de horarios y espacios del Colegio que cada uno de los estudiantes tenía en el aula regular.

Por otro lado, ayudo a concretar en qué experiencias escolares y extracurriculares deberíamos centrarnos a la hora de indagar los sentidos y significados construidos y atribuidos. En suma, permitió identificar de qué forma se debían llevar las sesiones grupales e individuales en las que la dinámica ya no sería una mesa redonda sino una entrevista cara a cara.

- Programación. Supuso los pasos a seguir dentro del diseño los cuales se concretarían en sesiones temáticas y prácticas. Contempló, por un lado, la recuperación de experiencias, así como la selección de recursos visuales y sonoros.

Nos referimos a sesiones temáticas ya que se trabajó de forma individual el guion de entrevista que, si bien fungió como un apoyo y eje rector, también fungió como un instrumento iterativo el que permitía ir de una sesión a otra o entretejer una red interna del mismo. Dicho de otro modo, cada estudiante dirigió el proceso en función de lo que contaba, el estilo para hacerlo y el orden que mejor le acomodo. Esto, sugirió ejes temáticos entretejidos, interdependientes e interdefinidos que

plantearon no preguntas si no temas de conversación en un espacio de respeto y cordialidad.

En las sesiones prácticas planteamos actividades en las que los estudiantes conocieran otros relatos digitales y así perfilarán el estilo que querían imprimirle al propio. En estas sesiones, los estudiantes enfatizaron su interés por querer narrar con su propia voz sus historias, al tiempo que querían usar fotos personales y, solo para el cierre de sus videos, contemplar alguna de sus canciones favoritas, para lo cual propusieron un *top three*.

En lo que tiene que ver con las imágenes, se solicitó a los jóvenes que, como tarea, debían seleccionar aquellas fotos que ilustrarán los eventos que iban comentando para poder compartirlos en una USB. Sobre la música, el investigador trabajó conjuntamente con ellos para poder recuperar las pistas y usarlas en sus producciones bajo la consigna de que dicha canción reflejará y les identificará la etapa de vida que estaban viviendo, así como que transmitiera las emociones que habían compartido en su historia.

Es importante precisar que cada una de las sesiones de trabajo contempló tiempos y espacios diferentes, es decir, que los sitios de trabajo fueron desde el salón de grupo técnico en bachillerato, así como la biblioteca y en alguna ocasión, la explanada del Colegio. Si bien son lugares que a primera mano parecieran distantes, compartieron denominadores en común; luminosos, cómodos, acogedores y, en la medida de lo posible, silenciosos para poder conversar libremente y que este diálogo pudiese ser audiograbado. En lo que refiere al tiempo, fue aún más variable desde un lapso de 15 minutos a 1 hora, en promedio, se trabajó un total de 12 sesiones de entrevista y 3 prácticas para cada estudiante.

- Re-construcción del relato digital personal. Es la fase que contempla desde la re-estructuración de lo compartido en las entrevistas a formato de relato autorreferencial hasta la digitalización del mismo.

Si bien el diseño típico de un RDP, discurre en un proceso en que las personas o estudiantes generan un script, o guion escrito, en nuestro caso no existió. Y eso se debe a que identificamos, en la primera fase, que los estudiantes tenían una

destreza mayor al relatar de forma oral sus experiencias y, en cambio, si se les solicitaba que fuese de forma escrita, las descripciones eran más puntuales y la apertura para compartir los eventos de vida era más reducida, por ello, optamos por la entrevista y su audiograbación.

El investigador adecuó el procedimiento para que retomando las sugerencias de Ohler (2013) acerca del mapeo de una historia y la adaptación de los componentes clásicos de la narrativa a la versión de una historia escolar, las entrevistas previamente grabadas tomaran la estructura y cuerpo de un relato en primera persona. Para ello, se transcribieron de forma literal, todas aquellas experiencias recuperadas, al tiempo que se enriquecieron por un anecdotario que el investigador gestionó desde un inicio en el que recogió observaciones puntuales, tanto conductuales, actitudinales, y de destrezas en los diferentes espacios y actividades del Colegio y programa. Dichas transcripciones fueron reorganizadas en función de los ejes temáticos del guion de entrevista que a continuación se detallará. Después, de la organización temática se organizaron los diferentes eventos en función de su acontecer cronológico, el cual en los tres casos resultó ser el ingreso al Colegio y cómo cada uno de los participantes se fue apropiando de las prácticas y culturas al tiempo que iban formándose una identidad y pertenencia dentro del mismo, así, se concluyó con una mirada prospectiva a través del planteamiento de un proyecto de vida y los pasos a seguir para consolidarlo.

El investigador, apoyó en dicha re-construcción reorganizando las transcripciones en función de los pensamientos y sentimientos que los estudiantes habían compartido, ello, sin perder su voz y estilo. La pauta consistió en dar continuidad a las ideas que podrían parecer una lluvia de ideas usando conectores de textos.

La figura 16, da cuenta de la ruta crítica propuesta originalmente por Ohler (2013) y nuestra adecuación de la misma.

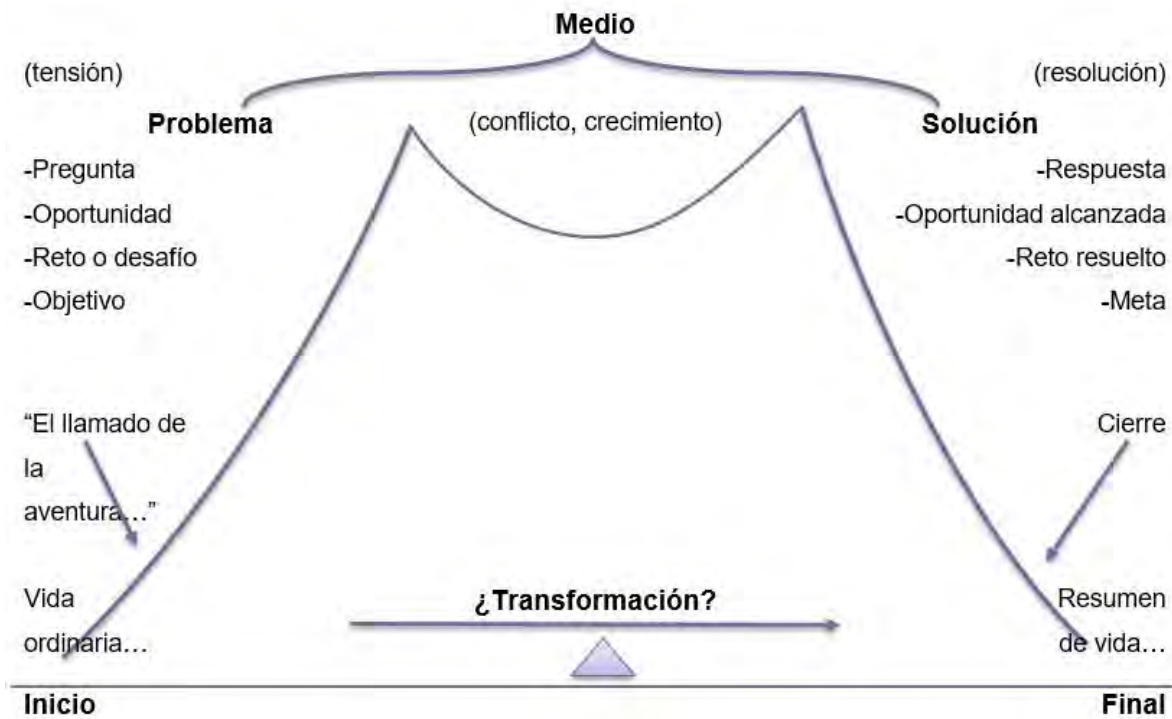


Figura 16. Marco gráfico de la historia autobiográfica
(nuestra adecuación y traducción del propuesto por Ohler, 2013)

Al concretar cada relato personal, se diseñó una versión digital e impresa del mismo con los apoyos requeridos para los estudiantes, en ese sentido se usó el contraste de color para destacar ideas, pensamientos, reflexiones y emociones centrales del relato. Por otro lado, se adecuó el tipo de tipografía y tamaño de la misma. En suma, se contempló un interlineado mayor, párrafos más cortos y separados. En cuanto a la estructura lingüística, se evitaron las sinalefas ya que en el proceso de lectura personal y en voz alta, los estudiantes evidenciaron una complicación al leerlos.

Precisamos que en los relatos se omitieron todos aquellos datos personales y que involucrarán a terceras personas, esto con la finalidad de guardar absoluta confidencialidad y respeto tanto para ellos como para la institución receptora. Además, colaborativamente, el investigador y las expertas mencionadas en inclusión y TIC, validaron la estructura de la narrativa en el entendido de cumplir y una de las características de los RDP: la duración del mismo, cuyo criterio

establecería que no debería durar más allá de seis minutos, aunque en realidad propusimos que la historia es lo que debe primar frente al tiempo, o recursos empleados.

Cuando estos escritos fueron dados a leer a cada joven, ellos dieron fe de que lo que estaba escrito era lo que realmente habían dicho. Este proceso de validación empírica también permitió identificar los ajustes sintácticos, gramaticales y de vocabulario que cada estudiante requería para favorecer su proceso de lectura en voz alta.

Para generar el storytelling, grabación en audio del relato, se trabajaron sesiones grupales e individuales que permitieran modelar el proceso de lectura experta, es decir, cómo debemos leer respetando los signos de puntuación, acentuación, así como los impregnar nuestra lectura de aquellos pensamientos y sentimientos evocados cuando en un primer momento contamos nuestras experiencias a una tercera persona. Este punto permitió que los jóvenes dieran cuenta del nivel de desempeño esperado en su lectura, al tiempo que cuando escuchaban leer a los investigadores, a sus compañeros y a sí mismos, podían regular su proceso y retroalimentar el ajeno.

Después, cuando se audiograbó su narración, el script se fragmentó párrafo por párrafo para poder favorecer un proceso de lectura idóneo en el sentido de que fuera pausada y respetara el proceso modelado. Y además, se buscó que favoreciera el proceso de respiración del estudiante para lograr una mejor dicción y entonación de voz, cuestión que no es sencilla en una audiograbación. En dicho proceso, se retroalimentó, paso a paso, para que el propio estudiante evaluara su lectura en voz alta.

Para concluir esta fase y por cuestiones de temporales con el propio Colegio y de los jóvenes, se acordó que el investigador ensamblaría la narración, las imágenes y la musicalización que cada uno había propuesto. En todo momento, se respetó el relato, la voz y el sentido de los jóvenes, el apoyo se dio básicamente en el ensamble técnico del relato.

- Evaluación del programa. Se contempla cualificar el impacto del diseño planteado.

Se contempló una sesión de cierre con cada uno de los jóvenes para que, a través de una pequeña entrevista, dieran cuenta de qué impresiones y opiniones les generó participar en la presente, así como para plantear en que les había sido útil y si recomendarían a sus compañeros participar en un proceso similar. Este recurso es importante en la medida en que implica el mecanismo de devolución de los resultados de un trabajo cualitativo de indagación donde los participantes son protagonistas, no simples sujetos.

Por otro lado, se consideró la validación de los RDP a través de una rúbrica que cualificara los aspectos propios de la narrativa, así como las consideraciones tecnológicas por parte de agentes educativos que se están formando en temáticas tales como educación en la diversidad, discapacidad intelectual, inclusión educativa y estrategias de enseñanza-aprendizaje con tecnologías digitales.

Una tercera evaluación implicaría conocer y describir de qué forma los RDP contruidos aportan al trabajo con personas con discapacidad intelectual desde la perspectiva de evaluadores expertos, en tanto el tiempo y trayectoria en esta línea de investigación e intervención.

- Cierre. Considera la presentación y difusión de resultados.

En prospectiva, se prevé difundir los hallazgos de forma exhaustiva y profunda más allá de la propia sustentación de la presente tesis, en espacios y foros especializados. Así también, con diferentes poblaciones meta y con objetivos distintos.

7.9 Aparatos e instrumentos

Para el diseño, desarrollo y evaluación del presente diseño instructivo y de investigación, se consideraron dos instrumentos:

El primero, refiere un relato digital personal en formato libre, dirigido y asistido a través de un guion de entrevista a profundidad, ver apéndice C, en la que se

espera que los estudiantes describan, entre otras cosas, su condición, posición y situación de diversidad funcional y la inclusión educativa enfatizando las experiencias significativas, significados atribuidos a la diversidad funcional y a la inclusión educativa, así como los sentimientos y emociones que genera pertenecer al proyecto inclusivo.

Recuperando las ideas de Lambert (2010), se propone un proceso en que de forma predeterminada se crea un conjunto de preguntas dirigidas que orientan al participante en la reflexión y análisis de sus experiencias. El autor califica esta vía como un proceso divertido e incluso revelador entre los participantes, pudiendo conocerse más y profundizar en sus relaciones interpersonales y, aseveramos, fortalece las redes de apoyo y confianza.

Para tal fin, se elaboró un guion de entrevista que fue validado por dos expertas; una con reconocida trayectoria de investigación y práctica en temas de inclusión educativa y discapacidad intelectual, y la segunda, con reconocida trayectoria en temas de investigación y práctica sobre el uso de tecnologías digitales en procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Dicha validación contó con la revisión detallada en cuanto a la fundamentación, contenido y forma. La tabla 15 reseña los ejes del guion de entrevista y describe cada uno de ellos.

Dimensión	Descripción
Rapport	Considera preguntas de familiarización y reconocimiento del participante.
Inclusión educativa	Discurre aspectos de identidad en el Colegio; aprendizajes; relaciones interpersonales en grupo técnico y regular; incidentes críticos y personas significativas; y actividad pre-laboral.
Condición de discapacidad	Condensa aspectos tales como los saberes y conocimientos sobre el auto-reconocimiento de la discapacidad; las implicaciones para sí mismo y la familia; se indagan las creencias epistemológicas al respecto; los apoyos requeridos; y posibles situaciones de discriminación.
Sobre los derechos de las personas con discapacidad	Engloba aspectos acerca de los derechos de las personas con discapacidad.
Proyecto de vida	Indaga las expectativas de las metas que los estudiantes tienen a corto, mediano y largo plazo, así como la ruta posible a seguir para alcanzarlas.

Tabla 15. Dimensiones categóricas del guión de entrevista

El segundo, refiere una rúbrica para validar los RDP, ver apéndice D. Dicho instrumento fue adaptado del original de Bedolla & Valerio (2014). Contempla cuatro niveles de desarrollo que va del *Excelente* al *Necesita mejorar* teniendo como intermedios: *Bueno* y *Satisfactorio*, además, para cada criterio se contempla un espacio para observaciones. Finalmente, se divide en cinco secciones:

1. Identificación general. Espacio en el que se le solicita al evaluador compartir algunos datos que permitirían describir las características de la población que valido los RDP.
2. Características del relato digital. Cualifica la voz, las imágenes, musicalización y los recursos empleados, es decir, permite valorar el ensamblado y modo de presentación del RDP en tanto coherencia interna,

calidad y cantidad de los diferentes recursos empleados, equivalente a evaluar el storyboard y el storytelling.

3. Estructura de la narrativa. Cualifica la coherencia y orden de las ideas, la relación con el objetivo del relato, la adecuación del lenguaje en función de la población meta, que tanto permite o no la interacción con el espectador, la promoción de la reflexión, generación de empatía y sí promovió un aprendizaje relevante en la persona que lo está recibiendo. En otras palabras, valora la calidad del script, del estilo impregnado en la versión escrita del relato y la forma en que la persona lo ha narrado, así como las emociones y reflexiones que genera o no en el espectador procurando un lenguaje adecuado y que no se quede en un ámbito local.
4. Autoevaluación. Refiere tres procesos; el proceso reflexivo y creativo, así como la significatividad que el receptor asume y lleva a cabo. O sea, valora el impacto en el pensamiento y creatividad de las personas y conocer, si propondrían un nuevo RDP en función de sus experiencias y recuperando qué sentido profundo.
5. Además, se contempla un espacio para conocer cuántas veces se vio el RDP y de qué forma se evalúa desde una perspectiva global. Al tiempo que se recrea un espacio abierto y más flexible para que los evaluadores compartan aquellas impresiones y opiniones, así como las emociones y sensaciones transmitidas a través del relato. Concluye con un espacio para sugerencias en general y, de ser el caso, redondear con comentarios adicionales que, de acuerdo al evaluador, no estén contemplados en el instrumento.

Finalmente, mencionaremos los aparatos (hardware) y recursos (software) empleados para la construcción de los RDP. Para audiograbar las entrevistas y las subsecuentes narraciones de los jóvenes, se empleó una micrograbadora IC estéreo modelo ICD-TX650 de Sony elegida por su alta fidelidad y calidad de audio. Además, por el programa, Sound Organizer 1.6, incluido con ella que permite a través de una interfaz intuitiva, una edición de sonido detallada y muy cuidada. Por otro lado, para la edición y ensamble del video, se empleó el programa Windows

Live Movie Maker, elegido igualmente por la intuitividad de su interfaz y las funciones que permite.

Lo anterior permite concluir que, como agentes educativos dedicados al diseño de experiencias de aprendizaje mediadas por tecnologías digitales, estamos obligados a buscar aquellos recursos que permitan su desarrollo en circunstancias óptimas y, sobre todo, empleando aquellos recursos que estén disponibles para las personas comunes y su uso no genere mayores gastos, por ello, se privilegia el software libre.

CAPÍTULO 8

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

8.1 Reconstrucción de los relatos digitales personales

En esta primera parte, se compartirá la ficha técnica de cada uno de los relatos digitales personales (RDP), así como el script de forma íntegra. Vale precisar, que no se comparte video alguno o link al mismo dada la elección de los estudiantes, en conjunto con sus padres, de no hacer públicos sus RDP.

8.1.1 La historia de Israel

8.1.1.1 Ficha técnica del relato digital “Casi como una persona normal”

Resumen: “Casi como una persona normal” trata de la experiencia en primera persona de un joven con discapacidad intelectual, estudiante que participa en un programa de inclusión educativa en un bachillerato, comparte algunas reflexiones en torno a su educación, a la discapacidad, los derechos de las personas con discapacidad (PcD) y su proyecto de vida. Desde su voz, se puede comprender la realidad contemporánea de las PcD, contexto en el que existen aspectos dialecticos y yuxtapuestos de los modelos explicativos de la discapacidad y los procesos de inclusión educativa.

- Título: “Casi como una persona normal”.
- Sinopsis: Da cuenta de la experiencia de vida de Israel, joven con discapacidad intelectual a quien le han recomendado una institución escolar con un programa de inclusión educativa. Comparte aquellas incidencias que le son significativas además de comentar cuáles son sus expectativas a futuro.
- Palabras clave: modelos de la discapacidad, discapacidad intelectual, integración educativa, inclusión educativa, barreras para el aprendizaje y la participación, tecnologías de empoderamiento y participación.
- Sentido profundo: El relato permite conocer y comprender: los procesos de inclusión educativa; los modelos de la discapacidad; así como la atribución de sentido y autopercepción como persona con discapacidad intelectual; la

relación que esta guarda con la etapa del ciclo de vida; identificación de oportunidades y barreras para el aprendizaje y la participación.

- Población-meta: En lo general, está dirigido a la sociedad. En lo particular y, por un lado, a aquellos agentes educativos en formación o ejercicio que trabajan/trabajarán con personas con discapacidad intelectual y en segundo lugar a adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad.
- Uso pedagógico: En lo general, el relato busca sensibilizar y fomentar la toma de consciencia y postura ante la realidad que aqueja a las personas con discapacidad intelectual. En lo particular permite analizar, discutir y reflexionar en torno a aspectos fundamentales propios de la integración e inclusión educativa de las personas con discapacidad intelectual. Finalmente, permite la autoreflexión, autoconocimiento y empoderamiento de las personas con discapacidad intelectual y sus familias.

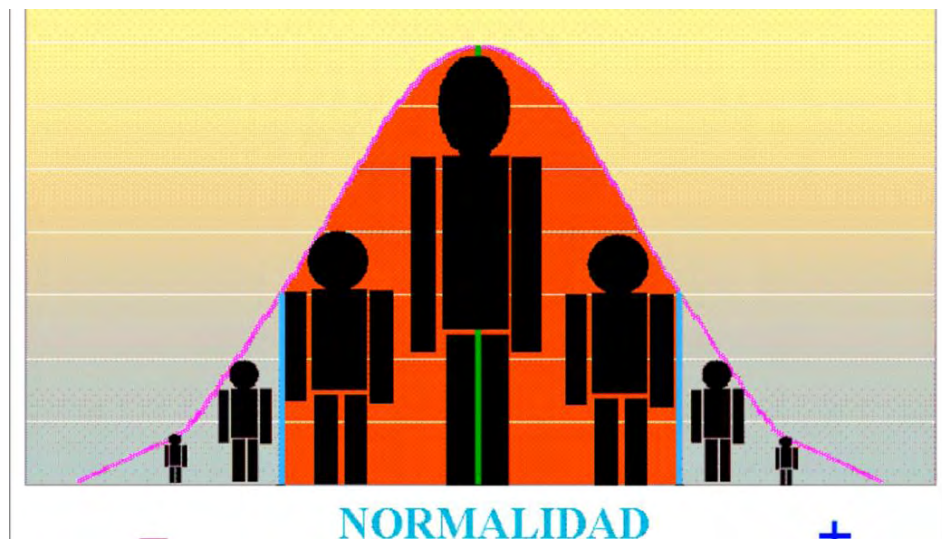


Figura 17. Captura de pantalla del RDP “Casi como una persona normal”

- Características técnicas: Video formato MP4, duración 5:26 min., 113 MB.
- Autoría de la narrativa: Relato reconstruido y asistido por el investigador Fernando Soto Rodríguez, a través del acompañamiento y entrevistas a profundidad a Israel, joven con discapacidad intelectual.
- Narración: Miguel Ángel Rodríguez Miranda.
- Imágenes: Google.

- Ensamble de edición y musicalización: Fernando Soto Rodríguez.

8.1.1.2 Casi como una persona normal

Hace un tiempo un amigo me recomendó este colegio y me dijo: “a ver si te gusta por sus instalaciones y forma de trabajo”.

Lo visité... me dieron un recorrido y una plática junto con mi mamá. La verdad me gustó, sobre todo por las canchas y que hubiera muchas chicas.

Me inscribí y hoy ya tengo tres años en el Colegio, estoy desde cuarto de prepa.

¡Amo el colegio, me siento parte de él! Soy mitad grupo integrado y mitad grupo regular. Aunque me identifico más con grupo regular.

Fermo parte del grupo integrado por todo el rollo que tengo, por la discapacidad que tengo...

De mis cinco sentidos solo tengo cuatro bien, la vista tache. Tengo debilidad visual y discapacidad motriz en la mano izquierda.

De nacimiento, los doctores se dieron cuenta. Y con el tiempo yo también porque cuando en la escuela no veía bien las letras.

No siento tanto la discapacidad, casi no se me nota. Me siento relajado.

Creo que la discapacidad es enfermedad dependiendo del grado: muy bajo, medio o alto.

Es enfermedad solo si se ve, por ejemplo, alguien que usa silla de ruedas por sus características físicas.

En mi caso, antes sentía que tenía un grado muy alto de discapacidad y ahora bajo.

Ha cambiado con el trabajo, por cómo lo he ido trabajando durante toda mi vida. ¿Y sabes...? estar en grupo integrado me ayudó.

Considero que, dependiendo del caso, si no estamos equilibrados, se necesita recibir apoyos, y éstos pueden ser altos si necesito hacer algo con mucho apoyo, y medios o bajos si no necesito tanto apoyo para hacer algo.

Los apoyos que yo requiero no son muchos. Necesito usar lentes y hacer ejercicios físicos para fortalecer mis manos.

En grupo integrado necesito agilidad para trabajar; en cómo manejar el dinero; y adaptaciones en algunos materiales en el tamaño y color de las letras.

Y la verdad no quiero ni necesito otros apoyos.

Algo que quiero, es investigar qué es ajuste emocional, para mí son los detalles mínimos de algo, de las personas o de ti mismo.

Me gustaría ver cosas sobre cómo llevar una mejor relación con las personas o sobre algo que me cueste trabajo hacer como leer más fluido.

Considero que no participo mucho en las clases, pero es que no me gusta.

Aunque el profesor promueve la participación, pero no quiero, me pongo rejejo, pero bueno, a veces doy mi opinión y ya se acaba.

Grupo integrado no me hace estar tranquilo porque algunas personas están encima de mí o me interrumpen.

Quisiera estar menos en grupo integrado. Siento que tengo que estar muy apegado a diario.

Mi ritmo de trabajo es más rápido que el de ellos. Por eso, a veces no me siento parte de este grupo.

Te cuento, tomo pre-laboral una hora a la semana. Estoy en la papelería, ayudo a acomodar hojas y las cuento, o sea hago montoncitos de diez hojas recicladas. También saco copias.

Esta actividad me ha ayudado a ser más responsable, a llegar temprano, adaptarme a lo que me pidan y a hacer mis actividades si no, me echan para afuera. Además, puede ayudarme a saber cómo administrarme.

La experiencia más padre en el colegio fue el torneo porque participamos todos en varios deportes. Me gusta mucho porque estamos unidos el grupo integrado y el regular.

De grupo regular, me gusta anatomía porque le entiendo. No me gusta historia porque es muy complicada.

Usualmente, la relación con los profesores es buena, además valoran y promueven mi participación porque trabajo en equipo, hago exposiciones y piden mi punto de vista.

Considero que grupo regular me aporta confianza, me ayuda a relajarme. Y yo les apporto porque aprendemos juntos.

Fuera de grupo integrado me siento más tranquilo al estar con mis amigos y además hay muchas chicas guapas.

En el colegio, también he aprendido que me debo manifestar... decir las cosas con las que no estoy de acuerdo.

Igualmente, he aprendido a relacionarme mejor con mis compañeros y a platicar más.

Quiero llegar a un lugar con mis capacidades, donde haga lo que está en mis posibilidades.

Quiero hacerlo independiente del programa, porque son puros chicos como nosotros. Que no les veo futuro en sus vidas, por sus problemas, algunos son más graves que el mío. Me refiero a que algunos necesitan más apoyo y yo menos, es mínimo lo que necesito.

También quisiera estar en una carrera universitaria que tenga que ver con anatomía, para estudiar todo el cuerpo, no he investigado mucho, pero sé que necesitas papeles y hacer un examen.

He explorado otra alternativa universitaria. Es un programa para la diversidad, van chavos que conozco y tienen discapacidad como la mía.

Pero no me identifico, yo no debería estar ahí. Quisiera una escuela que cumpla con mis capacidades.

Siento que me insistieron mucho en que siguiera en el programa por mi problema que traigo.

He considerado vivir de forma independiente, o sea vivir por mi cuenta sin depender de alguien.

Lo haría viviendo en la casa de mi mamá en un cuarto que ahí tengo, aunque sé que puedo vivir en un departamento yo solo y salir a actividades recreativas.

Por ahora sé que me gustaría trabajar en algo de animales o de deportes. He pensado dedicarme a los perros, sus accesorios, su comida, sacarlos a pasear, darles de comer y bañarlos.

Me gustaría compartirte que he revisado un libro de la SEP sobre derechos en general, pero no viene nada de los derechos de las personas con discapacidad y por eso he investigado en internet y encontré que:

Tienen derecho a opinar lo que sienten o piensan sobre un tema.

Tienen derecho a tomar decisiones teniendo en cuenta lo que las otras personas piensan.

Tienen derecho al trabajo, pero a uno que esté en sus posibilidades.

Tienen derecho al deporte solo que usen diferentes medios para comunicarse o trasladarse.

Tienen derecho a la educación los va a ayudar muchísimo la escuela.

Si no, no aprenderían, no conocerían, no saldrían al mundo exterior, no jugarían, no convivirían con amigos.

Sé que tienen el mismo valor que los demás, casi como una persona normal. Y para mí, una persona normal es la que hace muchas cosas y las personas con discapacidad no tienen el atrevimiento para hacerlo o necesitan apoyo.

Yo creo que los dos bandos: normal y discapacidad tienen la misma importancia y valor.

8.1.2 La historia de Ricky

8.1.2.1 Ficha técnica del relato digital “Como la pila de un iPod”

Resumen: “Como la pila de un iPod” trata de la experiencia en primera persona de un joven con discapacidad intelectual, estudiante que participa en un programa de inclusión educativa en un bachillerato, comparte algunas reflexiones en torno a su educación, a la discapacidad, los derechos de las PcD y su proyecto de vida. Desde su voz, se puede comprender la realidad contemporánea de las PcD, contexto en el que existen aspectos dialécticos y yuxtapuestos de los modelos explicativos de la discapacidad y los procesos de inclusión educativa.

- Título: “Como la pila de un iPod”.
- Sinopsis: Da cuenta de la experiencia de vida de Ricky, joven con discapacidad intelectual quien tiene cuatro años en el Colegio. Comparte

aqueños eventos que le son significativos, además de comentar cuáles son sus expectativas a futuro.

- Palabras clave: modelos de la discapacidad, discapacidad intelectual, integración educativa, inclusión educativa, barreras para el aprendizaje y la participación, tecnologías de empoderamiento y participación.
- Sentido profundo: El relato permite conocer y comprender: los procesos de inclusión educativa; los modelos de la discapacidad; así como la atribución de sentido y autopercepción como persona con discapacidad intelectual; la relación que esta guarda con la etapa del ciclo de vida; identificación de oportunidades y barreras para el aprendizaje y la participación.
- Población-meta: En lo general, está dirigido a la sociedad. En lo particular y, por un lado, a aquellos agentes educativos en formación o ejercicio que trabajan/trabajarán con personas con discapacidad intelectual y en segundo lugar a adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad.
- Uso pedagógico: En lo general, el relato busca sensibilizar y fomentar la toma de consciencia y postura ante la realidad que aqueja a las personas con discapacidad intelectual. En lo particular permite analizar, discutir y reflexionar en torno a aspectos fundamentales propios de la integración e inclusión educativa de las personas con discapacidad intelectual. Finalmente, permite la autoreflexión, autoconocimiento y empoderamiento de las personas con discapacidad intelectual y sus familias.



Figura 18. Captura de pantalla del RDP “Como la pila de un iPod”

- Características técnicas: Video formato MP4, duración 6:09 min., 136 MB.
- Autoría de la narrativa: Relato reconstruido y asistido por el investigador Fernando Soto Rodríguez, a través del acompañamiento y entrevistas a profundidad a Ricky, joven con discapacidad intelectual.
- Narración: Ricky.
- Imágenes: Google.
- Ensamble de edición y musicalización: Fernando Soto Rodríguez.

8.1.2.2 Como la pila de un iPod

Ya llevo cuatro años en el colegio, entré en primero de secundaria. Cuando llegué me hice muy conocido... y es que una vez gané una carrera, fui como el héroe, pero no debo dejar que se me suba.

Hay un grupo integrado, yo creo que es muy bueno porque me ha ayudado a saber que necesito tiempos, necesito despejarme. Además, tenemos muchas actividades, a mí me gusta mucho la actividad de noticia que hacemos cada semana, siempre traigo varias, me gusta estar al pendiente de las noticias y así puedo apoyar a mis compañeros por si alguien no la trae, me gusta ayudarlos. También tenemos otras actividades como la clase de cocina y pre-laboral.

Hablando de pre-laboral, cada uno de mis compañeros está en una actividad diferente, yo estoy en el laboratorio de primaria y me gusta mucho. Es padre porque puedo trabajar con niños.

Considero que pre-laboral es una actividad que ayuda a futuro porque te prepara para el trabajo, a hacer algo útil, lo que no me gusta es llegar tarde, siempre procuro llegar a tiempo y eso es algo que laboral fortalece. Lo único que yo podría sugerir es que se me permitiera apoyar a los niños en algunos trabajos si no entienden, pues yo también puedo hacerlo.

En el colegio he aprendido muchas cosas:

Aprendes a hacer un guion de teatro. Y la verdad, siento que eso lo llevo en la sangre, me gusta. En segundo de secundaria actué en dos funciones, me gustó esa experiencia porque tenía que hacer que se viera realista. Además, tenía retroalimentación, me decían “tienes que verte más realista”. Además, una vez presenté una canción de One Direction y me caractericé como uno de ellos.

También, he aprendido cómo manejar el dinero, es importante porque puede haber gente que te estafa, como cuando te piden prestado y no te pagan. Aún me falla un poco cuando alguien me tiene que regresar el cambio, y sé que es importante para aprender cuánto cambio me tienen que dar cuando voy a un restaurante.

He aprendido a mandar cosas por email, como algunos trabajos. También he aprendido a abrir páginas y programas.

También he aprendido que la unión hace la fuerza cuando apoyas o ayudas a las personas, cuando haces cosas por ellas. Aprendo sobre cómo tratar y relacionarme con las chicas, no estar encima de ellas porque puedo causarles incomodidad. He aprendido a controlar mis pensamientos y a cómo identificar, controlar y expresar mis sentimientos.

La verdad me apoyo mucho en el iPad y en google para trabajos de investigación.

La relación con los profesores de grupo integrado es buena, me llevo muy bien con ellos, a algunos los tengo en Facebook y también platico con ellos en WhatsApp.

Al principio, no me sentía tan escuchado en el grupo, pero después sí, porque algunos compañeros me han invitado a comer o salir con ellos, así podemos compartir varias cosas. Creo que la relación con mis compañeros es muy buena, puedo expresar mis sentimientos. Ahora me siento muy querido, atendido y comprendido y aunque no todos tenemos los mismos gustos, estos se respetan.

Con mis profesores de grupo regular la relación es muy buena. Además de que promueven mi participación, por ejemplo: cuando fue la votación para elegir al presidente de un comité Además de que respondo preguntas.

¿Sabes...? mis amigos de sexto de prepa me buscan, me invitan a algunas cosas. Una vez, una amiga me dijo que se quería tomar una foto conmigo y otro día que no pude salir con ellos a una fiesta me mandó un mensaje que decía “te extrañamos en este momento”.

Tengo un gran amor hacia mis amigos porque ellos me aportan algunas cosas, por ejemplo: el apoyo que necesito en recordarme qué día se entregan los trabajos o cuándo son los exámenes. Y algo padre que ellos me dijeron es que quieren que me gradúe.

En el Colegio, también tenemos salidas al súper en ellas debo tener cuidado al cruzar la calle, al manejar el cambio. También vamos a museos, a desayunar o a comer. Asimismo, están los campamentos y hay retiros, me gustan porque puedo estar con las personas que más quiero. Una sugerencia sería que pudiéramos aprender más inglés, no tenemos tanto y eso me sirve para traducir por ejemplo un videojuego.

Quiero terminar la prepa, pero tengo que trabajar duro para luego ir a la Universidad. Antes me sentía nervioso por ir, pero ya no, creo que el beneficio será integrarme en algunas cosas además de estar con algunos amigos.

Creo que merezco cosas buenas, me gustaría ser independiente, o sea hacer las cosas por mi cuenta.

Quiero estudiar para ser Dj o comentarista de lucha como en la WWE.

También me han preguntado si me gustaría tener novia, pero por el momento no. El amor duele. Por ahora tengo pensado ganar experiencia en otras cosas, por ejemplo, con los bebés porque quiero conseguir un trabajo de verano en un centro

de estimulación temprana para bebés, ya tengo ubicado un lugar. La verdad quiero tener contacto con los bebés, considero que se me da porque soy una persona muy agradable y buena onda.

¿Qué si considero tener discapacidad...? sinceramente y pensándolo un poco diría que no, pero sí requiero algunos apoyos como tranquilizarme, relajarme, estar calmado porque soy muy intenso, también necesito apoyo en algunos trabajos porque no entiendo algunas cosas, a veces me recuerdan las entregas de algunos de ellos. Tengo problemas de ira y requiero apoyo para controlar mis sentimientos.

¿Por qué me pongo intenso...? por eso voy a terapia porque creo que necesito contar algunas cosas y saber qué hacer. Me dejan algunas tareas como hablar de manera personal con los profesores sobre lo que pienso o siento. Ir a terapia me ha ayudado a expresar mejor mis pensamientos y sentimientos de manera escrita.

Por otro lado, yo creo que la discapacidad es enfermedad, por ejemplo, por cómo te sientes o cómo te mueves como en el síndrome de Down. Considero que las personas con discapacidad son las que requieren algún apoyo. Además, pienso que se debe decir “personas con discapacidad” no “discapacitados”, porque es un nombre muy adecuado y sonaría mejor. También he pensado que tener discapacidad no es malo, es solo que a algunas personas les cuestan trabajo algunas cosas.

He oído que las personas con discapacidad tienen derechos como ser incluido en algunas actividades, que te inviten a algo. También tienen derecho a la educación si no, no aprenderían cosas como yo cuando llegué a aquí. Deben trabajar duro.

Algunas personas insultan, discriminan o maltratan a las personas con discapacidad. A mí no me gustaría hacerlo, quiero conservar la buena vibra que tengo aquí dentro en el pecho, por cierto, me gustaría investigar de dónde viene esa buena vibra.

En mi experiencia, no he percibido que me discriminen, pero sí tengo el sentimiento de que se burlan de mí.

Conozco mis derechos como tener educación, estar con mis amigos y decidir lo que es mejor para mí y lo que no, también yo decido estar o no con quien quiero estar.

Creo que las personas no merecen ser discriminadas porque la tolerancia se carga como la pila de un iPod.

8.1.3 La historia de Erick

8.1.3.1 Ficha técnica del relato digital “¿Tengo discapacidad? A veces”

Resumen: “¿Tengo discapacidad? A veces” trata de la experiencia en primera persona de un joven con discapacidad intelectual, estudiante que participa en un programa de inclusión educativa en un bachillerato, comparte algunas reflexiones en torno a su educación, a la discapacidad, los derechos de las PcD y su proyecto de vida. Desde su voz, se puede comprender la realidad contemporánea de las PcD, contexto en el que existen aspectos dialécticos y yuxtapuestos de los modelos explicativos de la discapacidad y los procesos de inclusión educativa.

- Título: “¿Tengo discapacidad? A veces”.
- Sinopsis: Da cuenta de la experiencia de vida de Erick, joven con discapacidad intelectual quien en el año 2010 recibe una noticia que, aparentemente, le cambiaría la vida. Sin embargo, no es así y luego de buscar un colegio junto con sus papás, ingresa al aula de apoyo de un programa inclusivo en el que enfrenta algunos retos e incluso situaciones de discriminación. Finalmente los vence a través del fortalecimiento emocional y comparte aquellos eventos que le son significativos, al tiempo que defiende los derechos de las personas con discapacidad concluyendo con sus expectativas a futuro.
- Palabras clave: modelos de la discapacidad, discapacidad intelectual, integración educativa, inclusión educativa, barreras para el aprendizaje y la participación, tecnologías de empoderamiento y participación.
- Sentido profundo: El relato permite conocer y comprender: los procesos de inclusión educativa; los modelos de la discapacidad; así como la atribución de sentido y autopercepción como persona con discapacidad intelectual; la

relación que esta guarda con la etapa del ciclo de vida; identificación de oportunidades y barreras para el aprendizaje y la participación; y el proceso a través del cual el estudiante se perfila como autogestor (representante de las personas con discapacidad).

- Población-meta: En lo general, está dirigido a la sociedad. En lo particular y, por un lado, a aquellos agentes educativos en formación o ejercicio que trabajan/trabajarán con personas con discapacidad intelectual y en segundo lugar a adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad.
- Uso pedagógico: En lo general, el relato busca sensibilizar y fomentar la toma de consciencia y postura ante la realidad que aqueja a las personas con discapacidad intelectual. En lo particular permite analizar, discutir y reflexionar en torno a aspectos fundamentales propios de la integración e inclusión educativa de las personas con discapacidad intelectual. Finalmente, permite la autorreflexión, autoconocimiento y empoderamiento de las personas con discapacidad intelectual y sus familias.

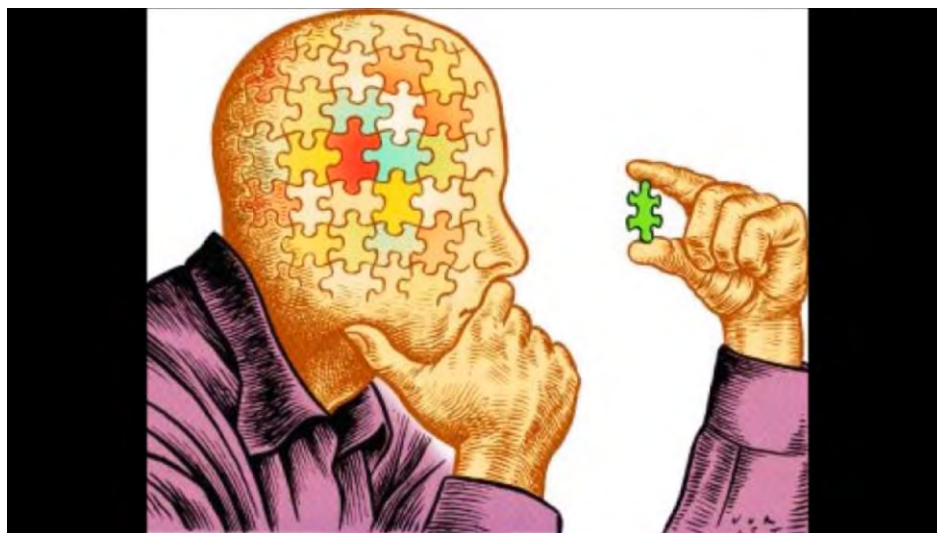


Figura 19. Captura de pantalla del RDP “¿Tengo discapacidad? A veces”

- Características técnicas: Video formato MP4, duración 7:02 min., 142 MB.
- Autoría de la narrativa: Relato reconstruido y asistido por el investigador Fernando Soto Rodríguez, a través del acompañamiento y entrevistas a profundidad a Erick, joven con discapacidad intelectual.

- Narración: Erick.
- Imágenes: Google.
- Ensamble de edición y musicalización: Fernando Soto Rodríguez.

8.1.3.2 ¿Tengo discapacidad? A veces

En octubre de 2010, me enteré de algo que me dejó asombrado, sorprendido... Mi mamá me dijo de forma clara: tienes discapacidad intelectual. Me dio angustia, no pude creer lo que me había dicho.

Pero mi vida no cambió mucho después de eso, pues mi papá, mi mamá y yo comenzamos a buscar un colegio que tuviera un grupo integrado.

Cuando ingresé al Colegio, entré a primero de secundaria. En esa época era muy sensible y me angustiaba fácil por los cambios, también cuando iba a alguno de los campamentos o a retiros. Ya cuando pasé a segundo de secundaria me angustiaba, pero no todo el tiempo ni todos los días... solo me angustiaba algunas veces.

Seguro debes preguntarte cómo fue que logré ir angustiándome menos, ¿verdad?

Debo decir que de muchas maneras... Primero, con la explicación de mis terapeutas porque ellos me decían que no tuviera miedo, que no debía angustiarme.

El colegio tiene un grupo integrado que es para chavos con discapacidad, como yo. Este grupo también me ayudó porque pude participar en muchas actividades como “vida diaria”, en mesas redondas y clases de inglés. Además de estar en este grupo, he tomado clases integradas, por eso creo que el grupo regular me ayudó trabajando en el cambio de mis emociones.

Considero que los de grupo regular no tienen tantas actividades como en grupo integrado, en él tenemos tiempo para hablar sobre nuestras vacaciones, fines de semana y tenemos muchas otras experiencias que los de grupo regular no pueden hacer.

Es por eso que yo me siento parte de grupo integrado, me identifico más con él porque tengo más experiencias. Creo que todo el colegio debería ir en un grupo así porque todos estarían integrados.

Para que sepas un poco más sobre lo que se hace mi grupo integrado te contaré mi experiencia...

En este grupo, los profesores permiten que todos participemos. Además, la relación con ellos es muy buena; me apoyan, me enseñan bien, me tratan bien y a los demás también.

Pero claro, hay algunas veces en que puede ser diferente. En una ocasión un consejero de uno de los campamentos me insultó, humilló, y me hacía burla... y yo me sentía furioso, enojado.

Por otro lado, cuando iba en primero de secundaria dos de las maestras me trataban de cierta forma. Una se burlaba de mí, me decía “bebé” pero como burla, no de cariño, y la otra me gritaba. Y ambas, si sollozaba, me ponían una consecuencia de quedarme más tiempo en el salón sin salir a descanso.

En cuanto a mis compañeros, la verdad me gusta más convivir con los de grupo integrado, estar y salir con ellos. La relación con los chavos es muy buena.

Grupo integrado es bueno porque aprendes muchas cosas:

He aprendido a tener paciencia, a no ser grosero y a controlar mis sentimientos.

En sexualidad, a respetar mi cuerpo y el de los demás. También sobre las cosas privadas y las públicas.

He aprendido a sumar y restar. También sobre el lenguaje formal que es el que debo usar cuando platico con los adultos, y el lenguaje informal que es el que puedo usar cuando platico con mis amigos.

A pesar de haber aprendido eso, me gustaría aprender sobre zoología porque me gustan mucho los animales. Y si me preguntas de informática me gustaría aprender a usar más el internet para investigar cosas, usar YouTube y también el Facebook.

He tenido una actividad llamada pre-laboral. Esta vez, me tocó estar en la imprenta, ya tengo algunos meses ahí, voy cada semana una hora. Ahí, hago hojas, las doblo, las engomo y también rompo algunas para que las reciclen.

Antes de estar en la imprenta, tuve otras actividades en pre-laboral, estuve en la biblioteca de primaria y en las cafeterías de bachillerato y primaria.

Me ha gustado más la biblioteca porque había libros de animales y naturaleza.
¡Me encantan esos temas!

Yo creo que pre-laboral sirve para formarme para cuando tenga un trabajo: ordenar, contar, seguir las indicaciones de mi jefe, para conocer los horarios de llegada y salida. También para saber manejar el dinero, ahorrar y comprarme algo.

Al respecto de mis compañeros de grupo regular, muchos son buena gente porque nos tratan bien, además convivo y como con ellos. Me siento apreciado porque se preocupan por mí, preguntan por mí, por cómo estoy... ¡Y me enamoré de una niña!

Otros de ellos me rechazan, por ejemplo, cuando uno me dice “ven” y otro dice “No, no”. A veces, me dan empujones y comienzan a reírse. También me molestan, insultan o me hacen burla.

Una vez me dijeron “chismoso” porque les pregunte “¿qué hicieron en su fin de semana?” y me respondieron “¡qué te importa!”. Y yo me siento molesto, estoy sentido, lo siento en el corazón. Me rompen el corazón.

Si me preguntaras si considero tener discapacidad te diría: ¿Yo? A veces. Y es que antes me costaban mucho trabajo algunos cambios y yo creo que si los controlo ya no tendría discapacidad. Por eso, solo tengo un poco de discapacidad, y eso se debe a que me cambien los horarios o de lugar mi camión.

Considero que la discapacidad no es enfermedad, nadie se enferma a la fuerza, no es obligatorio tener una enfermedad.

La discapacidad es buena por algunas cosas, por ejemplo, para ayudar, es bueno que ayudemos y nos ayuden. También porque puedes estar y participar en diferentes lugares y divertirte.

He pensado que la discapacidad no es mala. Es malo que discriminen, rechacen o maltraten a una persona con discapacidad. Eso puede ser despectivo, alguien que lo haga sería un patán, un vulgar.

Por eso, las personas con discapacidad tenemos derechos, como ir a la escuela, a la universidad, a clases, tener trabajo y terapias.

Si no los tuviéramos, no aprenderíamos, no conviviríamos y estaría mal porque nos estarían echando para afuera. Tenemos derecho a no ser discriminados, rechazados.

Me gustan mucho las computadoras por eso, en un futuro quisiera trabajar en MacStore pero la verdad, yo soy más fan de los animales, de la naturaleza y del ciclo de la vida, por eso me gustaría trabajar en un zoológico, safari, acuario o un museo de historia natural.

También me gustaría vivir de forma independiente, sin depender de alguien, pero sé que necesito aprender más cosas para prepararme y tomar la decisión con mis papás.

A continuación, se presentará un análisis de contenido a través de categorías creadas a partir del encuadre teórico pormenorizado en los capítulos 1 y 2 de la presente y desde la perspectiva del investigador, es decir, se presentará la mirada del autor de la tesis dialogando con el campo de conocimiento. Asimismo, se muestra la intencionalidad de articular reproducciones textuales, a descripción, convalidaciones y contrastaciones teóricas para finalmente mostrar un acercamiento crítico al estudio de casos.

8.2 La inclusión educativa a escrutinio

8.2.1 Inclusión educativa como derecho y lugar

De acuerdo a Echeita (2006), *la inclusión puede visualizarse cómo aquel mecanismo que debe asegurar el acceso, en las mejores condiciones, al sistema educativo*. Y que este, en la atención a la discapacidad intelectual se ha gestado gracias su propia lucha. En otras palabras, es la búsqueda de ellos mismos, sus familiares y/o las organizaciones que los representan por “ganar” un sitio. Los siguientes fragmentos, dan cuenta de lo que nuestros participantes atravesaron para poder unirse al colegio incluyente:

Israel afirma: *Hace un tiempo un amigo me recomendó este colegio y me dijo: “a ver si te gusta por sus instalaciones y forma de trabajo”. Lo visite... me dieron un recorrido y una plática junto con mi mamá. La verdad me gustó, sobre todo por las*

canchas y que hubiera muchas chicas. Me inscribí y hoy ya tengo tres años en el colegio, estoy desde cuarto de prepa.

Durante la reconstrucción de su experiencia, Israel comentaba que, si bien el colegio fue de su preferencia, él llegó a este porque desafortunadamente su institución precedente cerró un programa que tenía la misma finalidad: incluir a estudiantes con discapacidad al aula ordinaria.

En un segundo momento, Ricky menciona: *Ya llevo cuatro años en el colegio, entré en primero de secundaria (...) Hay un grupo integrado, yo creo que es muy bueno porque me ha ayudado a saber que necesito tiempos, necesito despejarme.*

Por otro lado, pero en consonancia con lo anterior, Erick comparte su retrospectiva: *En octubre de 2010, me enteré de algo que me dejó asombrado, sorprendido... Mi mamá me dijo de forma clara: tienes discapacidad intelectual. Me dio angustia, no pude creer lo que me había dicho. Pero mi vida no cambió mucho después de eso, pues mi papá, mi mamá y yo comenzamos a buscar un colegio que tuviera un grupo integrado. Cuando ingresé al colegio, entré a primero de secundaria.*

En la experiencia de Erick, él comentaba que, si bien comenzó a tomar conciencia de su discapacidad, hizo evidente ver cubiertas sus necesidades de apoyo al buscar, con el apoyo de sus padres, un colegio en el que pudiera participar en el aula regular. En suma, explicaba que dicho colegio debía estar inmerso en su contexto y debía gustarle.

Estos argumentos evidencian la necesidad de intensificar y diversificar el número de instituciones y acciones que conlleven a la atender a la diversidad del estudiantado cumpliendo las cuatro A's atribuidas al derecho a la educación por Tomasevski (2004) enfatizando la *asequibilidad*, educación obligatoria, y *accesibilidad*, considerando el carácter progresivo en los diferentes niveles de inmersión en la educación. Y, que además rompa con la universalidad relativa del derecho a la educación (Echeita 2006; Gairín & Suárez, 2012). Se enfatiza también el segundo par de las cuatro A's: *aceptable*, con altos estándares de calidad, y *adaptable*, es decir, que sea la institución la que se ajuste a las necesidades e intereses del estudiantado y no a la inversa.

En palabras de Booth & Ainscow (2002), este primer eco de nuestros estudiantes indica que existen *políticas inclusivas* dentro del colegio, que permiten que las personas con discapacidad intelectual, sus padres y amigos lo contemplen como una opción viable para la participación plena de los jóvenes, es decir, se incrementa la participación y protagonismo de la comunidad en su conjunto (UNESCO, 2009).

FEAPS (2009) asevera que los niños y jóvenes tienen derecho a la educación, una educación con letras mayúsculas, que considere y crea en las posibilidades de los alumnos independientemente de los apoyos que necesiten. Para dar cuenta de ello tendríamos que hablar de esas posibilidades, es decir, de las *oportunidades de presencia, participación y aprendizaje* (Ainscow, Booth & Dayson, 2006).

8.2.2 Inclusión educativa como participación en el currículo

En ese tenor, para FEAPS (2009) *la inclusión no quiere decir obviar las necesidades de los niños y jóvenes con discapacidad, inclusión no es negar la singularidad, sino responder a ella, pero no desde una enseñanza diferenciada*. Por el contrario, la clave está en dar una respuesta lo más ajustada posible esta, pero desde un contexto educativo incluyente, y éste es un reto importante. En suma, reconoce que los discentes con discapacidad tienen derecho a participar en los entornos ordinarios, pero es responsabilidad de todos los que conformamos el sistema, garantizar que obtengan resultados significativos y valiosos. Es decir, si bien todos los estudiantes tienen derecho a progresar en sus aprendizajes, a tener experiencias positivas que contribuyan a que sean mejores personas y que les proporcionen bienestar y felicidad, se deben enfatizar acciones que permitan, ahora y en un futuro desenvolverse de la mejor forma y con la mayor autonomía posible.

Echeita (2006), afirma que *la educación inclusiva debe asegurar que los estudiantes, independientemente de su condición, participen de experiencias curriculares enriquecedoras y tejan una red de apoyos que cerciore que el aprendizaje sea el máximo*.

En ese contexto, es importante apuntar todas aquellas experiencias de las que la institución en colaboración con el programa inclusivo dota a los participantes de competencias para lo largo y ancho de su vida.

Israel expresa: *En mi caso, antes sentía que tenía un grado muy alto de discapacidad y ahora bajo. Ha cambiado con el trabajo, por cómo lo he ido trabajando durante toda mi vida. ¿Y sabes...? estar en grupo integrado me ayudó (...) En grupo integrado necesito agilidad para trabajar; en cómo manejar el dinero; y adaptaciones en algunos materiales en el tamaño y color de las letras.*

Este primer fragmento evidencia las *prácticas inclusivas* (Booth & Ainscow, 2002) en la que los profesores deben orientar y diversificar sus estrategias entendiéndolas como procedimientos flexibles que respeten los estilos, ritmos, e intereses del estudiantado (UNESCO, 2009).

Algo que quiero, es investigar qué es ajuste socioemocional, para mí son los detalles mínimos de algo, de las personas o de ti mismo. Me gustaría ver cosas sobre cómo llevar una mejor relación con las personas o sobre algo que me cueste trabajo hacer como leer más fluido.

Considero que no participo mucho en las clases, pero es que no me gusta. Aunque el profesor promueve la participación, pero no quiero, me pongo rejego, pero bueno, a veces doy mi opinión y ya se acaba.

Te cuento, tomo pre-laboral una hora a la semana. Estoy en la papelería, ayudo a acomodar hojas y las cuento, o sea hago montoncitos de diez hojas recicladas. También saco copias. Esta actividad me ha ayudado a ser más responsable, a llegar temprano, adaptarme a lo que me pidan y a hacer mis actividades sino, me echan para afuera. Además, puede ayudarme a saber cómo administrarme.

De grupo regular, me gusta anatomía porque le entiendo. No me gusta historia porque es muy complicada.

En el colegio, también he aprendido que me debo manifestar... decir las cosas con las que no estoy de acuerdo.

Los fragmentos anteriores reflejan el énfasis de la UNESCO (2009) respecto a que *el currículo de las instituciones inclusivas no debe ser prescriptivo ni*

restrictivo, por el contrario, debe ser flexible tomando en cuenta las diferentes necesidades y que este no sea sobrecargado de contenidos académicos. La flexibilidad se evidencia en el eclecticismo entre el currículo formal de la institución en tanto secundaria y bachillerato, y los campos formativos del programa “Educación para la vida” en el que se entremezclan asignaturas integradas en el aula regular y espacios propios para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socio-personales y académico-funcionales. En consonancia con lo expuesto por Booth & Ainscow (2002), el programa da cuenta de las *políticas inclusivas* y los objetivos que estas persiguen.

Por otro lado, el estudiante afirma que los profesores van gestando procesos para una acogida favorable de la diversidad (UNESCO, 2009), al promover y solicitar directamente su participación, mecanismo que permite que el estudiante sea visible en el aula.

Es importante precisar que, en el relato de Israel, la motivación como proceso psicológico se relaciona con la comprensión y construcción del aprendizaje (Díaz Barriga & Hernández, 2010). Dicho de otro modo, existe una motivación intrínseca por aprender anatomía frente a un disgusto por la historia en la que la comprensión se relaciona con la dificultad para comprender los temas, es de nuestro interés ya que este hecho podría estar vinculado con una de las limitaciones significativas que marca la AAIDD² (2013): la dificultad para resolver problemas sociales, dado que para poder hacerlo se necesita analizar y comprender los hechos. Por lo tanto, ¿qué acciones se podrían generar para favorecer el aprendizaje en este dominio?

En suma, recordemos que una de las dimensiones del currículo es aquella que evidencia las tensiones entre intención y realidad, es decir, aquellas enseñanzas encubiertas, latentes, no implícitas que se transmiten a lo largo de la experiencia escolar, las cuales obedecen a un componente ideológico, moral y político de la institución (Casarini, 2005). A través de la dimensión del *currículo oculto*, es que

² Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD por sus siglas en inglés, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities).

Israel ha aprendido a expresar sus opiniones y defender sus ideales si es que no está de acuerdo con un evento o hecho.

Ricky, enuncia: (...) además, *(en el aula de apoyo) tenemos muchas actividades, a mí me gusta mucho la actividad de noticia que hacemos cada semana, siempre traigo varias, me gusta estar al pendiente de las noticias y así puedo apoyar a mis compañeros por si alguien no la trae, me gusta ayudarlos.*

Si bien la inclusión educativa exige la creación de un ambiente de cordialidad y que acoja a la diversidad, es importante que no solo los profesores sean quienes asuman el protagonismo, si bien deben promover su existencia, al mismo tiempo, deben contar con estrategias que permitan que los propios estudiantes entablen relaciones de confianza, respeto, apoyo y reciprocidad, tal como lo evidencia Ricky al asumir el gusto por apoyar a sus congéneres (UNESCO, 2009).

Continúa: *También tenemos otras actividades como la clase de cocina y pre-laboral. Hablando de pre-laboral, cada uno de mis compañeros está en una actividad diferente, yo estoy en el laboratorio de primaria y me gusta mucho. Es padre porque puedo trabajar con niños. Considero que pre-laboral es una actividad que ayuda a futuro porque te prepara para el trabajo, a hacer algo útil, lo que no me gusta es llegar tarde, siempre procuro llegar a tiempo y eso es algo que laboral fortalece. Lo único que yo podría sugerir es que se me permitiera apoyar a los niños en algunos trabajos si no entienden, pues yo también puedo hacerlo.*

Ricky da cuenta de las experiencias formativas dentro del colegio, destacando la utilidad y función a futuro que conlleva el campo formativo denominado “formación para la vida y el empleo” cuyo objetivo es el desarrollo y fortalecimiento de habilidades propias para la vida laboran sin restringirse a la misma, es decir, fomenta dichas destrezas sin perder de vista que la capacitación laboral no debe desarrollarse en sí misma, sino que debe acompañarse de habilidades intra e interpersonales. Por otro lado, demuestra su expectativa al solicitar que se le permita interactuar y apoyar más a los niños que asisten al laboratorio pues “él también puede hacerlo”. Reflexionemos, ¿qué estrategias y apoyos se le deben proveer al estudiante para que lleve a cabo nuevas actividades que impliquen un mayor acercamiento con los niños?

Prosigue: *En el colegio he aprendido muchas cosas: Aprendes a hacer un guion de teatro. Y la verdad, siento que eso lo llevo en la sangre, me gusta. En segundo de secundaria actué en dos funciones, me gustó esa experiencia porque tenía que hacer que se viera realista. Además, tenía retroalimentación, me decían “tienes que verte más realista”. Además, una vez presenté una canción de One Direction y me caractericé como uno de ellos.*

Al igual que Israel, Ricky refleja el rol preponderante que implica la motivación intrínseca en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Díaz Barriga & Hernández, 2010), enfatizando su sentir respecto a la clase de teatro en la que no solo afirma “llevarlo en la sangre”, la importancia radica en el vínculo entre sus intereses, gustos y aficiones con los contenidos y objetivos específicos a desplegar en esta asignatura: desarrollar un guion de teatro y participar en una puesta en escena. Consideramos que el evento descrito da cuenta de los principios condensados en la propuesta de Díaz Barriga (2006) quien sugiere que, las experiencias de aprendizaje situado deben gestarse a través del reconocimiento de los intereses del estudiantado para potenciarlos a través de procesos instructivos que le sean significativos y le permitan relacionarlos con su contexto social y cultural, dicho de otro modo, recuperar lo cotidiano y vernáculo para alcanzar los fines educativos planteados en el currículo formal.

Cedemos la palabra a Ricky: *La verdad me apoyo mucho en el iPad y en Google para trabajos de investigación. He aprendido a mandar cosas por email, como algunos trabajos. También he aprendido a abrir páginas y programas.*

Como parte de la formación en el colegio, los estudiantes cuentan con clases de computación y recursos telemáticos tales como el iPad de uso grupal y un proyector que pueden emplear en su salón de clases. En primera instancia, la descripción del estudiante permite dar cuenta de su interés y manejo de las tecnologías digitales. Al tiempo, e indirectamente, las visualiza como un sistema de apoyo para el cumplimiento de sus deberes, tal como sus pares sin discapacidad. Consideramos importante precisar que habría que indagar de forma situada el nivel de experticia que tiene Ricky en el uso de las TIC en general y sus usos educativos en particular para que, a partir de dicho reconocimiento, se generen propuestas

concretas que redunden en el fortalecimiento de su destreza mediática, enfatizando el uso seguro, crítico y ético del internet (en situaciones de procedimientos de tratamiento de la información) y las redes sociales (ciudadanía digital).

Abriendo un paréntesis: *También he aprendido que la unión hace la fuerza cuando apoyas o ayudas a las personas, cuando haces cosas por ellas.*

El estudiante enfatiza su sentir respecto al apoyo hacia las personas que le rodean. Es menester precisar que a través de la formación religiosa que promueve el colegio, se imparte una asignatura destinada a la reflexión de cómo la religión apoya a construir espacios de diálogo, tolerancia, solidaridad y sentido humano. Hecho que da cuenta del fomento de una *cultura inclusiva*, en palabras de Booth y Ainscow (2002), anclada a las creencias y principios religiosos propios de la institución.

Cerrando el paréntesis y reanudando la participación de Ricky: *Aprendo sobre cómo tratar y relacionarme con las chicas, no estar encima de ellas porque puedo causarles incomodidad. He aprendido a controlar mis pensamientos y a cómo identificar, controlar y expresar mis sentimientos.*

También, he aprendido cómo manejar el dinero, es importante porque puede haber gente que te estafa, como cuando te piden prestado y no te pagan. Aún me falla un poco cuando alguien me tiene que regresar el cambio, y sé que es importante para aprender cuánto cambio me tienen que dar cuando voy a un restaurante.

En el Colegio, también tenemos salidas al súper en ellas debo tener cuidado al cruzar la calle, al manejar el cambio. También vamos a museos, a desayunar o a comer.

La UNESCO (2009) también plantea la preocupación porque se gesten procesos a través de los cuales se fomente el desarrollo de habilidades para la vida, escenario en el que los estudiantes con discapacidad intelectual requieren espacios para el fortalecimiento de habilidades prácticas y sociales: manejo del número, dinero y tiempo; autodirección a través de la participación continua y permanente en la comunidad; consolidación de la lectoescritura; responsabilidad social; evitar

ser víctimas; fortalecimiento emocional y autoestima; autocuidado; resolución de conflictos, etcétera (AAIDD, 2013).

Finalmente, Ricky nos dice: *Asimismo, (en el colegio) están los campamentos y hay retiros, me gustan porque puedo estar con las personas que más quiero.*

Una sugerencia sería que pudiéramos aprender más inglés, no tenemos tanto y eso me sirve para traducir por ejemplo un videojuego.

Finalmente, el estudiante valora y certifica su participación en el currículo poniendo de manifiesto las enseñanzas más importantes para él y las expectativas hacia algunas de ellas (idioma inglés). También evidencia su gusto por las experiencias extracurriculares, recordándonos lo que Echeita (2006) y la UNESCO (2009) aseveran; *la inclusión educativa se ve favorecida si la comunidad muestra apertura y oportunidades para el despliegue de las competencias desarrolladas.*

Por otro lado, Erick es transparente al asumir que el aula de apoyo, o grupo integrado está dirigido a jóvenes con discapacidad: *El colegio tiene un grupo integrado que es para chavos con discapacidad, como yo. Este grupo (...) me ayudó porque pude participar en muchas actividades como “vida diaria”, en mesas redondas y clases de inglés. Además de estar en este grupo, he tomado clases integradas, por eso creo que el grupo regular me ayudó trabajando en el cambio de mis emociones.*

El estudiante asume que participar en el aula de apoyo y el grupo regular le permite participar en diversas actividades, en esa dirección, es importante precisar que el campo formativo de desarrollo personal y el involucramiento cotidiano en el aula regular son espacios de contención y regulación emocional, es decir, promueven en él, destrezas emocionales para controlar por sí mismo su estado anímico.

Erick asevera: *Considero que los de grupo regular no tienen tantas actividades como en grupo integrado, en él tenemos tiempo para hablar sobre nuestras vacaciones, fines de semana y tenemos muchas otras experiencias que los de grupo regular no pueden hacer. Es por eso que yo me siento parte de grupo integrado, me identifico más con él porque tengo más experiencias. Creo que todo el colegio debería ir en un grupo así porque todos estarían integrados.*

El participante enfatiza la valoración hacia las experiencias y espacios de escucha, análisis y reflexión en torno a aquellos temas y situaciones de interés del grupo integrado que permiten que desarrolle destrezas intra e interpersonales y una participación plena. Sentencia que le gustaría que la totalidad del colegio participará de actividades propias del programa en que participa, ya que, de ese modo, todos estarían incluidos, siendo partícipes de las experiencias que para él son las más significativas.

Erick extiende sus impresiones: *Grupo integrado es bueno porque aprendes muchas cosas: He aprendido a tener paciencia, a no ser grosero y a controlar mis sentimientos. En sexualidad, a respetar mi cuerpo y el de los demás. También sobre las cosas privadas y las públicas.*

He aprendido a sumar y restar. También sobre el lenguaje formal que es el que debo usar cuando platico con los adultos, y el lenguaje informal que es el que puedo usar cuando platico con mis amigos.

Al igual que sus compañeros, la experiencia de Erick también plantea la preocupación porque se gesten procesos a través de los cuales se fomente el desarrollo de habilidades para la vida (UNESCO, 2009): regulación emocional; capacidad de seguir reglas y obedecer leyes; autocuidado; evitar ser víctimas; manejo del número, dinero y tiempo; consolidación de la lectoescritura; responsabilidad social, etcétera (AAIDD, 2013).

Por otro lado, nuevamente aparece la motivación asociada al aprendizaje (Díaz Barriga & Hernández, 2010), sin embargo, en el caso de Erick esta aparece como expectativa: *A pesar de haber aprendido eso, me gustaría aprender sobre zoología porque me gustan mucho los animales. Y si me preguntas de informática me gustaría aprender a usar más el internet para investigar cosas, usar YouTube y también el Facebook.*

La idea anterior permite cuestionarnos y reflexionar acerca de los *procesos de personalización del aprendizaje* que deben desarrollarse para prever al estudiante de experiencias significativas. Una propuesta sería justo vincular ambos intereses a través del uso de las TIC para indagar en temas sobre zoología (Díaz Barriga, 2005 y 2006).

Erick nos comparte su experiencia en el campo formativo “formación para la vida y el empleo”: *He tenido una actividad llamada pre-laboral. Esta vez, me tocó estar en la imprenta, ya tengo algunos meses ahí, voy cada semana una hora. Ahí, hago hojas, las doblo, las engomo y también rompo algunas para que las reciclen.*

Podemos evidenciar el manejo que el estudiante tiene en cuanto al tiempo y la rutina laboral.

Continuando: *Antes de estar en la imprenta, tuve otras actividades en pre-laboral, estuve en la biblioteca de primaria y en las cafeterías de bachillerato y primaria. Me ha gustado más la biblioteca porque había libros de animales y naturaleza. ¡Me encantan esos temas!*

Lo anterior, evidencia no solo la motivación asociada al aprendizaje, sino en relación al escenario idóneo de trabajo en función de los propios intereses del estudiante, en concordancia con el argumento de Soto (2014a) quien afirma que un RDP es una estrategia viable en la orientación psicoeducativa relacionada a las elecciones vocacionales o laborales a través de la búsqueda y concreción de las competencias y gustos en dicha elección, por lo tanto, lleva a la reflexión acerca de qué acciones y apoyos se le deben brindar a Erick para construir su trayectoria pre-laboral y construir conjuntamente un perfil laboral para su futuro.

Finalmente, Erick expresa: *Yo creo que pre-laboral sirve para formarme para cuando tenga un trabajo: ordenar, contar, seguir las indicaciones de mi jefe, para conocer los horarios de llegada y salida. También para saber manejar el dinero, ahorrar y comprarme algo.*

Si bien, el estudiante enfatiza la utilidad de dicha formación en prospectiva, también reflexiona en torno a la necesidad de una cultura y educación financiera en la que nuestra tarea es gestionar los apoyos y estrategias pertinentes que cristalicen su exigencia: perfeccionar el manejo del dinero, ahorrar y comprar. Finalmente, podemos aseverar que la participación en el currículo también está formando a los estudiantes en una perspectiva en el que la inclusión es vista como garantía social al proveer de las destrezas que el estudiantado con discapacidad intelectual requiere para desenvolverse en las esferas del mundo laboral, económico y cultural (Echeita, 2006).

8.2.3 Inclusión educativa como interacción interpersonal

Hemos afirmado que la educación inclusiva en su carácter sistémico implica el involucramiento de diferentes estructuras y agentes; tal como la comunidad educativa, los centros escolares en todos los niveles en que estos se concreten, dicho de otro modo, *la inclusión no sería posible si está no se gesta en los planos vertical y horizontal, desde los sistemas y estructuras hasta las interacciones en cada espacio del centro escolar, su entorno más inmediato y cada agente implicado en ello, al tiempo que se presenta un proceso bidireccional y de beneficio en reciprocidad* (Booth & Ainscow, 2002).

Además, Echeita (2006) enfatiza que los procesos de inclusión deberían comprenderse y atenderse como un valor, siendo total y auténticamente empáticos asumiendo y evidenciando valores y sentido humano.

En suma, Saad (2011a) sostiene que inclusión es estar compartiendo experiencias enriquecedoras, dar testimonio de singularidad y recibir apoyo, estima y comprensión de quienes nos rodean.

Específicamente, haremos referencia a aquellas experiencias que den cuenta de la *participación en tanto reconocimiento y apreciación de identidad particular y social en el centro escolar* (Ainscow, Booth & Dayson, 2006) y, *por otro lado, de la cultura en tanto comunidad segura, acogedora y respetuosa de la diversidad* (Booth & Ainscow, 2002).

Haremos altavoz de la historia de Israel: *La experiencia más padre en el colegio fue el torneo porque todos participamos en varios deportes. Me gusta mucho porque estamos unidos el grupo integrado y el regular.*

Usualmente, la relación con los profesores es buena, además valoran y promueven mi participación porque trabajo en equipo, hago exposiciones y piden mi punto de vista.

Considero que grupo regular me aporta confianza, me ayuda a relajarme. Y yo les apporto porque aprendemos juntos. Fuera de grupo integrado me siento más tranquilo al estar con mis amigos y además hay muchas chicas guapas. Igualmente, he aprendido a relacionarme mejor con mis compañeros y a platicar más.

En un primer momento, Israel hace referencia a uno de los fines más importantes de educación inclusiva: la unión de todos y todas en una *comunidad participativa* evidenciándolo a través de los eventos deportivos, cuestión que le genera emociones positivas. Por otro lado, nuevamente enfatiza el énfasis por parte de los profesores de aula regular quienes implantan *estrategias para la participación y aprendizaje* (UNESCO, 2009), *trascendiendo un lugar o la simple presencia* (Ainscow, Booth & Dayson, 2006), ya que si Israel participa en equipos de trabajo, hace exposiciones y participa directamente o a solicitud, no solo se hace visible, los estudiantes lo visualizan, *rechazando aquellas prácticas excluyentes sutiles* de las que Echeita (2006) ha hecho eco, y es el propio estudiante quien asume que al involucrase en dicho grupo *hay un beneficio en bidireccionalidad*. En suma, consideramos que, a través de este proceso, Israel se ha fortalecido psicossocialmente, adquiriendo mayor confianza y regulación emocional al estar más tranquilo.

En cuanto a Ricky, retomamos su narrativa: *Cuando llegue (al colegio) me hice muy conocido... y es que una vez gané una carrera, fui como el héroe, pero no debo dejar que se me suba.*

Enfatizamos este punto que, sin duda alguna, marcaría un antes y después en la experiencia del estudiante dentro del colegio, porque a raíz de este evento, se haría visible ante sus compañeros y la comunidad en general. Además, para él habría fungido como parte aguas para un fortalecimiento psicossocial.

El participante continúa: *La relación con los profesores de grupo integrado es buena, me llevo muy bien con ellos, a algunos los tengo en Facebook y también platico con ellos en WhatsApp. (Por otro lado,) con mis profesores de grupo regular la relación es muy buena. Además de que promueven mi participación, por ejemplo: cuando fue la votación para elegir al presidente de un comité, además de que respondo preguntas.*

Es importante hacer un paréntesis ante las afirmaciones de Ricky en el entendido de que recrea y distingue claramente la relación con los profesores de ambas aulas. Si bien la relación con los docentes del aula de apoyo es “buena”, desde su perspectiva, el vínculo con los profesores del aula regular es “muy buena”,

esto referido a la participación que ellos promueven. Sin embargo, resulta interesante que la relación con los primeros sea más cercana a través del uso de las tecnologías digitales y las redes sociales. ¿Habría una diferencia cualitativamente importante para juzgar cada una de estas relaciones interpersonales?

Ricky prosigue: *Al principio, no me sentía tan escuchado en el grupo (integrado), pero después sí, porque algunos compañeros me han invitado a comer o salir con ellos, así podemos compartir varias cosas. Creo que la relación con mis compañeros es muy buena, puedo expresar mis sentimientos. Ahora me siento muy querido, atendido y comprendido y aunque no todos tenemos los mismos gustos, estos se respetan.*

¿Sabes...? mis amigos de sexto de prepa me buscan, me invitan a algunas cosas. Una vez, una amiga me dijo que se quería tomar una foto conmigo y otro día que no pude salir con ellos a una fiesta me mandó un mensaje que decía “te extrañamos en este momento”.

Tengo un gran amor hacia mis amigos porque ellos me aportan algunas cosas, por ejemplo: el apoyo que necesito en recordarme qué día se entregan los trabajos o cuándo son los exámenes. Y algo padre que ellos me dijeron es que quieren que me gradúe.

Haciendo eco de las experiencias reportadas por Ricky, *podemos identificar el proceso gradual y progresivo que implica involucrarse con personas nuevas quienes en un principio son completos desconocidos y que, por la convivencia cotidiana así como el re-conocimiento y el compartir diversas experiencias se van convirtiendo en compañeros y finalmente en (mejores) amigos, personas con las que podemos mostrar nuestros intereses particulares al tiempo que nos enriquecemos con los ajenos en un entorno de respeto y valoración. Aspectos que reconfiguran la identidad personal a través de la participación en los grupos y comunidad educativa.* Dicho de otro modo, y al igual que Israel, Ricky, afirma sentirse muy querido atendido y comprendido, solo que, a diferencia del primero, nuestro estudiante remite a estas emociones en ambos contextos enfatizando la relación interpersonal

con sus amistades en grupo regular, quienes lo apoyan y además le comparten sus expectativas de que él continúe con su formación.

En tercera instancia, encendemos el micrófono para Erick: *Para que sepas un poco más sobre lo que se hace mi grupo integrado te contaré mi experiencia...*

En este grupo, los profesores permiten que todos participemos. Además, la relación con ellos es muy buena; me apoyan, me enseñan bien, me tratan bien y a los demás también.

Al igual que Ricky, Erick asume que la relación con sus profesores en el aula de apoyo es, a diferencia del primero, “muy buena” al tiempo que da sus razones que hemos de destacar: el apoyo, la enseñanza, la interacción propia y ajena, elementos que reconfiguran y reconstruyen la percepción del estudiante de algunos de los elementos del prisma de la inclusión (UNESCO, 2009).

El estudiante se expresa enfáticamente: Pero claro, hay algunas veces en que puede ser diferente. En una ocasión un consejero de uno de los campamentos me insultó, humilló, y me hacía burla... y yo me sentía furioso, enojado. Por otro lado, cuando iba en primero de secundaria dos de las maestras me trataban de cierta forma. Una se burlaba de mí, me decía “bebé” pero como burla, no de cariño, y la otra me gritaba. Y ambas si sollozaba me ponían una consecuencia de quedarme más tiempo en el salón sin salir a descanso.

Un párrafo particularmente corto pero sustancioso, si bien podríamos esperar que la inclusión fuera total y acabada, lo anterior, desde esta voz de la experiencia, nos está activando una alerta, *un llamado de atención dirigido a identificar barreras de primer y tercer orden* (Booth & Ainscow, 2002; Ainscow, Booth & Dayson, 2006; Echeita 2006; Echeita y cols., 2009), dicho de otro modo, existen claroscuros en dos de las tres dimensiones de la inclusión educativa; *la cultura*, vulnerada en el momento en que uno de los agentes que participó en una experiencia extraescolar (campamento) rompe con la construcción de una comunidad y contextos seguros y acogedores a través de prácticas discriminatorias de humillación, insultos y burla hacia Erick, estudiante con discapacidad intelectual. Y, por otro lado, existen barreras que tienen que ver con algunas de las competencias que los profesionales que se nombren incluyentes, deberían tener y que vulneran y trastocan las *prácticas*

inclusivas, tal como lo sentencia Echeita (2006: 120) los profesores estamos llamados a repensar nuestras estrategias docentes a la vista de los requerimientos (del estudiantado), porque seguramente muchos de nosotros tenemos actitudes y prácticas que son auténticas barreras a la hora de llevar adelante los procesos inclusivos. Nuestra percepción al respecto está dirigida a cuestionar la preparación, sensibilidad, conocimiento y respeto por la diversidad que un profesional de aula de apoyo debería tener, independientemente de que estuviera en formación o en ejercicio de su profesión y es que ambas maestras habrían violentado la dignidad de Erick al tratarlo y etiquetarlo de una edad cronológicamente inferior al llamarlo “bebé” y, además, estarían legitimando prácticas de antaño: gritos y castigos como medidas de regulación emocional y conductual. Reflexionemos; ¿qué estrategias debieron implementar los agentes educativos para convivir en un contexto seguro y acogedor y recrear prácticas respetuosas de la diversidad?

Erick, serenado comenta: *En cuanto a mis compañeros, la verdad me gusta más convivir con los de grupo integrado, estar y salir con ellos. La relación con los chavos es muy buena. Al respecto de mis compañeros de grupo regular, muchos son buena gente porque nos tratan bien, además convivo y como con ellos. Me siento apreciado porque se preocupan por mí, preguntan por mí, por cómo estoy... ¡Y me enamoré de una niña!*

Lo anterior, da cuenta de una *cultura de valores incluyentes*, al preocuparse y ocuparse de una convivencia cercana y la posibilidad de enamorarse en un entorno escolar. Por otro lado, hemos evidenciado que, mientras Israel valora y gusta más de estar en el grupo regular frente a Ricky que gusta por mantenerse en ambos (regular y de apoyo), Erick prefiere, principalmente, estar y convivir con sus amigos del aula de apoyo, démosle la palabra para comprender, desde su voz, las razones que llevan a que tome esa postura:

Otros (compañeros de grupo regular) me rechazan, por ejemplo, cuando uno me dice “ven” y otro dice “no, no”. A veces, me dan empujones y comienzan a reírse. También me molestan, insultan o me hacen burla. Una vez me dijeron “chismoso” porque les pregunte “¿qué hicieron en su fin de semana?” y me respondieron “¡qué

te importa!". Y yo me siento molesto, estoy sentido, lo siento en el corazón. Me rompen el corazón.

Al igual que en líneas precedentes, este es un segundo párrafo particularmente sustancioso, si bien podríamos aseverar a través de las experiencias reportadas por Israel y Ricky que la inclusión es total, la historia de Erick difiere y sigue activando *alertas dirigidas a identificar nuevas barreras de primer orden* (Booth & Ainscow, 2002; Ainscow, Booth & Dayson, 2006; Echeita 2006; Echeita y cols., 2009). Estos obstáculos se encuentran insertos en la *cultura (inclusiva)*, los congéneres implicados en esta anécdota no parecen tener la sensibilidad, conciencia y valores propios de un sentido humano que respete y valore la diversidad. Asimismo, las palabras de Erick están cargadas por una fuerte implicación emocional, al igual que la referida hacia el consejero y las profesoras de apoyo. Se mencionan abiertamente las emociones generadas no solo en el momento en que ocurrieron los hechos, sino que Erick, las rememora en presente constante, enfatizando emociones negativas de enojo, molestia y tristeza que finalmente "le rompen el corazón". Como agentes de cambio analicemos y reflexionemos lo siguiente: ¿qué *políticas inclusivas* debe gestar el colegio para asegurar una convivencia sana, respetuosa y enriquecedora?, ¿qué *prácticas incluyentes* deben gestar los diferentes agentes escolares para asegurar interacciones más auténticas y valiosas que no vulneren la dignidad de las personas y redunden en una *cultura incluyente*?

8.2.4 Inclusión como expectativa

La presente, nos ha permitido delimitar que *la inclusión educativa como constructo inacabado y como hecho que trastoca todas las estructuras y sistemas sociales, también está compuesto por un conjunto de expectativas y, por tanto, se le puede considerar como una* en el entendido de que estas pueden definirse como "Esperanza de realizar o conseguir algo. Posibilidad razonable de que algo suceda. Posibilidad de conseguir un derecho, una herencia, un empleo u otra cosa, al ocurrir un suceso que se prevé" (Real Academia Española, 2016). Dicho de otro modo, la presente evidencia los *anhelos* que los estudiantes con discapacidad intelectual que

participaron tienen en torno a la propia inclusión educativa sin restringirse solo a este contexto, es decir, plantean *posibilidades* de lo que les gustaría vivir a corto, mediano y largo plazo. Los siguientes fragmentos, darán cuenta de ello en voz de los protagonistas.

Israel describe: *Quiero llegar a un lugar con mis capacidades, donde haga lo que está en mis posibilidades. Quiero hacerlo independiente del programa, porque son puros chicos como nosotros. Que no les veo futuro en sus vidas, por sus problemas, algunos son más graves que el mío. Me refiero a que algunos necesitan más apoyo y yo menos, es mínimo lo que necesito.*

Sobre este punto volveremos en la sección precedente, sin embargo, es importante hacer notar el interés que tiene Israel por estar en un lugar en el que con las destrezas que él tiene pueda lograr y vivir diferentes experiencias a las que el programa en el que está le ha facilitado. Argumentando que es una persona con discapacidad intelectual que necesita pocos apoyos y sus compañeros más, hecho que, desde su perspectiva, no les plantea un mejor futuro.

El estudiante prosigue: *También quisiera estar en una carrera universitaria que tenga que ver con anatomía, para estudiar todo el cuerpo, no he investigado mucho, pero sé que necesitas papeles y hacer un examen. He explorado otra alternativa universitaria. Es un programa para la diversidad, van chavos que conozco y tienen discapacidad como la mía.*

Israel es un joven con gran determinación, sin embargo, podría correr un riesgo; no valorar las *posibilidades* que tiene o que él mismo se plantea, es decir, plantear las ventajas y desventajas que tendría en las alternativas que busca. Además de los requerimientos para cada una de ellas y cual se acerca más a su proyecto de vida y no solo al momento cronológico que está viviendo.

Cedemos finalmente la palabra a Israel: *He considerado vivir de forma independiente, o sea vivir por mi cuenta sin depender de alguien. Lo haría viviendo en la casa de mi mamá en un cuarto que ahí tengo, aunque sé que puedo vivir en un departamento yo solo (...) Por ahora sé que me gustaría trabajar en algo de animales o de deportes. He pensado dedicarme a los perros, sus accesorios, su comida, sacarlos a pasear, darles de comer y bañarlos.*

En relación al análisis que realizamos en líneas precedentes, ¿qué acciones deberíamos realizar en torno al establecimiento y consolidación de metas a corto, mediano y largo plazo de Israel?, ¿qué apoyos se requiere fortalecer para el empoderamiento de Israel y que este redunde en procesos de toma de decisiones críticas y estratégicas? Es menester dar cuenta de la perspectiva que Israel ha construido de la vida independiente, si bien se trata de ser lo más autónomos posibles con los apoyos requeridos (Saad, 2011a), sus construcciones están orientadas a seguir viviendo con su mamá y perpetrar vínculos de relativa dependencia. Finalmente, es destacable la expectativa alrededor de un empleo que se relacione sus gustos.

En un segundo momento, Ricky nos comparte sus expectativas: *Quiero terminar la prepa, pero tengo que trabajar duro para luego ir a la Universidad. Antes me sentía nervioso por ir, pero ya no, creo que el beneficio será integrarme en algunas cosas además de estar con algunos amigos.*

Creo que merezco cosas buenas, me gustaría ser independiente, o sea hacer las cosas por mi cuenta.

Quiero estudiar para ser Dj o comentarista de lucha como en la WWE.

También me han preguntado si me gustaría tener novia, pero por el momento no. El amor duele. Por ahora tengo pensado ganar experiencia en otras cosas, por ejemplo, con los bebés porque quiero conseguir un trabajo de verano en un centro de estimulación temprana para bebés, ya tengo ubicado un lugar. La verdad quiero tener contacto con los bebés, considero que se me da porque soy una persona muy agradable y buena onda.

En contraste a la primera experiencia, el planteamiento de Ricky nos exige visualizar, diseñar y gestionar acciones dirigidas a su fase de transición hacia su siguiente etapa: la universidad en la que la asociación forma para la vida adulta independiente y el trabajo en la comunidad, este último eje plantea la siguiente reflexión: ¿qué estrategias debemos implementar para trabajar y pulir las expectativas profesiográficas del estudiante a través de un proceso en el que él mismo valore sus destrezas, gustos y aficiones para concretarlas en un escenario más cercano y concreto?

Finalmente, Erick señala: *Me gustan mucho las computadoras por eso, en un futuro quisiera trabajar en MacStore pero la verdad, yo soy más fan de los animales, de la naturaleza y del ciclo de la vida, por eso me gustaría trabajar en un zoológico, safari, acuario o un museo de historia natural. También me gustaría vivir de forma independiente, sin depender de alguien, pero sé que necesito aprender más cosas para prepararme y tomar la decisión con mis papás.*

En comparación y cercanía de Erick y Ricky, consideramos pertinente diseñar y desarrollar estrategias para dirigir y orientar sus elecciones profesionales y laborales, aterrizarlas en un contexto específico a través de la confluencia de sus destrezas, oportunidades, gustos y aficiones (Soto, 2014a). Por otro lado, enfatizamos la autodeterminación de Erick por plantearse una meta a largo plazo de corte estratégico al considerar la percepción de sus padres sin restringirse a lo que ellos puedan decidir, en cambio, la decisión de vivir de forma independiente sería compartida, negociada y consensuada (Zacarías, Saad, Fiorentini & Nava, 2015).

8.3 La discapacidad intelectual bajo crisis: visiones y versiones

8.3.1 Modelos de la discapacidad

Este párrafo tiene la finalidad de evidenciar cómo es que los modelos que han explicado y atendido a la discapacidad como constructo y hecho, han permeado el imaginario de las personas hasta hoy día, a través de los diferentes sistemas y estructuras sociales así como los *habitus de práctica* de las diferentes disciplinas que los legitiman (Arnaíz, s/f; Brogna, 2006; Echeita 2006; Palacios & Romañanch, 2009; Saad, 2011a) o por medio de la singularidad en las historias o anécdotas de las personas con discapacidad intelectual (Saad, 2011a; Moriña, 2008; Saad & Zacarías, 2015). Por un lado, esperaríamos, tal como lo han afirmado los autores de los que hacemos eco, que existiera una coexistencia de miradas al tiempo que se presentaría, particularmente, una tensión o dialéctica entre dos modelos; el médico-rehabilitatorio (y su símil normalizador-asistencialista) frente al social o de derechos (y su símil de la diversidad funcional).

Israel: *Creo que la discapacidad es enfermedad dependiendo del grado: muy bajo, medio o alto. Es enfermedad solo si se ve, por ejemplo, alguien que usa silla de ruedas por sus características físicas.*

Es menester destacar dos argumentos centrales. En primer lugar, Israel concibe la discapacidad desde los principios del *modelo normalizador-asistencialista* desde el cual se prima el diagnóstico psicométrico que busca evaluar determinadas características, predominantemente comportamentales y biológicas en la estructura y función humanas, asignando un nivel a la misma (Brognia, 2006). En segundo lugar, reconocemos los principios de un modelo cercano al ya descrito, se trata del *modelo médico-rehabilitatorio* en que la discapacidad se concibe como una desviación aparente en el proceso salud-enfermedad, lo anterior, también nos evidencia que la construcción y apropiación de este constructo gira en torno a aspectos observables y aparentes, dicho de otro modo, se ancla a un proceso evolutivo en el que las ideas de los participantes se van enriqueciendo a través de su cotidianidad, análisis y reflexión de los propios modelos, sus principios e implicaciones, tal como lo ha señalado Saad (2011a).

Retomamos a Israel: *Me gustaría compartirte que he revisado un libro de la SEP sobre derechos en general, pero no viene nada de los derechos de las personas con discapacidad y por eso he investigado en internet y encontré que: tienen derecho a opinar lo que sienten o piensan sobre un tema; tienen derecho a tomar decisiones teniendo en cuenta lo que las otras personas piensan; tienen derecho al trabajo, pero a uno que esté en sus posibilidades; tienen derecho al deporte solo que usen diferentes medios para comunicarse o trasladarse (y) tienen derecho a la educación los va a ayudar muchísimo la escuela. Si no, no aprenderían, no conocerían, no saldrían al mundo exterior, no jugarían, no convivirían con amigos.*

Por otro lado, Israel da cuenta de un tipo de *discriminación encubierta* (Echeita, 2006). Si bien México se sumó y tuvo un rol protagónico en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), parece no haber llevado acciones en el ámbito educativo por hacer accesible y del conocimiento de toda la comunidad, los derechos de los que forma parte. El

estudiante comparte la necesidad de conocer más y valerse de las tecnologías digitales para lograr su cometido y enfatizar algunos de los derechos más importantes y las implicaciones de los mismos. Lo anterior, nos sitúa frente a la reflexión; ¿qué viabilidad encuentran los agentes educativos para poder revisar los derechos, particularmente, los de las personas con discapacidad en los procesos instructivos?, ¿habrá que construir otros aprendizajes que permitan la consolidación de su aprendizaje?, ¿qué acciones deben emprenderse para analizar los derechos a edades más tempranas y con qué recursos?

Por otro lado, hemos de enfatizar un *proceso de despersonalización*, si bien y como veremos en líneas más adelante, Israel se asume en condición de discapacidad, al hablar de los derechos de este colectivo, hace referencia a ellos en tercera persona ¿acaso no son sus derechos? Al parecer, habría que fortalecer su auto percepción para que él mismo tome conciencia acerca de la discapacidad.

Israel asevera: *Sé que (las PcD) tienen el mismo valor que los demás, casi como una persona normal. Y para mí, una persona normal es la que hace muchas cosas y las personas con discapacidad no tienen el atrevimiento para hacerlo o necesitan apoyo.*

El argumento anterior, permite evidenciar un cuestionamiento fuerte, directo, aunque irónicamente implícito a las ideas de los modelos médico-rehabilitario y normalizador-asistencialista (Brognia, 2006), es decir, en un primer momento Israel contempla que la discapacidad está nivelada y esas ideas se perpetúan a través del constructo de la normalidad en el entendido de que “existe” un estándar a alcanzar para poder lograr lo que la persona promedio puede hacer y si no ocurre, esa persona sería infrahumana o subnormal físico o mental (Saad, 2011a). Finalmente, asume una transición hacia comprender la discapacidad como aquella condición inherente a la diversidad humana en la que cualquier persona llega a requerir apoyos, precisemos que *el modelo social o de derechos* aboga por el rechazo hacia el modelo médico y entiende la discapacidad de forma interactiva en la que las limitaciones individuales lo son en la medida que el contexto permita que sea así y el apoyo es gradual, progresivo y bajo consigna, más no impuesto.

El narrador concluye: *Yo creo que los dos bandos: normal y discapacidad tienen la misma importancia y valor.*

Finalmente, es importante comentar que Israel no termina por definirse en alguno de “los dos bandos” sentenciando que ambos, tienen el mismo valor, sin personalizar ni pluralizarse en el discurso.

En suma, Ricky expresa: *Por otro lado, yo creo que la discapacidad es enfermedad, por ejemplo, por cómo te sientes o cómo te mueves como en el síndrome de Down. Considero que las personas con discapacidad son las que requieren algún apoyo. Además, pienso que se debe decir “personas con discapacidad” no “discapacitados”, porque es un nombre muy adecuado y sonaría mejor. También he pensado que tener discapacidad no es malo, es solo que a algunas personas les cuestan trabajo algunas cosas.*

En la perspectiva de Ricky visualizamos ese ir y venir, *la dialéctica entre los modelos médico-rehabilitatorio y el social o de derechos en donde uno se sobrepone y antepone al otro* (Palacios & Romañach, 2009). Si bien el estudiante ve la discapacidad como una enfermedad difiere de Israel al no relacionarlo con niveles, sino solo a lo visible, elemento que podemos relacionar con el *proceso evolutivo* descrito por Saad (2011a) *en donde las construcciones sociales de la discapacidad se ven como concepto y hecho social más que biológico-conductual, es decir, en niveles incipientes, se considera que los aspectos observables y evidentes configuran la conceptualización de las palabras*, sin embargo, la discapacidad no solo se restringe a la condición, por el contrario como lo ha señalado Brogna (2006), se interrelaciona e interdefine con la posición y condición en un contexto histórico cultural particular, construcción en la que se destaca la necesidad de apoyos ante determinadas situaciones que pueden resultar limitantes o de dificultad para las PcD, tal como lo afirma Ricky. Finalmente, nos enfatiza el cambio conceptual y actitudinal, para cambiar nuestra *cultura* con un lenguaje incluyente que respete la diversidad humana.

Ricky enciende el micrófono: *He oído que las personas con discapacidad tienen derechos como ser incluido en algunas actividades, que te inviten a algo.*

También tienen derecho a la educación si no, no aprenderían cosas como yo cuando llegue a aquí. Deben trabajar duro.

Al igual que su compañero, Ricky, evidencia un *proceso de despersonalización* en el que habla de “los otros y él” no de un nosotros. Sin embargo, vislumbra que las PcD tienen derechos tal como la inclusión que él entiende como la participación en algunas actividades e invitaciones. Redondea aseverando el esfuerzo que les implicará participar y aprender, lo que en palabras de Echeita (2006) se vincula con la concepción de inclusión como derecho y lugar a través de un proceso de lucha por ese espacio.

Finalmente, reflexiona y toma postura respecto a las situaciones de discriminación: *Algunas personas insultan, discriminan o maltratan a las personas con discapacidad. A mí no me gustaría hacerlo, quiero conservar la buena vibra que tengo aquí dentro en el pecho, por cierto, me gustaría investigar de dónde viene esa buena vibra.*

Nuestro tercer protagonista, Erick, afirma: *Considero que la discapacidad no es enfermedad, nadie se enferma a la fuerza, no es obligatorio tener una enfermedad.*

Es claro el rechazo al modelo médico, principio fundamental del modelo social o de derechos. En suma, permite vislumbrar un cuestionamiento a que si incluso se tuviera una enfermedad, ninguna persona puede tenerla a la fuerza, no es obligatorio, recordándonos los principios del *modelo de la diversidad funcional* cuyo principio definitorio es *abordar la discapacidad como una cuestión de funcionalidad personal y social, en el que la discapacidad no se concibe como enfermedad sino como un estado biológico, es decir, existen partes del cuerpo que funcionan de otra manera, personas que funcionan de forma distinta, y casos de discriminación por esas diferencias* (Palacios & Romañach, 2009; Saad, 2011a).

Continúa: *La discapacidad es buena por algunas cosas, por ejemplo, para ayudar, es bueno que ayudemos y nos ayuden. También porque puedes estar y participar en diferentes lugares y divertirte.*

En el particular de su discurso, podemos identificar su construcción en torno a lo que Brogna (2006) llamaría *condición* relacionada con la discapacidad en

términos biológico conductuales, *situación* como lugares de participación, apertura y disfrute, y, finalmente, la *posición* entendida como el lugar que se ocupa respecto a los otros así, Erick enfatiza los apoyos en reciprocidad.

Al cierre de su participación respecto a este tema, Erick toma postura en relación a la discapacidad y la discriminación que incluso él ha experimentado (tal como se analizó en la sección precedente): *He pensado que la discapacidad no es mala. Es malo que discriminen, rechacen o maltraten a una persona con discapacidad. Eso puede ser despectivo, alguien que lo haga sería un patán, un vulgar.*

Si bien los tres estudiantes pertenecen al mismo grupo integrado o aula de apoyo participando de las mismas actividades de análisis, reflexión, sensibilización y toma de postura en el campo formativo de desarrollo personal. Consideramos, al igual que Saad (2011a), que *la antigüedad en el programa inclusivo ha permitido que transiten y se apropien gradual y progresivamente del modelo social* en el que prima el rechazo al modelo médico, la desmedicalización del término, el respeto por los derechos de las PcD, los apoyos como medio para la eliminación de barreras de cualquier nivel. *Dicho de otro modo, en el caso de Israel con solo dos años en el programa prima una perspectiva médica y normalizadora con elementos del modelo social; desde la voz de Ricky con cuatro años de participación, se mantiene el modelo médico y prima el modelo social y, finalmente, Erick con cinco años dentro de los procesos inclusivos asume un modelo social e incluso da cuenta de algunos principios del modelo de la diversidad funcional.* El último protagonista sería el ejemplo de lo que Brogna (2006) enfatiza en su argumentación: *las PcD desde el modelo social deben llevar a cabo un proceso autocrítico para apropiarse del discurso con el que son dichos.* Entonces pensemos, ¿de qué forma favorecer la transición y de un modelo a otro y su subsecuente apropiación?, ¿qué acciones llevar a cabo para hacerlo y que factores permiten que ocurra?

8.3.2 Auto-percepción de discapacidad: ¿cómo me ven?, ¿cómo me veo?

En el sentido cultural: la significación y representación de la discapacidad sigue girando, en su gran mayoría, alrededor de la atención y asistencia de las personas

con discapacidad. Aun cuando se es construido discursivamente como sujeto de derecho, las personas con discapacidad no han asumido ese estatus y una identidad, ni la sociedad se los ha otorgado (Broyna, 2006).

La autora afirma que, en un complejo proceso *la identidad “discapacitada”, esta es asignada desde grupos significativos de poder, especialmente salud y educación, en relación a una deficiencia (física, mental o intelectual) a través de procesos de categorización, diagnóstico y etiquetamiento* (Broyna, 2006: 68).

En ese tenor, Saad & Zacarías (2015) han indagado la percepción de estudiantes como personas con discapacidad. Encuentran que *el imaginario del estudiante con discapacidad variará en función de los grupos sociales en los que participa o no y de su cultura y prácticas, además de la apropiación y comprensión de las mismas*.

Bajo estos principios, se esperaría que los estudiantes participantes del programa de “Educación para la Vida” tuvieran una imagen de sí mismos desde un modelo social de la discapacidad el cual, hace referencia a que dicha condición se da en una relación interactiva entre la persona y el contexto que le rodea. Así, a mayores barreras para el aprendizaje y participación, mayor perspectiva de discapacidad y viceversa. En ese sentido, los estudiantes podrían identificarse como personas valiosas, emancipadas y partícipes de experiencias enriquecedoras, que les permitan tener habilidades para la vida. Sin mayor preámbulo, hacemos altavoz de nuestros estudiantes.

Israel comienza: *¡Amo el colegio, me siento parte de él! Soy mitad grupo integrado y mitad grupo regular. Aunque me identifico más con grupo regular.*

Fermo parte del grupo integrado por todo el rollo que tengo, por la discapacidad que tengo... De mis cinco sentidos solo tengo cuatro bien, la vista tache. Tengo debilidad visual y discapacidad motriz en la mano izquierda. De nacimiento, los doctores se dieron cuenta. Y con el tiempo yo también porque cuando en la escuela no veía bien las letras. No siento tanto la discapacidad, casi no se me nota. Me siento relajado.

En un primer momento, es indudable la *dualidad* de la que da cuenta Israel al asumirse mitad parte de un grupo y mitad de otro. Desde nuestra perspectiva,

podríamos afirmar que no somos un ser que tiene una sola y única identidad, por el contrario, *tenemos una identidad socialmente dividida en función de los diferentes escenarios y lugares de los que formamos parte, de nuestras comunidades de práctica* (Díaz Barriga, 2006). Sin embargo, el mismo Israel nos explicita el por qué la dualidad, está se atribuye a la discapacidad, lo que él llama “rollo” y, en esa misma dirección “tacha” uno de sus cinco sentidos, *la discapacidad como hecho, característica y constructo, fue triplemente legitimada: por él mismo, por el habitus médico y el escolar* (Broyna, 2006), “de nacimiento” Israel pasaría a formar parte de ese colectivo denominado personas con discapacidad y, por otro lado, siendo participe del programa inclusivo, formaría parte del “grupo integrado” para jóvenes con discapacidad que perpetua la etiqueta y diagnóstico médico y, al mismo tiempo, sería parte del grupo regular, aquellos que en su retórica ha denominado “personas normales” y cuestiona fuertemente el valor en igualdad para ambos “bandos”. En palabras de Saad & Zacarías (2015), el estudiante tiene *conciencia de la discapacidad* en tanto las limitaciones visuales y motoras, sin embargo, mantiene *acciones asociadas al estigma*, es decir, maneja la información para encubrir la discapacidad intelectual, aseverando su comodidad, este hecho está claramente vinculado con lo que dicho estudiante conceptualiza como discapacidad, es decir, las características físicas y por tanto observables, al no tenerlas, no tiene discapacidad, “casi no se le nota”.

El joven continúa: *Considero que, dependiendo del caso, si no estamos equilibrados, se necesita recibir apoyos, y estos pueden ser altos si necesito hacer algo con mucho apoyo, y medios o bajos si no necesito tanto apoyo para hacer algo. Los apoyos que yo requiero no son muchos. Necesito usar lentes y hacer ejercicios físicos para fortalecer mis manos. Y la verdad no quiero ni necesito otros apoyos.*

A diferencia de lo reportado por Saad & Zacarías (2015), afirmamos que a través de la anécdota anterior podemos configurar una categoría intermedia entre *la percepción de control y eficacia*, así como *la conciencia de apoyos y autorregulación*. La llamaríamos *percepción de mejora y control externo*, se caracteriza por la transición entre aceptar por completo la condición a través y el proceso de apropiación en torno a los apoyos que requiero sin restringirme a los

que son evidentes, observables. En otras palabras, se requeriría regulación externa por parte de otros agentes para hacer conscientes las necesidades de apoyo y que estas no se restrinjan a cuestiones observables para justo avanzar hacia el autocontrol y autorregulación en la que los estudiantes o PcD puedan nombrar cada apoyo requerido para saber en qué momento lo necesitan y exista la actitud de eficacia y éxito en un entorno determinado. Recordemos que la antigüedad en el programa juega un rol preponderante en la construcción y apropiación, Israel solo tiene dos años de participación.

Israel redondea su anécdota al decir: *He explorado otra alternativa universitaria. Es un programa para la diversidad, van chavos que conozco y tienen discapacidad como la mía. Pero no me identifico, yo no debería estar ahí. Quisiera una escuela que cumpla con mis capacidades. Siento que me insistieron mucho en que siguiera en el programa por mi problema que traigo.*

Finalmente, Israel atribuye a su condición de discapacidad, al que él mismo llama problema, la “insistencia” (encubre la sugerencia) por ser partícipe de un programa que da continuidad a su formación dentro del programa “Educación para la vida”. Al término de la investigación, el ciclo escolar dio fin también, Israel ingreso a otra universidad, justamente como había comentado en su RDP, consensuó con su familia la decisión de optar por una alternativa que cumplía con las demandas que él solicitaba.

Antes de ceder el espacio a Ricky, recordemos que él atribuía sentirse cómodo en ambos grupos; el regular y el integrado, cuestión no menos importante ya que asume una participación e *identidad compartida* más que dividida como es el caso de Israel.

Ricky sigue contando su historia: *¿Qué si considero tener discapacidad...? sinceramente y pensándolo un poco diría que no, pero si requiero algunos apoyos como tranquilizarme, relajarme, estar calmado porque soy muy intenso, también necesito apoyo en algunos trabajos porque no entiendo algunas cosas, a veces me recuerdan las entregas de algunos de ellos.*

Tengo problemas de ira y requiero apoyo para controlar mis sentimientos. ¿Por qué me pongo intenso...? por eso voy a terapia porque creo que necesito contar

algunas cosas y saber qué hacer. Me dejan algunas tareas como hablar de manera personal con los profesores sobre lo que pienso o siento. Ir a terapia me ha ayudado a expresar mejor mis pensamientos y sentimientos de manera escrita.

Haciendo eco de Saad & Zacarías (2015), el estudiante tiene *acciones asociadas al estigma*, al no ubicarse dentro de este colectivo y negar dicha condición. Aseveramos que esto se vincula de forma directa con lo que el joven comprende y conceptualiza como discapacidad, es decir, lo observable como el síndrome de Down y sí él no cumple con dicho criterio, es que “no considera tener discapacidad”. En complemento y contraposición, tiene *conciencia de los apoyos requeridos y autorregulación* al asumir los apoyos que requiere y se le brindan, enfatizando aquellos relacionados con el control emocional y aquellos referidos a los ajustes razonables dentro del colegio para asegurar la comprensión de determinados temas y recordar la entrega de algunas producciones. Surge la reflexión, ¿podría señalarse la conciencia de los apoyos requeridos y autorregulación sin que haya conciencia de la discapacidad?, ¿de qué forma acercar una a la otra?, ¿qué estrategias gestionar para favorecer la conciencia de la discapacidad? Recordemos; Ricky lleva 4 años en el colegio.

Ricky habló desde un “otros” cuando se le preguntó acerca de los derechos de las PcD, sin embargo, al cuestionársele por “sus” derechos, mencionó lo siguiente: *Conozco mis derechos como tener educación, estar con mis amigos y decidir lo que es mejor para mí y lo que no, también yo decido estar o no con quien quiero estar.*

Hacemos eco de su reflexión: *En mi experiencia, no he percibido que me discriminen, pero sí tengo el presentimiento de que se burlan de mí (...) Creo que las personas no merecen ser discriminadas porque la tolerancia se carga como la pila de un iPod.*

Como semblanza, comentamos que Ricky se encuentra próximo a ingresar a su último año en bachillerato en el mismo colegio, formándose y fortaleciéndose, además ha participado en algunos foros para compartir su experiencia de formación para la vida, el empleo y la inclusión escolar.

Nuestro tercer participante hace una retrospectiva que nos ayudará a comprender de mejor forma la construcción de su identidad en su vida y el colegio.

Erick evoca el pasado: *(Cuando ingrese al colegio) esa época era muy sensible y me angustiaba fácil por los cambios, también cuando iba a alguno de los campamentos o a retiros. Ya cuando pase a segundo de secundaria me angustiaba, pero no todo el tiempo ni todos los días... solo me angustiaba algunas veces. Seguro debes preguntarte cómo fue que logré ir angustiándome menos, ¿verdad? Debo decir que de muchas maneras... Primero, con la explicación de mis terapeutas porque ellos me decían que no tuviera miedo, que no debía angustiarme... El colegio tiene un grupo integrado que es para chavos con discapacidad, como yo. Este grupo también me ayudó porque pude participar en muchas actividades... Además de estar en este grupo, he tomado clases integradas, por eso creo que el grupo regular me ayudó trabajando en el cambio de mis emociones... Estar en el colegio me ayudó creyendo en Dios, yendo a misa, rezándole y confesándome.*

Brogna (2006) nos ha señalado que diversos *habitus* legitiman e inciden en lo que entendemos y atendemos por discapacidad, sin embargo, la autora sostiene que, si analizamos la discapacidad desde *el modelo de la encrucijada*, tendríamos que poner atención no solo a la particularidad biológico-conductual, sino a los apoyos (situaciones y posiciones). El caso de Erick es ejemplo de ello, a pesar de reconocer abiertamente su discapacidad intelectual (*conciencia de la discapacidad*), esta no le ha sido impedimento en nada para tener una *percepción de control y eficacia* en la que a través de diferentes escenarios, procesos y apoyos ha ganado control interno y enfatiza el éxito y la eficacia lograda (Saad & Zacarías, 2015). Lo anterior, nos permite identificar aquellos *factores protectores y dinamizadores* que le permitieron alcanzar esta apropiación y comprensión: los apoyos en grupo integrado; la inclusión en el aula y la vida escolar; acompañamiento psicoterapéutico; y las creencias espirituales y religiosas.

Erick casi finaliza, expresando lo siguiente: *Si me preguntaras si considero tener discapacidad te diría: ¿Yo? a veces. Y es que antes me costaban mucho trabajo algunos cambios y yo creo que si los controlo ya no tendría discapacidad. Por eso, solo tengo un poco de discapacidad, y eso se debe a que me cambien los horarios o de lugar mi camión.*

Bajo los principios del *modelo social* podemos afirmar que Erick percibe que su condición se aminora siempre y cuando tenga los apoyos o el control interno para regular las cuestiones que le cuestan trabajo (Saad 2011a). Por lo tanto, *la apropiación y comprensión no solo es retórica, también hace referencia a la aplicación de esa concepción a su vida cotidiana, teniendo una conciencia de apoyos y regulación* (Saad & Zacarías, 2015).

La reflexión cierra a través de la sentencia de Erick: *Por eso, las personas con discapacidad tenemos derechos, como ir a la escuela, a la universidad, a clases, tener trabajo y terapias. Si no los tuviéramos, no aprenderíamos, no conviviríamos y estaría mal porque nos estarían echando para afuera. Tenemos derecho a no ser discriminados, rechazados.*

El estudiante si bien no tiene formación en los derechos de las personas con discapacidad, aseveramos que *su experiencia de vida le ha dotado de las experiencias para apropiarse, comprender y vivir esos derechos y por ello, su voz y experiencia se cristalizan en los derechos que él menciona*, cabe mencionar que Erick no se despersonaliza ni niega su condición y habla en plural de un “nosotros”. Por otro lado, el estudiante se podría perfilar para formar parte de los grupos de auto-representación del Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS), es decir, seguir su formación en el programa para fortalecerse en los mismos campos formativos y enfatizar el de participación ciudadana en el que se formaría como *autogestor*, es decir, una persona que habla por las que no lo pueden hacer para defender sus derechos y no permitir la discriminación.

Hoy día, Erick está por terminar el bachillerato viviendo una etapa de transición hacia la universidad a un programa que da seguimiento a su formación en el colegio. Está muy motivado por reencontrarse con viejos amigos y aprender cosas nuevas, justo cuestiones de computación y ciudadanía digital que implica el uso de las redes sociales. Además, tiene expectativas por formarse en derechos, ya que le gustaría seguir usando su voz para defenderse y defenderlos, así como representar a sus iguales y concientizar a la sociedad.

Las experiencias reportadas de forma íntegra dan cuenta de que, en el modelo social, en estos océanos de diversidades, la discapacidad es una posibilidad más

de lo diferente. La identidad discapacitada es un terreno de lucha y de resistencia definida en términos de “sujeto de derecho” en el que las familias y las personas con discapacidad han tomado posturas más militantes en el reconocimiento del derecho a la igualdad de la diferencia. A la luz de este modelo la discapacidad encierra la identidad de aquel que es igual siendo diferente y que es diferente siendo igual (Broyna, 2006: 74).

En síntesis, la evidencia nos permite afirmar que, en los tres casos, los jóvenes se niegan a aceptarse como “incapacitados” en el sentido peyorativo que la sociedad da al tema, como etiqueta que abarca la totalidad de la persona, por eso, afirman que “a veces” tienen discapacidad intelectual, o que solo requieren algunos apoyos y, en otro de los casos, que “no quiere ni necesita otros apoyos”. En ese sentido, *sus voces, dan cuenta de una lucha individual, desde su subjetividad y experiencia, y, colectiva, en tanto estudio de caso, para erradicar el estigma asociado a la condición de diversidad funcional y la discriminación*. Además, son conscientes de lo que implica su condición en cuanto a limitaciones; también se niegan a ubicarse como “enfermos” y *comienzan a construir, dado los procesos de despersonalización referidos, la conciencia y toma de postura por ser la voz de sus derechos a través de la autorrepresentación y autogestión*, consideremos que identifican claramente en su persona o en casos cercanos aquellas conductas de rechazo y exclusión; las burlas o comentarios de los demás dada su condición de diversidad funcional, prácticas y culturas que perpetúan y legitiman la vulnerabilidad de hecho y de derecho hacia este colectivo. Por otro lado, quieren vivir su vida en situaciones y posiciones de “normalidad”, como cualquier otra persona, sea su par, profesor, apoyo o familia, enfatizando una postura crítica y explícita hacia los enfoques médico-rehabilitador y normalizador-asistencialista que tanto ha lastimado y marcado a las personas con diversidad funcional. En contraposición, *se nota la huella de su participación en un programa educativo de inclusión, que les ha apoyado a repensar lo que es la discapacidad y cuestionarla a través de trabajar en espacios de fortalecimiento, empoderamiento y autodeterminación hecho que redundo en la agencia de los estudiantes y un avance gradual y progresivo, en*

función de su edad y antigüedad en el programa, en su proceso de emancipación, como personas, sobre todo, pero también como ciudadanos.

8.4 Una ecografía polifónica: sus voces, mi voz

Para co-construir y co-laborar este análisis descriptivo-interpretativo, subjetivista e ideográfico, consideramos pertinente dar cuenta de un espacio, a suerte de mapeo, que permita evidenciar el diálogo e interactividad continua y permanente que supone la construcción de RDP tal y como lo hemos venido detallando. Dicho de otro modo y haciendo eco de Tójar (2016), al investigador cualitativo se le exige retribuir, recíprocamente, la producción del conocimiento gestado a partir de la teorización sobre los mundos de cada uno de los protagonistas y, al mismo tiempo, de sí mismo. En ese tenor, el autor asume que no es un proceso de “validación”, por el contrario, el conocimiento producido debe hacer eco de la participación activa de cada actor, desde su propio rol para dar *confirmabilidad* al proceso. Así, te exhortamos a escuchar nuestras voces para crear una polifonía, reconociendo el derecho de los protagonistas por re-conocer qué se ha trabajado y producido para comprender y describir las implicaciones posibles en ellos y en nosotros mismos como agentes de cambio en el contexto particular de la investigación.

8.4.1 Lo que callaban los estudiantes: implicaciones de la investigación desde la voz de los protagonistas

En lo general, debemos decir que esta experiencia si bien llevó tiempo y dedicación, no se hubiesen logrado los mismos resultados de no ser por los protagonistas de estos tres RDP, solo esperamos haber sido fieles a sus palabras, a sus acciones, a sus apoyos.

Por eso, no podíamos cerrar esta sección, sin volver a darles la voz; Israel, Ricky y Erick, ustedes coincidieron en que esta experiencia los dotó de estrategias para poder iniciar una conversación con mayor facilidad, tener apertura para hablar de temáticas personales, cuidar su información y datos personales, y tener más confianza en sí mismos.

Estimado Israel, ¿cómo olvidar el proceso contigo?, si en un principio estabas “rejejo” como tú mismo decías, pero te agradecemos mucho el haberte implicado tanto, el haber solicitado los tiempos y los espacios, la confianza y apertura para hablar de temas que rebasaban este trabajo. El cierre contigo, fue así:

Fernando (F): ¿Cómo te sentiste participando en el proyecto?

I: *Bien, cómodo, contento. También me sentí escuchado y en confianza.*

F: ¿Consideras que te sirvió o te aportó algo?

I: *Sí, me ha servido porque puedo identificar los sentimientos y lo que pienso.*

Ricky, recordamos cuando apenas nos conocíamos, con timidez y reserva, pero con el transcurso del proyecto hubo un mayor involucramiento y una apertura inigualable, gracias por la confianza y por permitirnos conocerte tanto. El último día de trabajo fue así:

F: ¿Cómo te has sentido participando en este proyecto?

Ricky (R): *Me he sentido muy bien, tengo mucho de qué hablar y contar, creo que tengo muchas habilidades.*

F: ¿Consideras que te ha servido?

R: *Participar en el proyecto me ha servido de algo, como platicar cosas padres y no tan buenas. Me ha ayudado a iniciar conversaciones.*

F: ¿Te ha gustado?

R: *No hubo algo que no me gustará. Solo que me gustaría que me preguntarán (más seguido) cómo estuvo mi día.*

Erick, siempre con una apertura increíble y esa sonrisa que te caracteriza, gracias por implicarte tanto, aceptar los cambios y permitirnos adentrarnos en tus pensamientos y sentimientos. Además, esa capacidad histriónica tuya no solo permitió adentrarnos en tu historia, sino vivirla y hacerla nuestra. Por ello, debemos evocar textual el cierre contigo:

F: ¿Cómo te has sentido participando en este proyecto?

E: *Muy bien, cómodo, contento.*

F: ¿Consideras que te ha servido?

E: *Sí, para aprender a tener más respeto por mis compañeros de grupo regular no saturándolos y darles su espacio. Y para (pensar en) mi futuro, por ejemplo,*

lugares a los que voy a ir, en dónde voy a vivir de forma independiente o dónde voy a trabajar.

F: ¿Te ha gustado?

E: *Sí, mucho.*

F: ¿Te has sentido diferente después de tu participación en el proyecto?

E: *Sí, antes de contarte mi historia me sentía triste y enojado, y ahora me siento muy feliz y tranquilo.*

8.4.2 Escrito autoetnográfico “Discapacidad y prejuicio: retro/prospectiva desde mi psicología educativa”

Como acompañantes de los estudiantes, al re-conocerlos, entrevistarlos, escribirlos, leerlos, escucharlos y digitalizarlos, consideramos que sus relatos han evidenciado, desde sus estilos de contar, cierta red de conexiones alrededor de cómo reconfiguran sus historias, su identidad, percepciones, representaciones, sentidos, significados, ideas, expectativas, emociones y sensaciones. Hemos tratado de comprender, describir y narrar de qué manera hablan cuando quieren, qué es lo que dicen y con qué propósito, estilo y lenguaje, cómo se presentan para dar cuenta de su identidad. Podemos afirmar, sin lugar a dudas, que el proceso seguido permitió el fortalecimiento y emancipación de una voz y estilo propios.

Tal como otras metodologías participativas, el RDP, es un proceso que está constituido sobre las preferencias e ilusiones de una persona, sobre su visión de sí misma y de su vida. Implantado con efectividad, proporciona una visión de posibilidades en la vida que no están restringidas por la estructura y disponibilidad de los diferentes sistemas y estructuras sociales. La persona adquiere poder y fuerza para gestionar su vida, para dar forma al estilo de vida que desea.

En ese tenor, Simons (2011) y Tójar (2016) aseveran que en una investigación de corte cualitativo un elemento que se vuelve imprescindible y ayuda a redondear dicho proceso, se condensa cuando el investigador trasciende la producción e interpretación de la información y el conocimiento para compartir, desde su propia voz y estilo, el cambio, aprendizaje y actualización que él mismo experimenta a lo largo de su investigación. Dicho eso, el investigador de la presente dejará,

momentáneamente, la escritura en tercera persona para aterrizar a una en primera persona a través de un relato autorreferencial que dé cuenta de su experiencia desde que inició su formación en la disciplina psicológica, así como los eventos que reorientaron y concretaron sus intereses en la presente y su consolidación. Sin mayor preámbulo:

Deberé remitirme, y remitirte, a hace aproximadamente cinco años atrás, justo cuando ingrese a la Licenciatura en Psicología de la UNAM. Los primeros semestres, al menos en el ámbito académico-curricular, no me fascinaron. De no haber sido por “la psicología social” y “la educativa” no sé qué hubiera hecho y es que a través de “neuro”, la “teoría computacional de mente” y el “aprendizaje y la conducta adaptativa”, realmente me conflictuaba, no era una psicología, eran las psicologías. Cada cual con su particular y peculiar modo de definirse, entenderse y atender nuestro objeto de conocimiento... Entre lo individual, o mejor dicho individualizante o su antítesis; lo interno cuyo pálido reflejo debía intentar vislumbrarse y su contraparte observable y completamente identificable, medible y replicable.

¿Cómo adentrarme a comprender la psique humana si al parecer internamente la psicología misma, o al menos sus representantes, no podían ponerse de acuerdo? Creo que cada uno debía acercarse a la perspectiva con la que se sintiera identificado, cómodo. A partir del segundo semestre conocí el constructivismo y sinceramente, ¡me enamoré de él! De sus principios, de su aporte a la psicología, las ciencias sociales y específicamente a la educación. En ese punto comprendí que no solo debía interesarme por aquello evidentemente identificable y la generalidad, sino también por la forma en que las personas aprehendemos (en el sentido etimológico de la palabra) y construimos la realidad a través de atribuirle nuestros significados y sentidos, nuestras emociones y pensamientos.

En esa época y gracias a la Dra. Irene, conocí el método clínico crítico piagetiano, estrategia imprescindible para ahondar en los procesos de construcción del conocimiento no solo físico, si no social a través de entrevistas a profundidad con apertura para navegar por la mente de los participantes, frente a otras técnicas de recogida de la información tal como los cuestionarios estandarizados. A partir de

este momento, mi orientación dentro de la disciplina estaría fuertemente inclinada hacia comprender y profundizar mi formación dentro de ese paradigma, ¿o paradigmas?

Aterrice en mi quinto semestre... ya era mi área de preferencia y la totalidad de asignaturas estaría enfocada a lo que tanto quería; comprender y analizar los fenómenos educativos a través de las perspectivas y principios de los constructivismos, tal como el Dr. Gerardo nos había precisado para ese entonces, no solo era Piaget, ni Vigotsky, también estaba Ausubel y Bruner, por solo mencionar a los exponentes principales.

A través de la formación en escenarios naturales que ofrece mi Facultad a partir del quinto semestre, es que pude aterrizar en la realidad dichos principios; primero en un preescolar a través de la teoría de la actividad y los postulados vigotskianos y neovigotskianos para promover el aprendizaje de conocimientos del mundo natural y social en niños pequeños al tiempo que colaboraba directamente con profesoras para su actualización en diseño instruccional por competencias. En segundo lugar, con el profesor Fernando Mata, y más cercano a mi perspectiva, ingrese a una primaria con enfoque constructivista apoyando a un par de niños a fortalecer sus construcciones en torno al razonamiento matemático, habilidades de lectoescritura y destrezas interpersonales a través del acompañamiento en diadas. En suma, colabore directamente con la profesora titular compartiendo tiempo frente a grupo. En un tercer momento y para mi entonces séptimo semestre trabaje con escolares de sexto de primaria para fortalecer en ellos habilidades de alfabetización oral y escrita a través de metodologías participativas y constructivas.

¡Pero espera!, porque de forma paralela y en mi entonces sexto semestre conocí a quien poco después se convertiría en mi mentora y co-constructora de sueños, la Dra. Frida, en su asignatura (programas de intervención psicoeducativa) comprendí la importancia del rol de nuestra disciplina y en mi caso como profesional de ella para llevar a cabo intervenciones completamente contextualizadas y no solo en ámbitos de educación formal, tal como lo había venido desarrollando. Me instruyó en aquellas metodologías participativas y democráticas cuya finalidad es el facultamiento de la población-meta para que ésta, se convierta en una comunidad

o grupo implicado con su propio cambio y el de su contexto más inmediato. La propuesta tendría un pequeño plus... ¡el uso de las tecnologías digitales! Y sinceramente, yo me considero un “tecnófilo”, con pasión y un gusto particular por el uso de las TIC en los ámbitos personal, académico y profesional. Y en ese contexto fue que me tomó por sorpresa el adentrarme a uno de los ejes que hoy día sustenta mi trabajo de tesis: el relato digital personal.

Como proyecto final de esa asignatura, debíamos desarrollar una campaña de animación sociocultural que se nutriera del uso de las TIC. Como parte de la intervención psicoeducativa, uno de los referentes radica en la orientación vocacional o profesional, retomando esa idea, decidí compartir mi experiencia ante la elección de carrera y el subsecuente cambio de la misma (de Química a Psicología). Ello me confrontó pues me hizo revivir emociones y pensamientos que ya había trascendido, los traje al presente de una forma tan viva que fue inevitable no evocar a aquellas personas significativas y que jugaron un rol importantísimo. Fue un examen de conciencia y autocrítica, de esos que te exigen ser tan duro contigo mismo como te sea posible. Creo que ahí radica parte de las características fundamentales en el proceso de elaboración de una narrativa autorreferencial; ser tu propio juez y en algún punto incluso tu propio verdugo, para demostrar autenticidad, tanta como sea posible, ponerte en vulnerabilidad ante el otro, volverte tan transparente que el agua más cristalina se eclipse ante ello. Y como podrás darte cuenta, en ese momento no solo fue sentarme a escribir y ya, por el contrario, fue documentarme en cuanto a la propia estrategia de los RDP, su fundamentación más psicológica y comprenderla para luego comprenderme a mí mismo. En ese momento me encontré con una de las joyas que he leído, académicamente hablando, “La vida como narrativa” de Bruner, un texto denso, complejo y que me cayó como balde de agua fría, pues me hizo condensar diversas ideas, lecturas y estrategias que, si bien ya había leído tiempo atrás, venía a redondearlas y darme una vuelta de ciento ochenta grados. Me enamoré no solo del texto, sino de la idea, de la concreción y su potencial y, sin pretenderlo, ya tenía a uno de mis autores favoritos. Después de esta campaña, que rindió muchos frutos personales y relacionales, fui invitado a colaborar en el Grupo de Investigación en Docencia,

Diseño Educativo y TIC (GIDDET) y mi “novatada” fue transformar un proyecto semestral en una ponencia tipo cartel para un congreso que se celebraría en fechas cercanas y te he de confesar que mis vacaciones se esfumaron... Aunque no fue algo que me pesará, por el contrario, disfrute de leer, escribir y leerme y reescribirme, creo que es una de mis pasiones y en esos momentos lo re-descubría. Agradezco tanto a la Dra. Frida quien de forma constante me apoyó, acompañó y orientó en todo el proceso, haciéndome sentir seguro, confiado y con la capacidad para hacer lo que me ponga en mente. Así, con su visto bueno, enviamos la ponencia y ésta... ¡fue aceptada, no lo podía creer!

En paralelo, se me invitó a enviar una propuesta para trabajar relatos digitales con poblaciones en situación de vulnerabilidad y para ello debía generar una ponencia que se presentaría de forma oral. Y sí, mis vacaciones desaparecieron, fue un tema que me resultaba nuevo, pero de mucho interés. Leí, busque, y me nutrí de nuevas ideas, que no tardaría en cristalizar. Dirigí mi atención a recuperar los sentidos y significados de grupos que han sido históricamente excluidos o segregados y me dije a mi mismo: ¡todos tienen algo que contar! Y la Psicología debe preocuparse y ocuparse también de ello. Esta ponencia también fue aceptada. Viaje solo, disfrute el congreso, pero lo mejor fue la red de colaboración que se tejería en ese lugar no tan lejano. La Dra. Elisa y yo coincidiríamos y nos pondríamos de acuerdo para compartir y estar al pendiente de nuestros trabajos, así como el de personas padrísimas que habíamos conocido allá. Ese evento en particular me hizo comprender la situación de desventaja que pueden vivir diferentes personas, incluso yo, y que dicha situación no era por ellas mismas ni debía determinarlas, por el contrario, se gestaban procesos aún más complejos que de cierta forma permitían que se siguieran presentando y la psicología parecía ser un excelente medio para reflexionar a favor y actuar en consecuencia. A mi regreso platiqué con Frida y Elisa para generar un proyecto de investigación e intervención en esa línea... ¿por qué no puentear dos mundos; el uso de las TIC con jóvenes con discapacidad intelectual a través de los RDP? Sería la semilla del fruto que resguarda este escrito.

Debo precisar que para ese entonces ya estaba en séptimo semestre, tomaría una de mis clases favoritas, nuevas tecnologías en educación, nuevamente con

Frida, en la que mi interés por los RDP se incrementaría a tal grado de generar un nuevo recurso que lo vinculará con el seminario actual; el uso de la WebQuest para orientar la construcción de RDP con fines educativos en tanto estrategia de aprendizaje y búsqueda en la red autónomos.

Sin embargo, se acercaba el final de ese semestre y debía poner manos a la obra para comenzar a construir mi tesis, o bueno, al menos el anteproyecto. Además, tenía que planificar junto con mi ahora directora, Frida, y mi revisora, Elisa; cómo, cuándo, dónde y de qué forma la llevaría a cabo. Y justo aquí surgió el puente de colaboración entre GIDDET y CAPYS (asociación de la que hablaré dentro de poco). Mi último escenario de formación en la práctica sería en un nuevo colegio, un nuevo nivel educativo y una nueva población-meta.

Recuerdo aquel martes, sería mi primera sesión de prácticas profesionales de mi último semestre de la licenciatura en Psicología. Tuve que madrugar, pues para llegar a mi destino habría que atravesar, literalmente, media Ciudad de México, del Sur (cerca del Coloso de Santa Úrsula) al poniente. La emoción tenía orígenes múltiples; era la primera clase con la Dra. Saad; el inicio de mi trabajo de campo para la tesis; el adentrarme a un “objeto” de estudio que me era completamente nuevo en la práctica, y poco conocido en la teoría, sí, justo me refiero a la discapacidad intelectual y los procesos de inclusión educativa; por otro lado, cambiaría radicalmente el contexto de práctica de los que había sido participe: un preescolar y dos primarias. Trabajaría en nivel bachillerato. Al llegar, también percibí que la comunidad era diferente a lo que había visto antes. La institución era grande, espaciosa y con mucho dinamismo. En ese primer momento hicimos un recorrido, corto pero sustancioso, por los diferentes niveles; preescolar, primaria y bachillerato, el cual conjuntaba secundaria y prepa. Conocí a los directivos, a “las misses”, profesores y personal de apoyo. Pero, en realidad a quienes ya quería conocer era a los estudiantes. En preescolar, los niños me contagiaron su energía, en primaria el recibimiento fue increíble, uno de los niños se me quedó viendo y de pronto me abrazó efusivamente preguntando si trabajaría con ellos, sin embargo, no podía desvelar mi objetivo. Al llegar a bachillerato, note mi cercanía en edad con algunos de los jóvenes y eso me encantó, me permitiría tener mayor empatía. Después, se

precisaron las labores y horarios y, por otro lado, se habría negociado y consensuado que además de apoyar al profesor titular se me cederían algunos espacios para el trabajo de tesis.

En los primeros días, no me importaba el tiempo y la distancia a recorrer, valdría la pena hacerlo. Aunque he de confesar que me costaba trabajo saber cómo y de qué forma tenía que apoyar a los estudiantes, si se trataba de “hacer sombra” en una buena parte del día o esperar a que ellos solicitaran el apoyo, o que el profesor me dijera directamente. Fue a través de mi observación, la familiarización y la cotidianeidad que visualice en qué podría apoyar; diseñar y desarrollar actividades de español y matemáticas con ajustes razonables en función de las destrezas de cada estudiante y las competencias que quería fortalecer en ellos. Al mismo tiempo, comencé a conocerlos o mejor dicho re-conocerlos; saber sus intereses, aficiones, hobbies, actitudes, disposiciones y conductas, así como sus ritmos y estilos para aprender. Poco a poco y gracias a los profesores y personas de apoyo me fui involucrando más en las actividades del programa, me encantaban las mesas redondas y el rol playing para simular diversas situaciones y orientarlos en el análisis de vivencias cotidianas y que ellos mismos fueran quienes propusieran soluciones y alternativas, argumentándolas claro está.

Al término de mis actividades tomaba un seminario teórico-reflexivo con mis compañeras de prácticas y la Dra. Elisa. Me gustaban bastante porque estaban orientados a desarrollar y fortalecer, teórica y prácticamente, nuestros proyectos de investigación, por lo que la experiencia de la Dra. y la de mis compañeras, transformaron aquella mesa de biblioteca en un espacio digno de análisis, discusión y propuestas. Me sentía “verde” en esos temas, mi fuerte era el uso de las tecnologías digitales en educación, así como la investigación cualitativa, de pronto me sentía desorientado, casi perdido. Sin embargo, el participar directamente con mis estudiantes, porque justo así me gustaba decirles, me permitía comprender, de primera fuente, lo que los textos me decían en abstracto.

Un breve paréntesis, en ese mismo semestre me encontraba haciendo mi servicio social, el trabajo de campo de la tesis y, por si fuera poco, concluyendo mis asignaturas de la carrera. Nada mal, ¿verdad? Podría leerse súper pesado y de alta

exigencia. Sin duda lo era, sin embargo, al vincular mis materias con la fundamentación de mi tesis, el servicio con mis labores de recolección y producción de datos e información, esta experiencia pasó de una forma mucho más amena.

Retomando la historia, fueron pasando algunos días, las responsabilidades en el colegio aumentaron, el protagonismo entre el profesor titular en tanto estar frente a grupo, comenzó a ser compartido y la emoción que sentí es indescriptible, siempre me ha apasionado dar clase, lo hago con amor y vocación. En algún momento me tocó llevar el taller de sexualidad, en otro, una clase completa de español, ¡cómo nos divertimos ese día!

Por otro lado, el haberme implicado tan de lleno me permitió identificar los tiempos y espacios que cada estudiante tendría para participar, si así lo decidiera, en mi investigación. Se habló con cada uno y se les explicó en qué consistiría, y claro; Israel, Ricky y Erick aceptaron. En un inicio, la profesora Elisa me tutoró, guio y modelo el proceso que debería seguir y de forma gradual el acompañamiento fue menor o solo asesorías independientes del trabajo con los chicos. Para ese momento ya había construido y validado con la Dras. Elisa y Frida mi instrumento, un guion de entrevista a profundidad que mejor dicho parecía examen de admisión a la UNAM (risas), lo siento, pero hago esa referencia respecto al número de preguntas, eran desde lo más general a lo más específico. Ese instrumento, si bien marcaba las pautas y orientaciones a seguir, cada uno de los jóvenes sería el encargado de dirigir el proceso, marcar su propio camino, con subidas, bajadas, retornos, vueltas en “u”, con atajos y caminos largos pues, final e independientemente, los cuatro llegaríamos al mismo lugar, a la misma meta, cada cual, a su ritmo, a su modo y a su estilo.

En complemento, me enteré de un nuevo evento académico que se celebraría justo en Ciudad Universitaria, mi amada CU, y ¡manos a la obra! Nuevamente, aunque ahora acompañado, escribiríamos una propuesta sobre cómo se trabajarían los relatos digitales personales con estudiantes con discapacidad intelectual asumiendo que: nuestra voz no es la suya. Y sí, esta propuesta también sería aceptada.

En otro contexto, en la materia “Diseño curricular”, también con la Dra. Frida, pasaría algo que me cambiaría nuevamente... La WebQuest que había diseñado previamente serviría para orientarme, y a mis compañeros, para que cada uno de nosotros compartiera su experiencia como actores del currículo en la Facultad, tendríamos rienda suelta para expresar todas nuestras ideas y emociones ante nuestra propia trayectoria y Frida me habría pedido que dirigiera el seminario como parte de mi servicio social, el grupo por momentos fue apático, pero considero que se implicaron de menos a más y los resultados fueron padrísimos. Pero esa experiencia no pararía ahí, pues se enviaría una ponencia colectiva a otro congreso, en el que también fue aceptada.

Retomando mi labor en el colegio, bien recuerdo aquellos momentos en los que buscamos un pequeño espacio, iluminado, silencioso y confortable... regularmente fue la biblioteca, el propio salón del grupo técnico (integrado) o incluso, la explanada. He de precisar que no siempre fluyeron las cosas, había que procurar las clases integradas de los jóvenes y que cumplieran con su formación laboral, por ello, los horarios y espacios eran variables. Cuestión no menos importante porque de pronto había que adaptarnos mutuamente. Por lo que sin ser una de las finalidades de la presente, estaba implícito el fortalecimiento de aceptar los cambios, hacer acuerdos y respetarlos, hecho que se cristalizaría en la elaboración de una carta que dejara por sentado esto y comprometernos con el trabajo propio y el de los compañeros.

Conforme avanzábamos, paradójicamente retrocedíamos y visualizábamos el futuro, brinco a brinco... Era como viajar en el tiempo, cuyo propulsor y máquina eran las mentes y corazones de mis chavos. La mente calculaba la fecha y lugar de llegada, el corazón se encargaba de la velocidad, despegue y aterrizaje, bien cuidados y sin turbulencias. Por otro lado, la apertura, confianza, compromiso y respeto aseguraban que las historias no solo se reconstruyeran, sino que reconfiguraran un “yo fui, yo soy y yo quiero ser”, “los otros creen que fui, que soy y seré” y en conjunto “nosotros fuimos, somos y seremos lo que creemos y creen que fuimos, somos y seremos”.

Las sesiones, los espacios y los tiempos resultaban insuficientes. Recuerdo los primeros días de trabajo con Israel, cuando nuestro proyecto (más suyo que mío), era la válvula de escape de cualquier actividad en grupo. Luego, perdió el interés y no participaría, pero una sesión después era quien solicitaba los espacios y tiempos para conversar, incluso para abordar temas que no eran propios de la investigación. Cosa que agradecí profundamente, el proceso había trascendido su objetivo inicial y transportado su esencia. Y no fue el único al que la investigación cambió en el entendido de aportar más allá de reflexionar acerca de los ejes del guion, Ricky, mostraba apertura y confianza para dialogar de temáticas personales y de trascendencia particular para él y su vida. Erick, ¡cómo no compartir la experiencia con Erick!, si en todo momento quería conversar acerca de sí mismo, de sus allegados, su familia, ¡su vida!

Al concretar la grabación en audio de las narrativas, fue un proceso súper divertido y lleno de dinamismo, la Dra. Elisa nos acompañaba, modelaría la lectura y felicitaría a los jóvenes por esas historias tan sentidas, emotivas y reflexivas, tan auténticas. Su servidor, también modelaría la lectura y enfatizaría los niveles esperados de la misma. Sin embargo, no solo hubo heteroregulación, sino también coregulación, es decir, los procesos de retroalimentación no solo estuvieron en manos de la profesora y míos, sino de los propios jóvenes hacia sí mismos y sus compañeros.

El ciclo en bachillerato iba expirando, mi semestre en la Facultad llegando a su fin y el proceso de investigación también, todo parecía ser la gota que derramaría el vaso. Cada uno, a su modo, con sus palabras y emociones me transmitiría lo valioso que habían percibido el proceso, desde un concreto y sustancioso “¡gracias Fer, no me habían preguntado tanto sobre mí!” por parte de Ricky, pasando por un “¿me pasas tu WhatsApp para seguir platicando contigo?” en palabras de Israel, hasta un fuerte abrazo acompañado de un “¿serás mi maestro el próximo semestre, verdad Fer?” en la voz de Erick. En ese momento percibí que ni ellos ni yo habíamos hecho la investigación... ¡La investigación nos había hecho a nosotros! Nos había unido en un vínculo aún más complejo que el de un profesor y un estudiante, ya que entre los cuatro nos habíamos mostrado vulnerables ante el otro, en el sentido de

mostrarnos claros, transparentes y traslúcidos. No solo habíamos reconstruido historias, habíamos comenzado a escribir una nueva juntos. Justo como afirmarían algunos autores, ¿no es así? Existen finales que en realidad son el inicio de un nuevo ciclo, se vuelven, nos volvemos, ¡iterativos!

Antes de que el ciclo terminara, llegó el momento de evidenciar el trabajo que había venido desarrollando en el escenario, ello en el coloquio que año con año organiza la coordinación del área en nuestra Facultad. Debía presentar mis avances y resultados preliminares. Fue genial porque no solo pude compartir parte de esta tesis, en complemento, pude compartir mi experiencia como estudiante en formación y mis reflexiones en torno a la/ a mi psicología educativa, espacio no desaprovechado para dialogar críticamente acerca del rol de la psicología en la atención a la diversidad, específicamente la discapacidad intelectual. Ese mismo día, se sumó una grata y excelente noticia, la experiencia desarrollada en la materia de diseño curricular se había enviado a dictamen para su publicación en una revista especializada. ¡Era demasiada felicidad en tan poco tiempo!

Regresando al escenario, confieso que mis jóvenes, me permitieron abrir la mente, renovarla y poder comprender la discapacidad. Si bien no era mi primer acercamiento como persona ni como profesional; de niño tuve un vecino con discapacidad intelectual, de joven y en otro entorno tuve una vecina adulta con la misma condición. De adulto joven también compartí espacios y experiencias con dos niños escolares en su institución. No fue hasta que llevé a cabo la presente cuando pude asimilar que la discapacidad no es lo que se ve, si no lo que se construye en torno a ella. Que las personas en esa condición pueden hablar por sí mismas y en representación de otras más, solo es cuestión de permitirles el espacio, darles los tiempos valorando y respetando sus vivencias, ser su altavoz más no portavoz.

Al término de mi licenciatura, se me invitó a colaborar como facilitador-docente-supervisor, todólogo, en una universidad cuyo convenio mantiene y da continuidad al programa “Educación Para la Vida”, con su símil “Construyendo Puentes” igual al poniente de la Ciudad de México.

Sin que sea el cometido de estas líneas, me parece importante hacer un breve paréntesis para comentar aquellas vivencias que han marcado no solo mi formación como profesional de la Psicología de la educación, sino como persona y futuro académico, tal como es mi mayor anhelo. Al ingresar, conocí a chicos y chicas con discapacidad intelectual con quienes no solo compartiría las clases que yo mismo diseñaría, sino que compartiría sus vidas con la mía, sus historias con la mía, sus palabras con la mías y que, al apoyarlos, ellos me apoyarían a mí, ¿de qué forma te has de preguntar? Me apoyan y siguen apoyando a no perder la capacidad de asombro, a no perder de vista los pequeños detalles de la vida, de las experiencias y oportunidades. Que el cariño trasciende el aula y a ellos mismos para reconocerlo en sus familias.

Debo compartir el primer proyecto que coordine para ellos, “Así soy yo”, orientado al autoconocimiento y reconocimiento en el área de desarrollo psicosocial, muy cercano a la presente investigación. Cuestiones de sueños, expectativas, metas a corto, mediano y largo plazo, personas significativas, gustos y disgustos, favoritos y hobbies, manejo de rutina, toma de decisiones y emociones, y aprendizajes significativos. En la lógica de un libro como proyecto semestral, cada estudiante habría generado una evidencia viva de todo lo anterior, facultándose para su autodeterminación y emancipación a través de la escritura y su propia voz y estilo. Recuerdo muy bien el comentario de una de mis chicas “prof (como ella me decía) hacen falta más proyectos así, nadie se interesa por nuestros gustos, deberíamos hacer más proyectos así”, una compañera suya comentaba “Fer, este proyecto me ayudó a poner en palabras las cosas que me gustan y las que no”, uno de los jóvenes compartió en grupo “Así soy yo, me ayudo a conocerme más y mejor” y un compañero suyo asentó “Fer, el proyecto estuvo chidísimo”.

Termino ese semestre, y de mi autoría, y retomando los intereses y propuestas de mis chavos, propuse una segunda versión de “Así soy yo” bajo el slogan “Conociéndome más y mejor”, desde el inicio de nuestro segundo semestre, la expectativa ante él aumentó considerablemente, sin embargo, integraría cuestiones diferentes tal como; mi familia, una breve retrospectiva escolar, fortalezas y debilidades, qué sé, qué pienso y qué creo de la discapacidad y la discriminación,

así como qué necesito para ser un autogestor y poder hablar por otras personas con discapacidad. Luego, consideramos que este proyecto sería aún más significativo si se concretase en un video corto, estilo relato digital personal, la idea gustó y estamos trabajando en ello hoy día, así que la investigación ha trascendido el colegio y a mis tres jóvenes para aterrizar en la universidad del programa hermano.

La experiencia nos ha permitido perfeccionar la estrategia metodológica y recrear desde la cotidianidad nuevas y no tan nuevas historias de vida. Hemos evidenciado que no solo funge como estrategia emancipatoria, sino que fortalece la autoestima, y crea un efecto bola de nieve o cascada, empieza un estudiante y otro u otra le sigue y busca los tiempos y espacios para generar desde sus propios recursos e intereses un discurso propio en el que a través de sus experiencias cuestionan las miradas hegemónicas y normalizantes, alzando su voz y evidenciando las exigencias de las personas con discapacidad, no solo intelectual, haciendo hincapié en los procesos de inclusión en las diferentes estructuras y sistemas de las que son partícipes día a día, ya sea una clase de baile, improvisación actoral o francés hasta el crossfit, spinning y box, pasando por escultura, fotografía y origami. O, las empresas incluyentes como Microsoft, Jonhson & Jonhson y Banamex.

En otro orden de ideas, estas experiencias me permitieron asumir que la discapacidad no es aquella que se lee en los libros y manuales médicos, psicométricos o psiquiátricos. La discapacidad es mental en tanto habita en las “mentes” de las personas, aquellos con un pensamiento tan fosilizado y arcaico. Quizá una desempolvada no les vendría nada mal, o un cambio de chip, o un “cocowash”. La discapacidad es un ente abstracto que trasciende lo individual y particularmente biologizante y conductual, trastoca e implica cada capa, cada nivel, cada mente y corazón de los que conformamos la sociedad y cultura en que vivimos. Así que en palabras del padre Armando: la peor discapacidad es la de no darse cuenta de que todos somos iguales. ¡Así que cuidado de aquel que no respete que somos socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres! Podría ser asediado y exterminado por perpetuar el pensamiento que va en contra de la

existencia de su propia especie, quizá en un mundo ucrónico, la ciencia esté tan avanzada que es posible vislumbrar los prejuicios y estereotipos socioculturales en su mente como para poder eliminarlo y evitar su nacimiento, aplicando así un “socialismo biológico”. O por qué no visualizar “el libro” del diagnóstico sociocultural para que quien tenga “la peor de las discapacidades” sea estandarizado al nivel esperado de una persona sin ideas preconcebidas a través de medidas enfocadas a redimir su déficit psicosocial. Quizá suene duro, extremista e incluso altanero, pero invirtamos la historia, los invito. Recuerden y cómo dijo uno de mis estudiantes: la discapacidad no es contagiosa, los prejuicios de las personas sí.

Quisiera proyectar hacia futuro, una actualización constante en temas que sigan vinculando el uso de las TIC como auténticas herramientas de la mente para la emancipación y apoyo de las personas con discapacidad intelectual. Anhele ingresar a una maestría, y subsecuente doctorado, que me permita concretar ese sueño para que, al mismo tiempo, siga nutriendo mi labor como profesional, pero también como persona, investigador y futuro académico.

CAPÍTULO 9

SOBRE LA ACEPTABILIDAD DE LOS RESULTADOS: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS PROCESOS DE VALIDACIÓN

Nos dice Simons (2011) que, para garantizar la calidad y aceptabilidad del estudio de casos, es importante precisar que este proceso tendrá que ver con la forma en que está sólidamente fundamentado, es defendible, coherente y adecuado al propio caso, así como si es o no “merecedor” de reconocimiento.

La autora afirma que *la credibilidad de los sistemas subjetivistas está determinada por la experiencia y la situación real, es decir, la exactitud al reflejar la situación, su relevancia, lo oportuno y la utilidad. Así, redondea explicando que la evaluación debe ser comprensible y significativa para los participantes y los públicos* (Simons, 2011: 180). En otras palabras, la imparcialidad, justicia y proceso democrático se convierten en criterios importantes para establecer la validez del estudio de caso, explícitamente, estos criterios son: credibilidad, transferibilidad, confiabilidad y confirmabilidad.

En suma, Tójan (2016) alude a que, en la investigación cualitativa, se deben considerar diferentes perspectivas para la aceptabilidad y calidad del proceso seguido, es decir, *se debe dar voz a diferentes protagonistas a través de diversas fuentes y distintas estrategias*.

Lo anterior, plantea y nos exige la necesidad de validar los resultados previamente expuestos, para ello, describiremos un proceso de triangulación con la participación de tres poblaciones-meta. En primer lugar; los propios Israel, Ricky y Erick. En segundo término, un grupo de cuatro expertas en temas de inclusión educativa, laboral y social y discapacidad intelectual, finalmente, dos grupos de usuarios uno de la Licenciatura en Psicología y otro del Posgrado en Pedagogía.

9.1 Credibilidad por parte de los protagonistas

En atención a las recomendaciones de Simons (2011: 184), se contempla dar voz a los protagonistas a través de lo que la autora llama *la validación del respondiente*,

supone un proceso de análisis con los implicados en torno a la exactitud, adecuación y la imparcialidad de las observaciones, representaciones e interpretaciones de la experiencia. En el caso que nos ocupa, es importante enfatizar en el ir y venir en el proceso de reconstrucción y co-construcción del script para los relatos digitales personales (RDP) desde el cual, se identificaron los apoyos que, sin lugar a dudas, validarían empíricamente el proceso instruccional y que en realidad dicha experiencia respetará los principios del modelo social de la discapacidad y al tiempo fuera realmente inclusivo y respetuoso de la diversidad. Así, llegamos a la siguiente reflexión: tejer una red de apoyos trasciende la dimensión interpersonal para condensar proyectos que hagan valer el derecho a la accesibilidad a las tecnologías digitales y que estas funjan como auténticas herramientas de emancipación y empoderamiento. Dicho de otro modo, los relatos de Erick, Ricky e Israel dan cuenta de una retro/prospectiva de su vida en donde los apoyos y adecuaciones educativas, laborales y sociales se cristalizan en su voz. Voz que hace valer sus derechos al tiempo que evidencian las exigencias de las personas con discapacidad intelectual.

Por otro lado, la validación empírica consistió en que los estudiantes con discapacidad intelectual cotejaran que el escrito realmente contemplará lo que ellos habían compartido a lo largo de las entrevistas, sin perder de vista su voz y estilo. En el proceso de lectura en voz alta de su parte hacia sí mismos, sus compañeros y los investigadores, se evidenció la necesidad de reformular el escrito en función de la complejidad del léxico empleado y la estructura gramatical usada, es decir, se evitó el uso de sinalefas porque modificaban el proceso de lectura. Además, si el texto se mostraba en un solo contraste de impresión, la lectura era plana en el entendido de la modulación y volumen de la misma, por lo que se implementó el contraste de color entre los fragmentos de la lectura que debían ser con una modulación y volumen típicos de una conversación usual, frente a los que debían entonarse y leerse con mayor fuerza o emoción, para diferenciarlas, se usaron las negritas en el texto. En esa dirección, y en función de cada uno de los jóvenes, se requirió un formato del texto diferente, lo que, en otras palabras, exigió aumentar el tamaño de la fuente y el interlineado del texto. Al mismo tiempo, se segmentaron

algunos párrafos para promover que el proceso de lectura en voz alta no se mermará en función de la respiración de los estudiantes y que además favoreciera el proceso de audiograbado en diferentes secciones y no todo en una sola.

En otro momento, los participantes cuestionaban acerca de las razones por las cuales no podrían mencionar los nombres del Colegio, de ellos mismos, sus familiares, amigos, profesores o compañeros. En suma, también se cuestionaban acerca del no uso de sus fotografías personales. Lo anterior permitió que comprendieran la confidencialidad e importancia de la misma en los procesos de investigación y, por otro lado, el cuidado que se debe tener de nuestra información personal. Podemos afirmar que este hecho abona a la validación ética y legal de los presentes RDP.

Finalmente, es importante explicitar el proceso de escucharse a sí mismo; en un momento al leer en voz alta y en un segundo en el que los jóvenes se oían en la minigrabadora, solicitándoles una reflexión acerca de qué notaban en su proceso de lectura frente a la lectura previamente modelada, los criterios usados fueron: fluidez, entonación, modulación y volumen. Hecho que les permitió, en caso de necesitarse, ensayar, releer y volver a grabar para que su narración fuera la más óptima y la que al mismo tiempo los hiciera sentir más cómodos y exitosos.

Continuando la recomendación de Tójar (2016), consideramos pertinente diversificar las estrategias de validación dando cabida a la participación de otras voces, específicamente aquellas voces de la experiencia que detallaremos en el párrafo siguiente.

9.2 Validación por expertos

Se llevó a cabo un grupo de discusión con cuatro expertas en temas de discapacidad intelectual desde una perspectiva social, así como procesos de integración e inclusión educativa, laboral y social. El grupo estuvo conformado por cuatro mujeres con diferente antigüedad y experiencia en el campo. Este grupo tuvo como finalidad la validación de contenido del RDP en su conjunto.

En el desarrollo del grupo de discusión, se presentaron los tres RDP intercalando espacios de diálogo y reflexión al respecto de cada uno para poder

orientar su análisis y validación en torno a los siguientes cuestionamientos, vale precisar que no se comparten de forma íntegra los comentarios ya que el espacio no permitió que se audiograbara, en suma, la propia dinámica no permitió escribir en el momento preciso, sin embargo, se registró a través de un anecdotario:

1. ¿El RDP evidencia el contexto actual de las personas con discapacidad intelectual que participan en un entorno inclusivo?

En general, las participantes comentaron que las narrativas dan cuenta de los procesos de participación, el cambio y coexistencia entre paradigmas de la discapacidad (Brogna, 2006; Palacios & Romañach, 2009; Saad, 2011a), así como las transiciones gestadas en los diferentes sistemas, específicamente el educativo (Parrilla 2002; Echeita, 2006; Casado & Lezcano, 2012), como clave para el goce de otros derechos (Moriña, 2008).

Se enfatizaron los claroscuros de estos procesos en los que, si bien hay una mayor apertura hacia la diversidad en general y la discapacidad intelectual en particular, aún permean prácticas y culturas discriminatorias (Echeita, 2006).

Finalmente, comentaron que el contenido y la forma de presentación en primera persona, dan cuenta de la construcción de la identidad como persona con discapacidad intelectual (Saad & Zacarías, 2015).

2. ¿Qué piensas respecto a la experiencia que reporta el autor-narrador?

Se precisaron una variedad de ideas, reflexiones e impresiones que bien giran alrededor de los siguientes ejes:

- Los RDP permitieron identificar similitudes de los autores con estudiantes o usuarios de la asociación a la que las expertas pertenecen, es decir, las experiencias compartidas reflejan realidades similares referidas a los procesos de integración e inclusión educativa, los apoyos y adecuaciones brindadas, así como las fortalezas y debilidades que cada uno de los jóvenes ha de trabajar. Evidenciando los procesos psicológicos implicados en la recepción de un RDP, específicamente: Permite percibir y organizar estímulos acordes a nuestros sistemas de significados, revisar los procesos narrativos para localizar el sentido que confirme lo que ya se conoce o aporte conocimiento nuevo. Asimismo, promueve la mediación del significado en función de la

propia vida y contexto. En ese sentido, sitúa al receptor a evocar experiencias similares o pensar sobre lo que posiblemente haría ante ello, modificando sus esquemas mentales (Herreros, 2012).

- Los RDP permiten visualizar nuevas, y no tan nuevas, estrategias de intervención para el fortalecimiento personal de las personas con discapacidad intelectual al tiempo que pueden orientar un proceso personalizado e inmaterial para compartir aquellos incidentes críticos de los niños, jóvenes y adultos pertenecientes a este colectivo (Soto, 2014; Soto & Rodríguez, 2015).
- Las expertas consideran que el RDP es un recurso para trabajar la autodeterminación y empoderamiento de las personas con discapacidad intelectual. Visualizándola como una estrategia que favorece el desarrollo y/o consolidación de habilidades y actitudes que redunden en que las personas actúen como agentes principales de su propia vida sin darse por vencido a influencias externas, es decir, ejercer sus derechos (Zacarías, Saad, Fiorentini & Nava, 2015).
- Los RDP permiten la accesibilidad a las tecnologías de la información y comunicación en tanto herramientas físicas que no solo fungen como mecanismos de comunicación alternativa y aumentativa (Sánchez, 2004), sino que, en suma, permiten el favorecimiento de procesos de toma de conciencia y sensibilización de la sociedad (Soto, 2014; Soto & Rodríguez, 2015), lo que Hernández (2009) ha denominado como interpensamiento a través de las TIC.
- Las participantes consideraron que la experiencia con RDP, puede conllevar mucho tiempo. Sin embargo, contemplan que son mayores las ventajas que puede traer consigo un proceso educativo, especialmente, si este va dirigido a personas con discapacidad intelectual cuyo lenguaje sea mayormente limitado.
- Cuestionaron las directrices que un docente debería seguir para lograr la construcción de un RDP con estudiantes en condición de discapacidad intelectual y cuáles serían las implicaciones éticas a considerar.

- Comentaron que el contenido de la narrativa da cuenta de las reflexiones y subjetividades de los jóvenes en torno a su ciclo vital y cuestionaron el rol que tiene la antigüedad de cada uno de ellos en el programa de inclusión del que participan (Saad, 2011a).
 - Explicitaron el proceso de apropiación del discurso con el que las personas con discapacidad intelectual son dichas en el contexto actual (Broyna, 2006).
3. ¿Qué sientes respecto a la experiencia compartida por el autor-narrador?

En general, las expertas mencionaron que emociones y sensaciones diferentes, nos permitimos compartirlas:

- Alegría de conocer los logros y el empoderamiento de los jóvenes.
- Enojo en los momentos en que los jóvenes hacen referencia a situaciones de discriminación.
- Confusión en el entendido de las contradicciones discursivas en las narrativas de los participantes, en otras palabras, la coexistencia de miradas hacia la discapacidad intelectual y la educación.

Lo anterior, evidencia procesos emocionales no reportados en la literatura revisada que atribuye un rol preponderante a la identificación y proyección. La primera, puede ser de carácter positivo o negativo: me asumo en el lugar o estoy en desacuerdo con el narrador y vivo o no sus emociones. La segunda por su cuenta permite reflejar los sentimientos propios y dirigirlos al personaje (Herrerros, 2012), por lo tanto, damos cuenta de una gama abierta y con mayor apertura emocional y motivacional.

4. ¿Con qué población y de qué forma emplearías los RDP?

Las participantes hicieron referencia a tres poblaciones:

- Estudiantes. Para poder trabajar con jóvenes en la misma condición y situación, se propone la presentación del RDP “¿Tengo discapacidad? A veces” ya que consideran que los jóvenes se identificarían más con él protagonista de la historia y ello los apoyaría a encontrar y compartir su propia narrativa. Argumentaron dos vías; la primera en la que se haga una introducción para sensibilizarlos y luego se presente el RDP o la segunda en la que se presente primero el RDP y luego se analice para problematizarlo.

- Padres y/o tutores. Una de las expertas sugirió usar voces de otros narradores, para que, de ser el caso, los padres no puedan identificar de quién se trata, es decir, se plantea la despersonalización ya no solo de la experiencia, sino de la voz, en los RDP para fomentar procesos de sensibilización y toma de conciencia. Se propuso que, para poder usar dichos recursos con esta población, se debe introducir a los padres para evitar confrontaciones emocionales o cognitivas en el entendido de que también encuentren su propia experiencia y compartan cómo ha sido el proceso que ellos han vivido alrededor de la discapacidad.
- Profesores en ejercicio y/o formación. Se precisó que los tres recursos son pertinentes para que los agentes educativos desarrollen y fortalezcan su capacidad de análisis y reflexión en torno a la realidad que viven o podrían vivir en el aula atendiendo estudiantes con discapacidad intelectual desde una perspectiva de derechos e inclusión como la que hemos defendido en los capítulos 1 y 2 de la presente. Lo anterior da cuenta de la reflexión que hemos compartido ya antes, los profesores que son o pretenden ser incluyentes deben consolidar diversas competencias que les permitan una mejor práctica y sea congruente con dichos principios (Echeita, 2006; Durán & Giné, 2011).

9.3 Validación por usuarios

Para complementar las validaciones precedentes y a través de la “Rúbrica de evaluación de relatos digitales” elaborada originalmente por Bedolla & Valerio (2014) y adaptada para los fines de la presente (ver Apéndice D) se validaron los RDP. Dicha estrategia permite la valoración integral del proceso de construcción de los relatos digitales personales al identificar el nivel alcanzado en relación con el diseño tecnopedagógico, el componente autobiográfico, así como el formato y modo de presentación de los recursos multimedia. Dicho de otro modo, el objetivo de la validación fue: Cualificar, desde la perspectiva de agentes educativos en formación en temas de diversidad y educación, el aspecto técnico del RDP, la estructura y forma de la narración, la calidad, cantidad y coherencia de los recursos empleados,

así como los procesos reflexivos y de creación para considerar su percepción en versiones ulteriores de estos u otros RDP afines. El proceso de validación de los RDP se realizó con dos grupos:

- El primero, estuvo conformado por 24 estudiantes que cursaban el Seminario optativo “Integración Educativa: Enfoques actuales” correspondiente a la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicha asignatura tiene una duración de 3 horas semanales. Es importante precisar que este seminario forma parte del octavo y último semestre de la licenciatura en el campo de la psicología de la educación y, al mismo tiempo, es una asignatura obligatoria del primer semestre de la especialidad en Educación en la diversidad y el desarrollo humano.

En general, el grupo está conformado de la siguiente forma: 75% está representado por mujeres y el 25% por varones; el 20.83% (5 mujeres) pertenecen, al mismo tiempo, al último semestre de la licenciatura y al primero de la especialidad; finalmente, la edad de los participantes osciló entre los 21 y 29 años, siendo el promedio de 22:03 años.

De acuerdo al programa de actividad académica (Facultad de Psicología, UNAM, s/f b: 1), el seminario tiene como objetivo general: Analizar y comprender algunos de los pilares epistemológicos, metodológicos y éticos que enmarcan el paradigma de la integración educativa empleado en las acciones psicoeducativas de atención a la diversidad en los enfoques: Curricular social y de Vida independiente.

- El segundo grupo estuvo conformado por 8 estudiantes que cursaban el Seminario optativo “Temas selectos” cuyo tópico fue “Diversidad y discriminación” correspondiente al Posgrado en Pedagogía impartido en la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicha asignatura tiene una duración de 3 horas semanales, conformada habitualmente por grupos pequeños. Cabe señalar que en el plan de estudios no existe seriación en las actividades académicas por lo que siete estudiantes, dos y cinco estaban inscritas en el primer y tercer semestre de la maestría respectivamente y una

en el tercero de doctorado. La edad de las participantes osciló entre los 24 y 48 años, siendo el promedio 34:10 años.

El objetivo de la actividad académica denominada “Temas selectos”, conforme a lo que marca el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía (Universidad Nacional Autónoma de México, s/f: 38), consiste en: Contribuir al fortalecimiento teórico y metodológico de los trabajos de investigación y/o intervención. Los contenidos especializados que se abordan se encuentran vinculados con los diversos objetos de conocimiento.

En ese tenor, el investigador fue invitado a compartir su propuesta acerca de cómo construir relatos digitales personales visualizándolas como una potente estrategia de investigación, intervención y aprendizaje enfocada a recuperar experiencias de vida de colectivos en situación de vulnerabilidad. En el primer grupo, se enfatizaron los procesos de inclusión educativa y en el caso del segundo, la metodología de la narrativa autorreferencial mediada por tecnologías digitales.

Se llevó a cabo una dinámica de seminario-taller dividida en dos partes; en un primer momento se explicitaron los principios teóricos y metodológicos subyacentes a la propuesta enfatizando procesos de emancipación y empoderamiento para luego llevar a cabo una dinámica de carácter práctica en la que los estudiantes pudieran validar los RDP empleando la rúbrica previamente detallada para cualificar, desde su propia mirada, el diseño tecnopedagógico de los mismos y los procesos psicológicos (cognitivos y afectivos) favorecidos con su recepción, al tiempo que se apropiaban de la estrategia para dicho proceso.

A continuación, se detallan los resultados presentando la primera (Facultad de Psicología) y segunda (Posgrado en Pedagogía) validación de cada uno de los RDP.

9.3.1 Validación del RDP “¿Tengo discapacidad? A veces”

9.3.1.1 Primera validación en la Licenciatura en Psicología

En cuanto a las *características* de este RDP, en general fue cualificado en niveles altos, la figura 20, evidencia que el criterio mejor valorado fue la *voz*, con el 87.50% ubicado en la excelencia, dicho de otro modo, el ritmo favorece la transmisión del

mensaje y capta la atención del espectador; el tono varía de acuerdo a los momentos de la narrativa y es acorde al mensaje; el volumen favorece la claridad del mensaje, es agradable y constante.

Respecto a las *imágenes*, tres cuartas partes (75%) ponderan su calidad, en cuanto a resolución, en los niveles bueno y excelente con un 45.83% y 29.17% respectivamente, al tiempo que dichas imágenes son pertinentes con el contenido de la narrativa y una tercera parte (29.17%) considera que ayudan a transmitir de una forma más adecuada el mensaje del relato. Es importante precisar que un 12.50% percibe que una de las áreas de oportunidad y perfectibilidad para el RDP se localiza en la búsqueda, selección e integración de imágenes con mejor calidad ya que estas apoyarían a que el contenido y mensaje del relato queden más claros y coherentes.

En complemento, el 62.5% cualifica la *musicalización* del RDP en los niveles excelente (41.67%) y bueno (20.83%) y, por otro lado, una cuarta parte la contemplan en los niveles (satisfactorio 4.17%, y necesita mejorar 20.83%) que exigen perfeccionar el uso de diferentes sonidos, instrumentación o música para enfatizar los diferentes momentos de la narrativa. En contraposición, los primeros afirman que dicha sonorización eclipsaría la voz del autor-narrador y por ello esta es la que debe primar y la sonorización es un elemento que bien puede acompañar y cerrar el RDP en los créditos del mismo.

Finalmente, el 62.5% considera que el RDP logra integrarse por una variedad de *recursos digitales y electrónicos* al evaluarlo en los niveles excelente (20.83%) y bueno (41.67%). Sin embargo, el 33.34% (satisfactorio 29.17%, y necesita mejorar 4.17%) percibe una de las áreas a trabajar es la integración de otro tipo de recursos tales como pequeños fragmentos de videos, fotografías personales y texto, para dinamizar y fortalecer el relato.

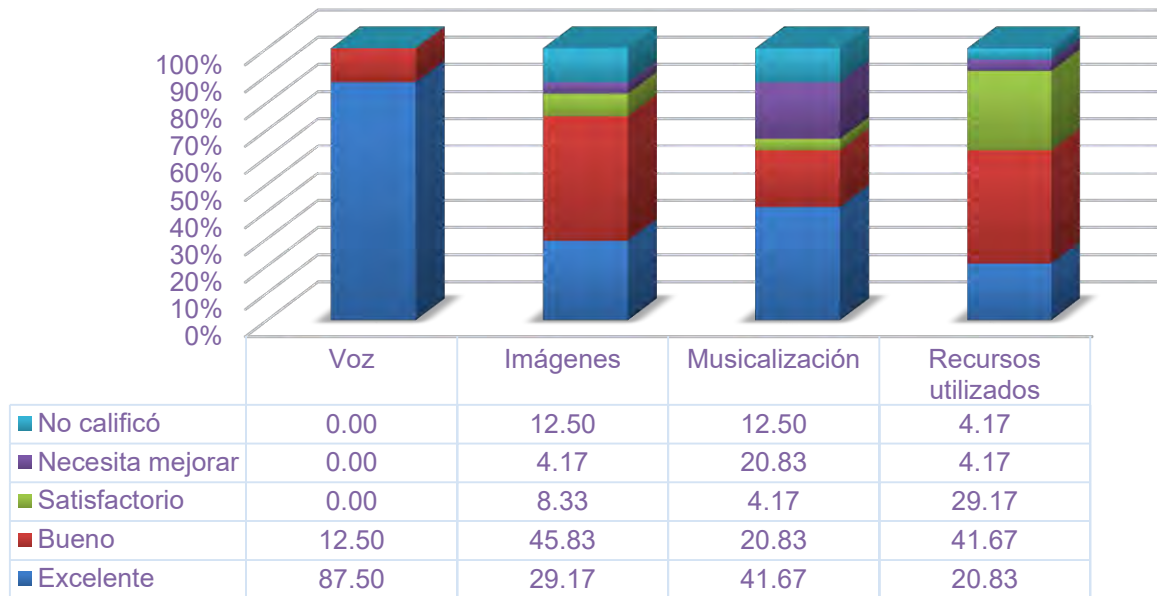


Figura 20. Cualificación: Lic. en Psicología. 1ª Sección: Características del relato digital

En lo referente a la *estructura de la narrativa*, la figura 21, nos permite afirmar que el RDP cumple en nivel de excelencia con los siete criterios considerados al ser evaluado desde el 70.83% al 95.83% en dicho nivel aunados a la cualificación en nivel bueno que va del 4.17% al 25%. Lo anterior evidencia un margen reducido para los niveles satisfactorio que va del 0% al 4.17% y en el caso de necesita mejorar que va del 4.17% al 12.5% en solo dos de los criterios. A continuación, se comenta criterio por criterio:

- *Coherencia y orden de las ideas*. El nivel de excelencia implica que la narrativa sigue una secuencia lógica, clara y coherente en la totalidad del relato y, por otro lado, dicha estructura permite que el mensaje se transmita de forma adecuada.
- *Relación con el objetivo inicial*. La narrativa muestra y sigue un propósito claro desde su inicio, es decir, su contenido supone una relación clara y permanente con el objetivo.
- *Adecuación al público (lenguaje)*. Evidencia que el contenido de la narrativa es entendible y de interés para los espectadores.

- *Interacción con el espectador.* La mayoría de los evaluadores, 75%, asume que la narrativa establece espacios de diálogo para que su espectador imagine, interprete o recree distintas posibilidades para dar sentido y significado. En complemento, el 12.5% considera que la narrativa no favorece el diálogo, lo cual indica que puede perfeccionarse en el uso del tiempo y los recursos.
- *Promoción de la reflexión.* La mayoría de los participantes, 70.83% contemplan que, en el desarrollo de la narrativa se incluyen diversos cuestionamientos de trascendencia individual y/o social que exhortan al espectador a reflexionar sobre los hechos al tiempo que puede relacionarlo con sus conocimientos y generar una toma de postura. En contraposición, el 25% consiente que la narrativa solo contempla algunos cuestionamientos y estos podrían enriquecerse para optimizar los procesos reflexivos de otros espectadores. Finalmente, el 4.17% sentencia que la narrativa solo tiene un cuestionamiento lo cual limita los procesos reflexivos y generar una toma de postura ante los temas que esta aborda. Lo anterior da cuenta de que una tercera parte de los evaluadores encuentran que una de las áreas a fortalecer en el presente RDP es sumar otros cuestionamientos trascendentes para favorecer procesos de reflexión en torno lo que se aborda y que estos puedan redundar en una toma de postura al respecto.
- *Generación de empatía.* El 95.83% de los evaluadores asumió que la narrativa, al estar enmarcada en un contexto específico y presentar distintos hechos y la relación entre ellos y el contexto, permite que se gesten procesos a través de los cuales se promueve que los espectadores puedan relacionar la narrativa con aspectos de vida cotidiana; propia o ajena. Sin embargo, el 4.17% asume la opinión contraria al considerar que la narrativa no da cuenta de un contexto particular ni la relación que mantiene con los hechos relatados por el autor, cuestión que no permite relacionarlo con su vida ni la ajena.
- *Aprendizaje relevante.* El 95.84% juzga que la narrativa da cuenta de los aprendizajes personales y sociales que el autor-narrador tuvo al tiempo que refleja el impacto que estos tuvieron en su vida y comunidad.

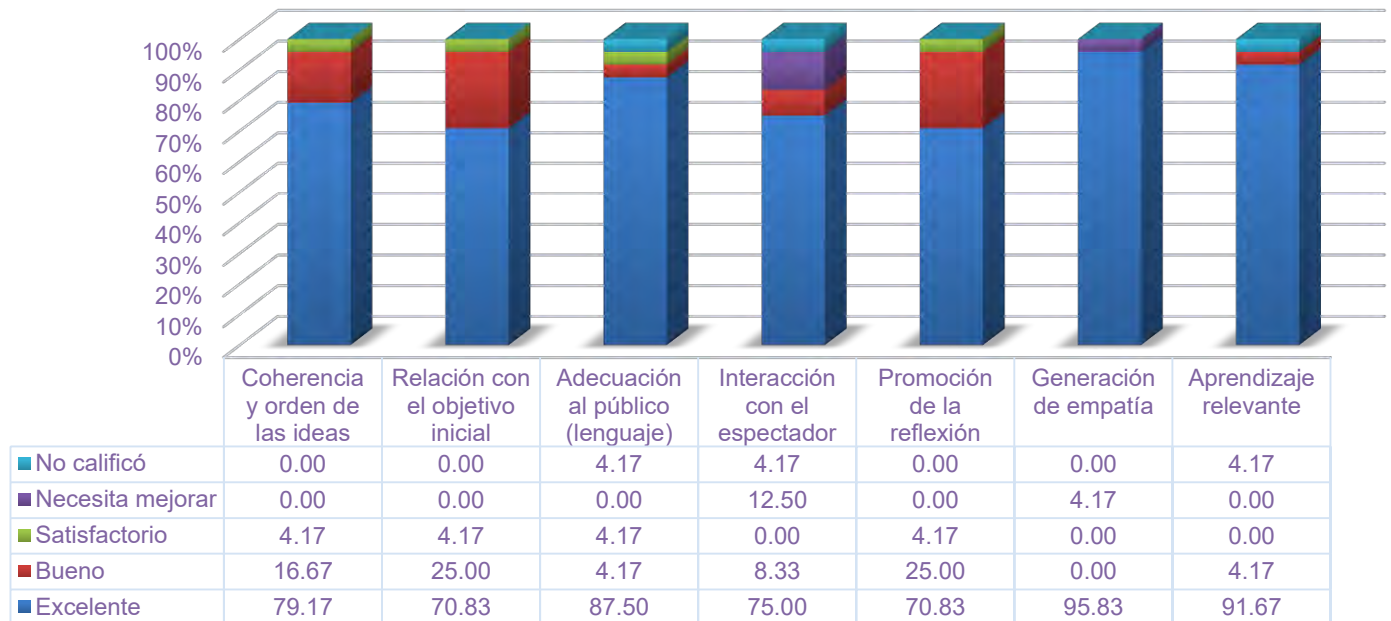


Figura 21. Cualificación: Lic. en Psicología. 2ª Sección: Estructura de la narrativa

Por su parte, la figura 22, condensa los juicios que los participantes compartieron en torno al seminario y si este y la experiencia de recepción del presente RDP les favoreció, dicho de otro modo, refleja la *autoevaluación* de los procesos gestados a través de la recepción del RDP. El total de los evaluadores valoró el *proceso reflexivo* que el investigador orientó durante el seminario en el sentido de que se analizaron los hechos, se relacionaron, se tomó una postura, se emitió una interpretación y se promovió el diálogo respecto a la temática abordada por el RDP. En suma, el 85.83% contempla que dicho proceso se vio enriquecido por un *proceso creativo* a través del cual se hicieron cuestionamientos sobre los hechos y estos favorecieron el hecho de imaginar escenarios y alternativas diferentes para la historia y, por otro lado, 4.17% considera que solo se recrearon los hechos descritos por el autor-narrador sin proponer alternativas. Finalmente, todos los participantes consideran que el RDP les otorgo una experiencia con *significatividad* al promover en ellos la ampliación de su conocimiento y un aprendizaje significativo para su vida personal y profesional, particularmente, el 70.83% en contraposición al 29.17% asume proactividad al querer elaborar un RDP acerca de algún tema en específico.

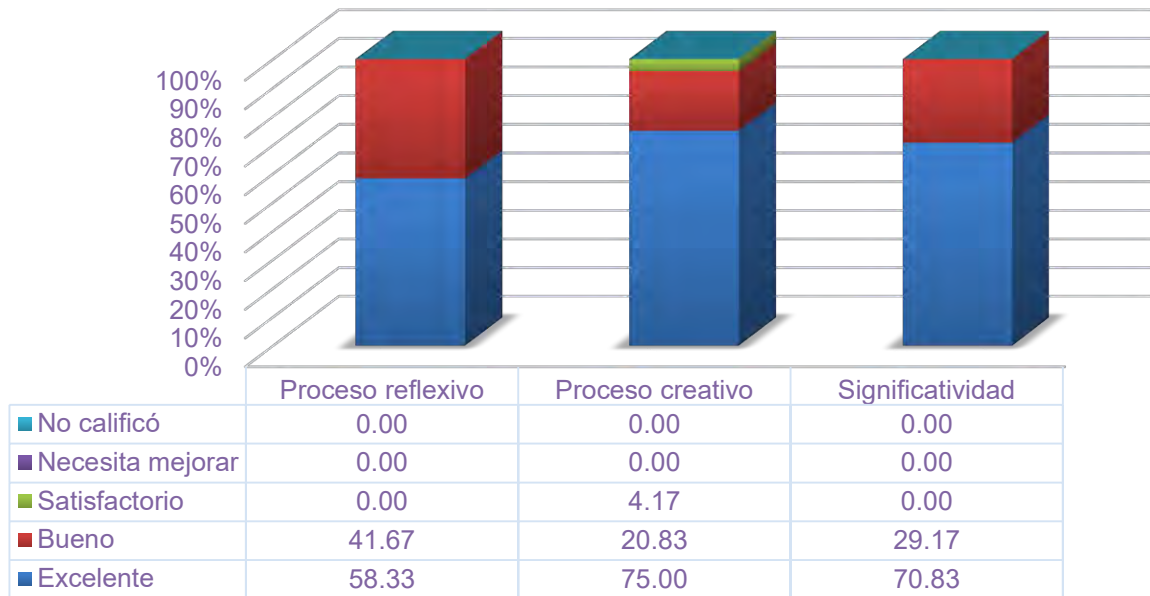


Figura 22. Cualificación: Lic. en Psicología. 3ª Sección: Autoevaluación

Finalmente, la figura 23, cristaliza la *cualificación general* que los evaluadores hicieron del RDP. Tres cuartas partes lo ponderan en el nivel de excelencia, una quinta parte en el nivel subsecuente (bueno). Y el 4.17% considera que es mayormente perfectible.

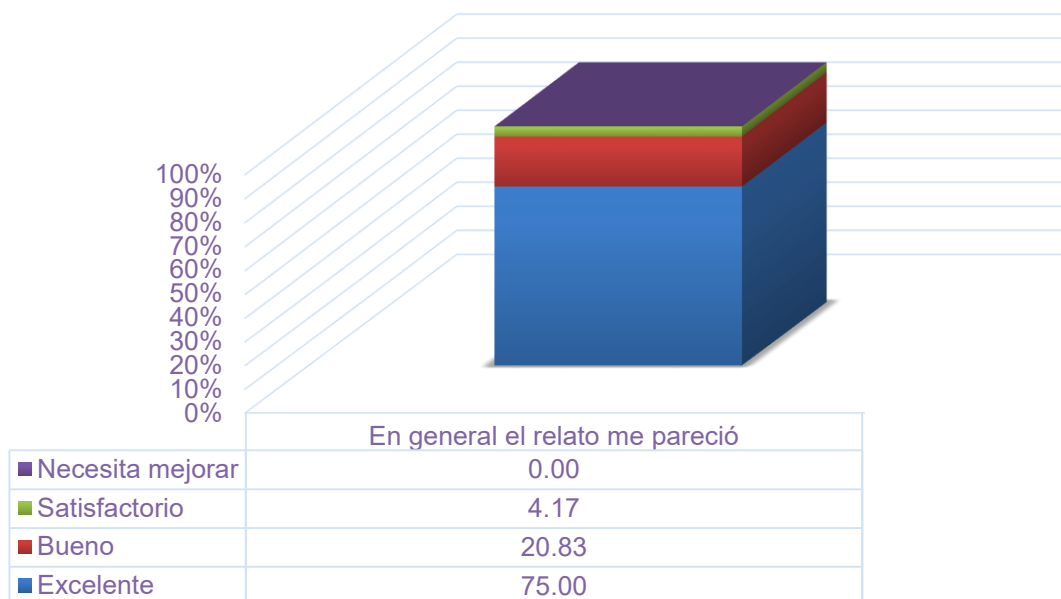


Figura 23. Cualificación general del relato digital: Lic. en Psicología

9.3.1.2 Segunda validación en el Posgrado en Pedagogía

En cuanto a las *características* del RDP, en general fue cualificado en niveles altos, la figura 24, evidencia que el criterio mejor valorado fue la voz, con el 100% ubicado en la excelencia. Al igual que los participantes de Psicología, en Pedagogía juzgaron que el ritmo favorece la transmisión del mensaje y capta la atención; el tono es variable y acorde en función de los momentos de la narrativa y el mensaje; el volumen favorece su claridad, es agradable y constante.

Respecto a las *imágenes*, el 100% pondera su calidad, en cuanto a resolución, en los niveles bueno y excelente con un 87.5% y 12.5% respectivamente, al tiempo que dichas imágenes son pertinentes con el contenido de la narrativa, la mayoría considera que estas ayudan a transmitir de una forma más adecuada el mensaje del relato. Al igual que el primer grupo de evaluadores, el 12.5% percibe que una de las áreas de oportunidad y perfectibilidad para el RDP se localiza en la búsqueda, selección e integración de imágenes con mejor calidad ya que éstas apoyarían a que el contenido y mensaje del relato queden más claros y coherentes.

En complemento, el 87.5% cualifica la *musicalización* del RDP en los niveles excelente (75%) y bueno (12.5%). Este grupo al igual que su símil asume que, si se integran diferentes recursos sonoros, estos eclipsarían la voz del autor-narrador.

Finalmente, el 75% considera que el RDP logra integrarse por una variedad de *recursos digitales y electrónicos* al evaluarlo en los niveles excelente (50%) y bueno (25%). Sin embargo, el 25% en el satisfactorio, juzga necesaria la integración de otro tipo de recursos tales como pequeños fragmentos de videos, fotografías personales y texto, para dinamizar y fortalecer el relato.

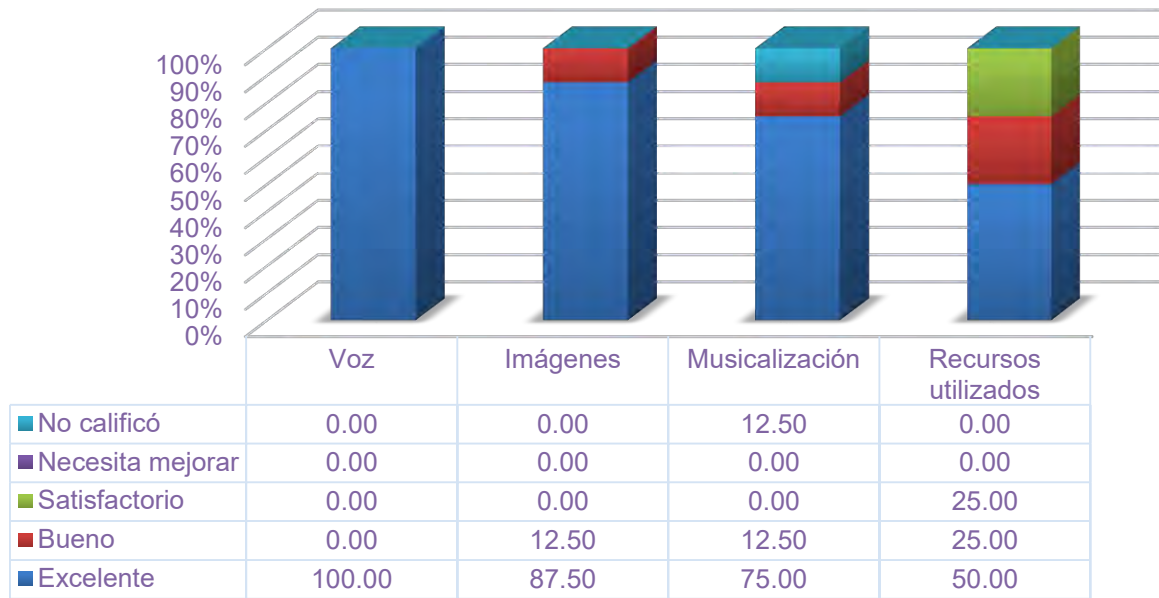


Figura 24. Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 1ª Sección: Características del relato digital

En lo referente a la *estructura de la narrativa*, la figura 25, nos permite sentenciar, al igual que en el primer grupo de evaluadores, que el RDP cumple en nivel de excelencia con los siete criterios que, en resumen, nos indica que la narrativa:

- Sigue una secuencia lógica, clara y coherente en la totalidad del relato lo cual permite que el mensaje se transmita de forma adecuada.
- Muestra y sigue un propósito manteniendo una relación clara y permanente con el mismo.
- Tiene un contenido entendible y de interés.
- Establece espacios de diálogo para imaginar, interpretar o recrear distintas posibilidades para dar sentido y significado al contenido.
- Incluye diversos cuestionamientos de trascendencia individual y/o social que exhortan a reflexionar sobre los hechos al tiempo que exige relacionarlos con los conocimientos previos del espectador y generar una toma de postura.
- Está enmarcada en un contexto específico, presenta distintos hechos y la relación entre ellos y el contexto, permitiendo que se gesten procesos a

través de los cuales se promueve que los espectadores puedan relacionarla con aspectos de vida cotidiana; propia o ajena.

- Da cuenta de los aprendizajes personales y sociales que el autor-narrador tuvo al tiempo que refleja el impacto que estos tuvieron en su vida y comunidad.



Figura 25. Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 2ª Sección: Estructura de la narrativa

Por su parte, la figura 26, contempla la *autoevaluación* de los procesos gestados a través de la recepción del RDP. En consonancia con el grupo de Psicología, en el caso de las evaluadoras de Pedagogía, el total valoraron los *procesos reflexivo y creativo* que el investigador orientó durante el seminario en el entendido del análisis propuesto de los hechos, se relacionaron y se tomó postura a través de las diferentes interpretaciones y la promoción del diálogo respecto a los ejes temáticos del RDP al tiempo que imaginaron y propusieron alternativas. Finalmente, y a diferencia del primer grupo, las participantes consideran que el RDP les otorgo una experiencia con *significatividad* al promover en ellas la ampliación de su conocimiento y un aprendizaje significativo para su vida personal y profesional. Sin embargo, solo para el 62.5% resultó motivante para querer elaborar un RDP

acerca de algún tema en específico; frente al 25% que no visualizó una temática específica a abordar en un RDP propio y, finalmente, al 12.5% no le generó diferencia alguna en cuanto al conocimiento abonado desde esta experiencia y tampoco vislumbro una propuesta propia.

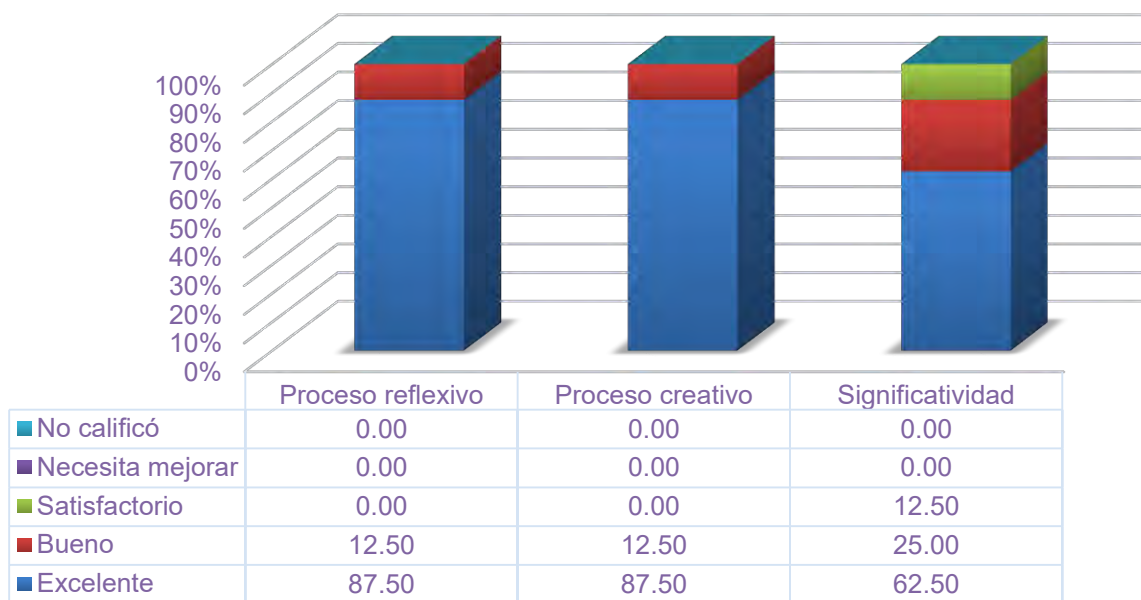


Figura 26. Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 3ª Sección: Autoevaluación

Finalmente, la figura 27, muestra la *cualificación general*. El 62.5% lo pondera en el nivel de excelencia y el 12.5% en el bueno. Sin embargo, una cuarta parte no lo calificó.

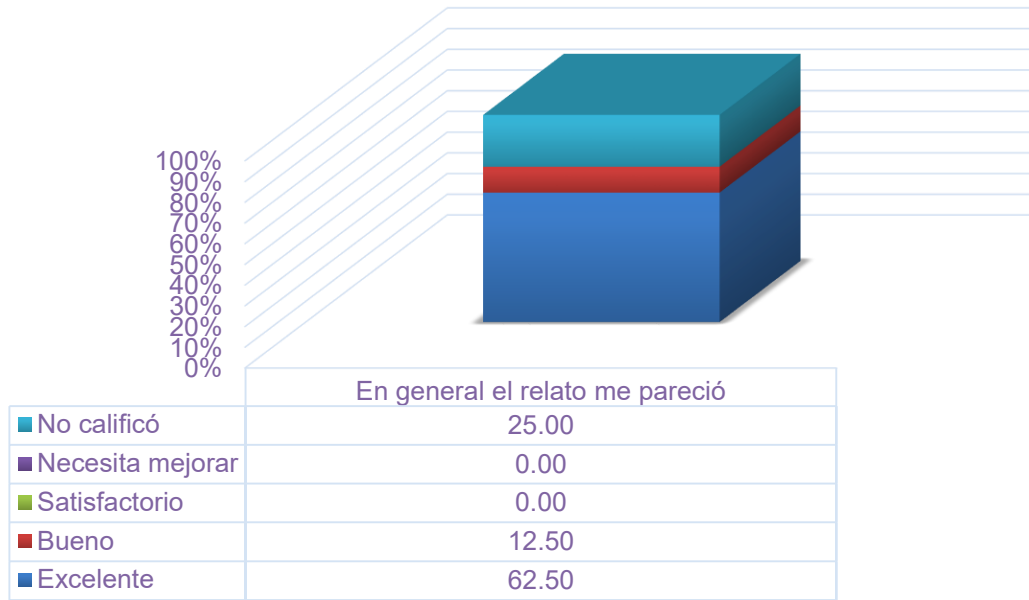


Figura 27. Cualificación general del relato digital: Posgrado en Pedagogía

9.3.2 Validación del RDP “Como la pila de un iPod”

9.3.2.1 Primera validación en la Licenciatura en Psicología

En cuanto a las *características* de este RDP, en general fue cualificado en niveles intermedios, la figura 28, evidencia que el criterio mejor valorado fue la *voz*, con el 54.17% ubicado en la excelencia y el 33.33% en el bueno. En otras palabras, más de la mitad de los evaluadores contempla que el ritmo favorece la transmisión del mensaje y capta la atención del espectador; el tono varía de acuerdo a los momentos de la narrativa y es acorde al mensaje; el volumen favorece la claridad del mensaje, es agradable y constante. Sin embargo, el 12.5% (satisfactorio 8.33%, y necesita mejorar 4.17%) sentencia que la narración de este RDP debe perfeccionarse en el entendido de que el ritmo de la voz varía drásticamente, así como el volumen de la misma siendo bajo en algunas secciones. Además, consideran que las variaciones en el tono son bajas o nulas, encontrando un área de oportunidad a través de la modulación de la voz en función de la propia narrativa y el mensaje que esta quiere transmitir.

Respecto a las *imágenes*, tres cuartas partes (75%) ponderan en los niveles bueno y satisfactorio con un 45.83% y 29.17% respectivamente su resolución afirmando que son de buena y mediana calidad. Lo anterior permite afirmar que, a pesar de que la mayoría contempla que los recursos visuales se relacionan con el mensaje de la narrativa, el 29.17% considera que no se relacionan. En suma, el 8.33% evidencia una resolución precaria de las imágenes asumiendo que el contenido y mensaje del relato son difusos y poco coherentes en relación a ellas.

En complemento, la *musicalización* del RDP fue valorada dualmente, es decir, mientras el 50% (4.17% en la excelencia y 45.83% en bueno) el 41.67% (satisfactorio 16.67% y necesita mejorar 25%), es decir, mientras la mitad indica que el acompañamiento musical tiene un volumen adecuado y ayuda a enfatizar parte de la historia, el resto exige perfeccionar el uso de diferentes sonidos, instrumentación o música para enfatizar los diferentes momentos de la misma. Los primeros asumen que dicha sonorización eclipsaría la voz del autor-narrador y por ello esta es la que debe primar y la sonorización es un elemento que bien puede acompañar y cerrar el RDP en los créditos del mismo.

Finalmente, el 57.84% considera que el RDP logra integrarse por una variedad de *recursos digitales y electrónicos* al evaluarlo en los niveles excelente (16.67%) y bueno (41.17%). Sin embargo, el 41.66% (satisfactorio 33.33%, y necesita mejorar 8.33%) percibe que una de las áreas a trabajar es la integración de otro tipo de recursos tales como pequeños fragmentos de videos, fotografías personales y texto, para dinamizar y fortalecer el relato.

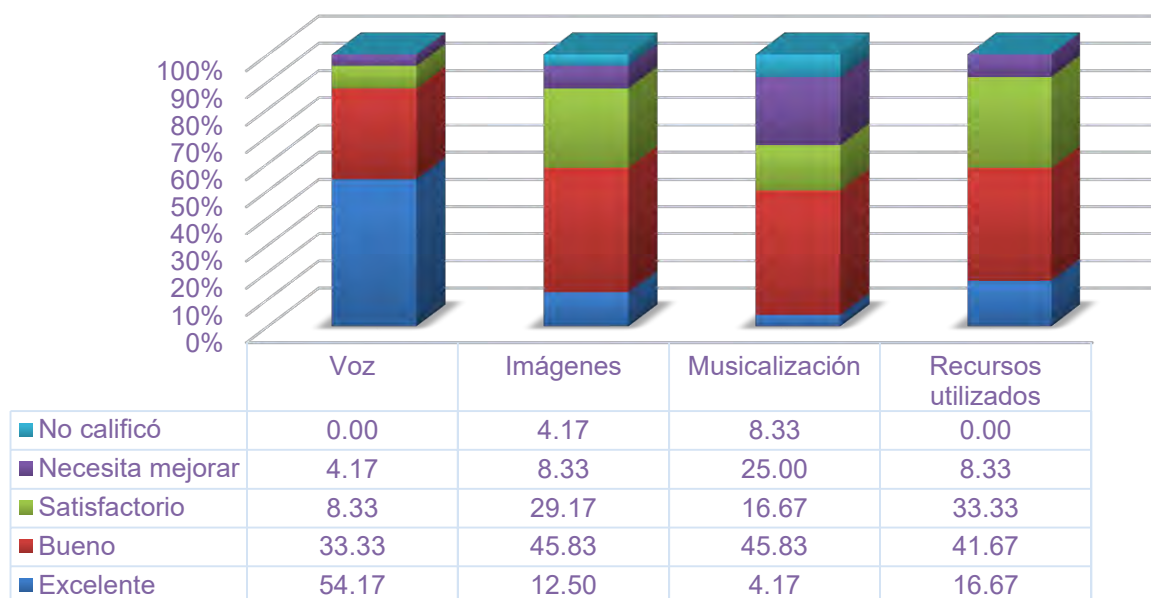


Figura 28. Cualificación: Lic. en Psicología. 1ª Sección: Características del relato digital

En lo referente a la *estructura de la narrativa*, la figura 28, nos permite afirmar que el RDP cumple en nivel de excelencia y bueno con los siete criterios considerados. A continuación, se comenta criterio por criterio:

- *Coherencia y orden de las ideas*. El 83.33% (58.33% excelente y 25% bueno) juzgan que la narrativa sigue una secuencia lógica, clara y coherente en la totalidad del relato y, por otro lado, dicha estructura permite que el mensaje se transmita de forma adecuada (58.33%). Sin embargo, el 16.67% (12.5% satisfactorio y 4.17% necesita mejorar) proclama la mejora de la secuencia afirmando que, en algunas partes de la narrativa, las ideas parecen estar

fuera de orden y genera confusión en el espectador o, en la última instancia, obstaculizar la transmisión y comprensión del mensaje.

- *Relación con el objetivo inicial.* La validación da cuenta de que el propósito del RDP no es del todo claro, esto considerando que las evaluaciones están claramente divididas. Mientras el 37% sentencia la claridad y corta temporalidad de dicho objetivo al tiempo que la narrativa guarda relación permanente con él; el 33.33% afirma que el objetivo queda claro y, la narrativa guarda relación con él, solo al final del RDP; en contraposición a estas perspectivas, 29.17% juzga que este objetivo puede intuirse pero no es claro al tiempo que se presta a la interpretación de diferentes objetivos que, quizá, no estén planteados originalmente indicando que el objetivo buscado no fue logrado y no lo hubo. Consideramos que esta última percepción se vincula directamente con la viñeta previa en la que algunos evaluadores consideraron que la estructura interna del RDP es, por momentos, no coherente y generaría confusión del mensaje. Por lo tanto, es perfectible en la medida en que el script se perfeccione reestructurando e hilando las ideas de una forma más clara y enfatizando la finalidad que se persigue.
- *Adecuación al público (lenguaje).* El 87.5% (62.5% excelente y 25% bueno) evidencia que el contenido de la narrativa es entendible, aunque no siempre resulta de interés para todos los espectadores (12.5% satisfactorio).
- *Interacción con el espectador.* Como en el caso de la segunda viñeta, la valoración es dividida en el entendido de que el 41.67% considera que la historia promueve el diálogo con el espectador posibilitando la atribución de sentidos y significados a la narración; el 33.33% considera que si bien se favorece el diálogo, los recursos empleados no lo hacen; el 8.33% enfatiza que a pesar de promover por momentos el diálogo, el RDP no logra mantener la atención del espectador y, finalmente; el 12.5% sentencia afirmando que el RDP (historia, recursos y la temporización) no promueve el diálogo. Consideramos que la calidad de las imágenes reportada en líneas precedentes aunada a una estructura por momentos confusa de la narrativa,

desvían la atención y por lo tanto los momentos de interacción que hace el autor-narrador se desdibujan, por lo tanto, se requiere explicitar algunos puntos que favorezcan la interactividad entre él y los espectadores.

- *Promoción de la reflexión.* La mitad de los participantes, contemplan que, en el desarrollo de la narrativa se incluyen diversos cuestionamientos de trascendencia individual y/o social que exhortan al espectador a reflexionar sobre los hechos al tiempo que puede relacionarlo con sus conocimientos y generar una toma de postura. En contraposición, el 33.33% consiente que la narrativa solo contempla algunos cuestionamientos y estos podrían enriquecerse para optimizar los procesos reflexivos de otros espectadores. Asimismo, el 8.33% sentencia que la narrativa solo tiene un cuestionamiento lo cual limita los procesos reflexivos y generar una toma de postura ante los temas que esta aborda. Finalmente, el 4.17% juzga que no existen cuestionamientos y que en el relato solo se presentan descripciones de hechos y no se invita a la reflexión en momento alguno. Lo anterior da cuenta de la necesidad de sumar otros cuestionamientos trascendentes para favorecer procesos de reflexión en torno lo que se aborda y que estos puedan redundar en una toma de postura al respecto.
- *Generación de empatía.* Fue el criterio mejor valorado en el caso de este RDP siendo que el 70.83% de los evaluadores asume que la narrativa, al estar enmarcada en un contexto específico y presentar distintos hechos y la relación entre ellos y el contexto, permite que se gesten procesos a través de los cuales se promueve que los espectadores puedan relacionar la narrativa con aspectos de vida cotidiana; propia o ajena. Sin embargo, el 20.83% asume la opinión que, si bien se muestra el contexto particular y los hechos, no hay una relación muy clara de uno con los otros. Por otro lado, aunque en menor medida, el 4.17% sentencia que, si bien hay un contexto determinado, los hechos no guardan relación entre sí y, finalmente, el 4.17% sentencia la no existencia de un contexto lo que impide que el espectador pueda hacer suya la vivencia o comprender del todo la ajena. Volvemos al punto que hemos venido enfatizando, en el que la estructura de la narrativa ha

dificultado la transmisión y comprensión del mensaje, sin embargo, no del todo cuando se trata de que los espectadores hagan suya la vivencia. Se considera, por lo tanto, enmarcar de forma más puntual el contexto y los hechos que se gestaron en él.

- *Aprendizaje relevante.* Dos terceras partes (66.67%) juzga que la narrativa da cuenta de los aprendizajes personales y sociales que el autor-narrador tuvo al tiempo que refleja el impacto que estos tuvieron en su vida y comunidad. En contraste, el 20.83% considera que, si bien muestra aprendizajes personales y sociales, estos no podrían considerarse significativos en la vida del autor-narrador, hecho que se relaciona con líneas precedentes en donde los evaluadores consideran que esta narración contempla más espacios en los que son descripciones las que priman y en menor medida las reflexiones que pueden, incluso, generar mayor empatía y comprensión de la trascendencia de las vivencias relatadas. En ese sentido, el 12.5% sentencia que localizar los aprendizajes relevantes en este relato podría ser más bien una tarea de interpretación ya que no queda evidenciado.

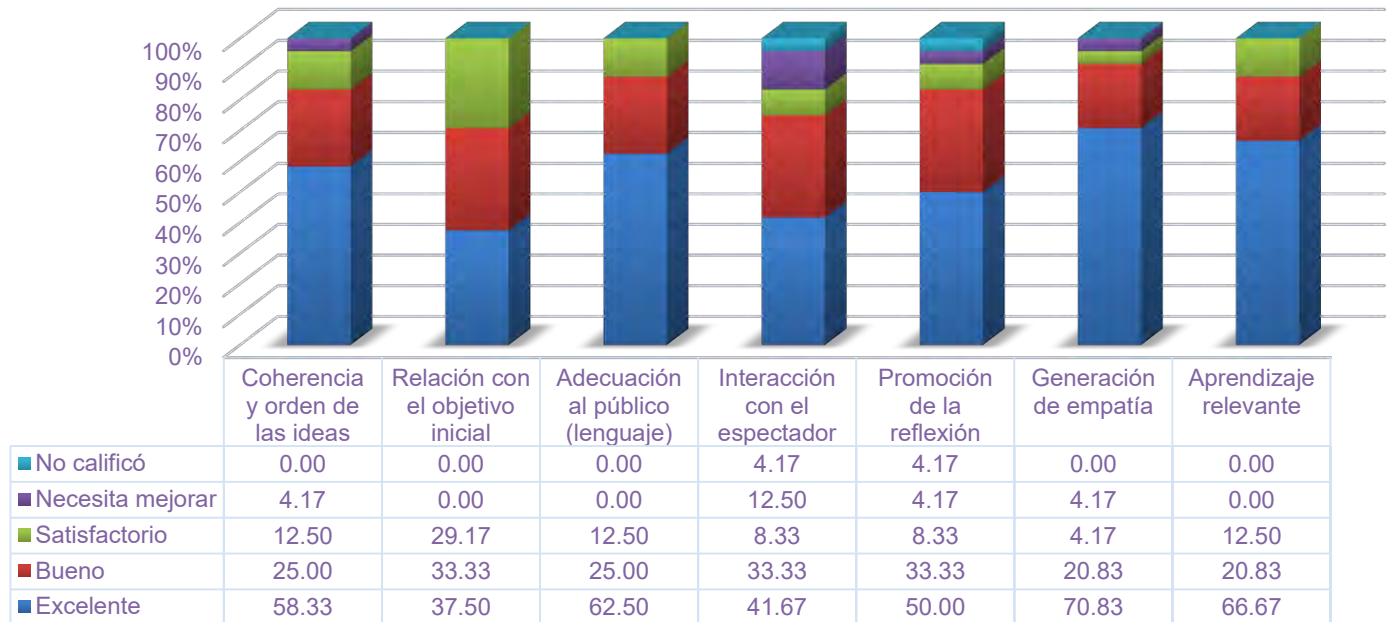


Figura 29. Cualificación: Lic. en Psicología. 2ª Sección: Estructura de la narrativa

Por su parte, la figura 30, condensa la *autoevaluación* de los procesos gestados a través de la recepción del RDP. El 79.16% calificó, en 33.33% excelente y 45.83% bueno, el *proceso reflexivo* que el investigador orientó durante el seminario en el sentido de que se analizaron los hechos, se relacionaron, se tomó una postura, se emitió una interpretación y se promovió, aunque no siempre (45.83%), el diálogo respecto a la temática abordada por el RDP. Aunque con el mismo porcentaje (79.14%), se evidencia que la dinámica se vio enriquecida por un *proceso creativo* a través del cual se hicieron cuestionamientos sobre los hechos y estos favorecieron el hecho de imaginar escenarios y alternativas diferentes para la historia (45.83%) pero no siempre (33.33%) al considerar que solo se recrearon los hechos descritos por el autor-narrador sin proponer alternativas. Finalmente, la mitad de los participantes consideran que el RDP les otorgo una experiencia con *significatividad* al promover en ellos la ampliación de su conocimiento y un aprendizaje significativo para su vida personal y profesional, particularmente, quienes en contraposición con un 33.33%, asumen proactividad al querer elaborar un RDP acerca de algún tema en específico. En suma, un 8.33% considera que este RDP no le generó una diferencia ni le permitió proponer una temática a abordar a través de esta estrategia. En ese tenor, un 4.17% afirma que no le favoreció ningún aprendizaje y no vio una diferencia significativa de esta estrategia de aprendizaje respecto a otras.

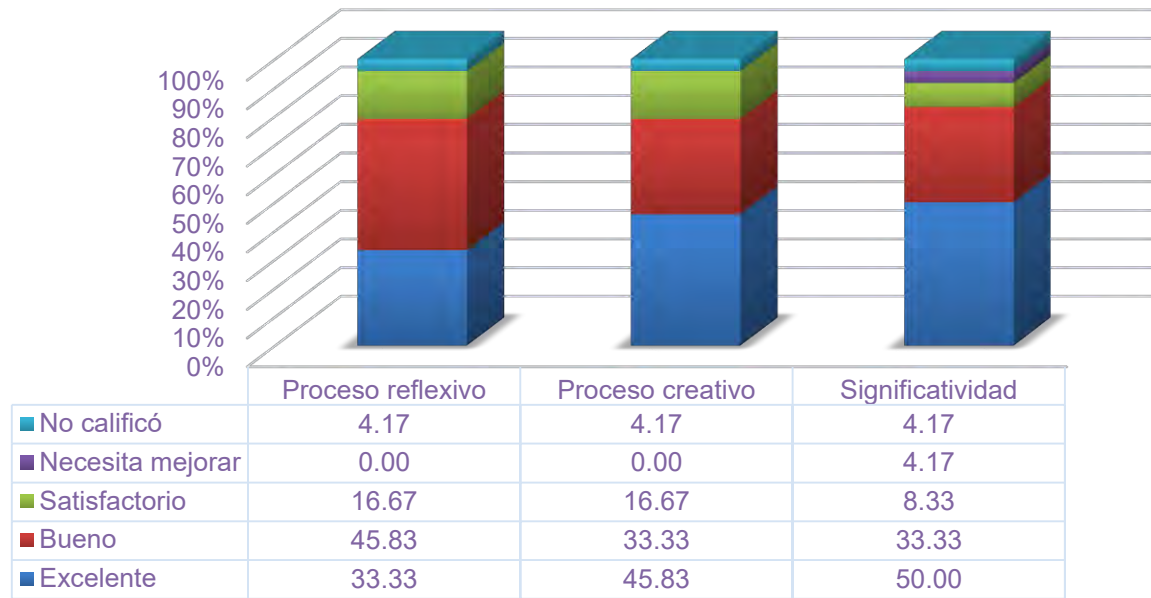


Figura 30. Cualificación: Lic. en Psicología. 3ª Sección: Autoevaluación

Finalmente, la figura 31, cristaliza la *cualificación general* que los evaluadores hicieron del RDP. Solo el 12.5% considera que es excelente, más de la mitad (58.33%) lo percibe bueno, una cuarta parte cree que es satisfactorio y una pequeña proporción (4.17%) afirma que necesita mejorar en su totalidad.

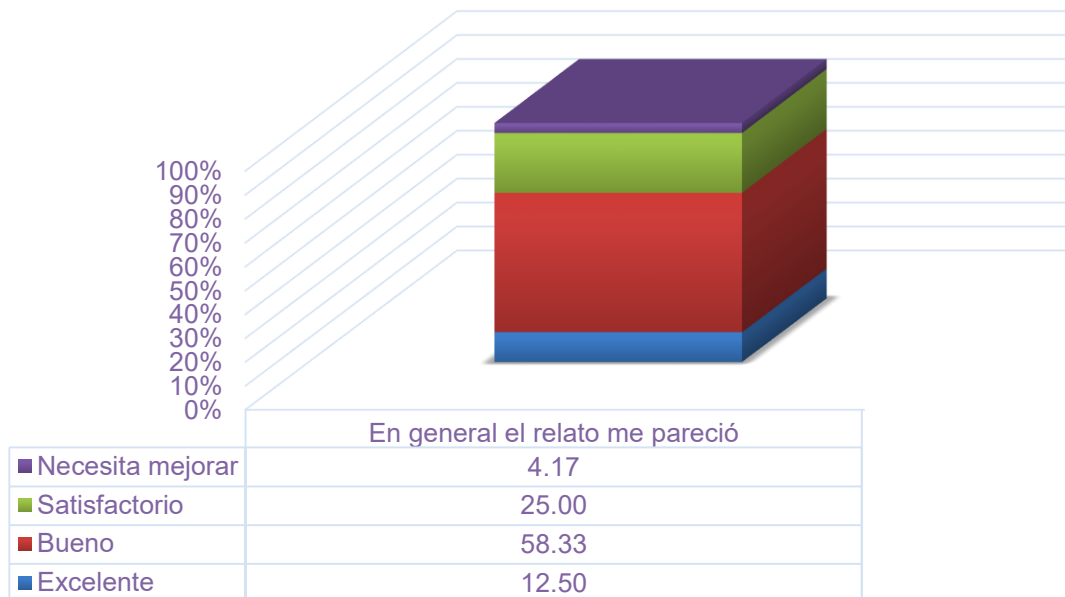


Figura 31. Cualificación general del relato digital: Lic. en Psicología

9.3.2.2 Segunda validación en el Posgrado en Pedagogía

En cuanto a las *características* de este RDP y en contraposición al primer grupo de Psicología, en general fue cualificado en niveles altos, la figura 32, evidencia que, a diferencia de la primera evaluación, la *voz* ya no es el criterio mejor valorado. Sin embargo, se pondera con el 75% en el nivel bueno y el 25% en satisfactorio. Dicho de otro modo, tres cuartas partes de las evaluadoras contempla que el ritmo capta la atención del espectador; el tono es variable de acuerdo a los momentos de la narrativa; y el volumen resulta agradable y constante. Sin embargo, puede perfeccionarse para que esta ayude a la transmisión y claridad del mensaje siendo acorde al mismo. En suma, el 25% sentencia que la narración debe optimizarse en el entendido de que el ritmo de la voz varía drásticamente, así como el volumen de la misma siendo bajo en algunas secciones. Lo anterior da cuenta de que, aunque con porcentajes dispares, la validación en ambos grupos es símil ubicando la voz en los niveles esperados con algunas precisiones para perfeccionarla.

En contraste con el grupo conformado en Psicología, para las participantes del segundo grupo contemplan que el criterio de correspondiente a las *imágenes* es el mejor y que caracteriza a este RDP. Lo anterior, se evidencia a través del 100% en los niveles excelente (75%) y bueno (25%) que, respectivamente, sentencian que la resolución de las imágenes es de excelente y buena calidad. Además, su cualificación da cuenta de la pertinencia de los recursos visuales en la transmisión y comprensión del mensaje.

En complemento, y en comparación con el grupo previo en el que la *musicalización* fue valorada dualmente con prácticamente el cincuenta por ciento en cada extremo de los niveles evaluados. Mientras un polo asumía que dicha sonorización eclipsaría la voz del autor-narrador y por ello esta es la que debe primar y la sonorización es un elemento que bien puede acompañar y cerrar el RDP en sus respectivos créditos y la otra afirmaba la necesidad de un acompañamiento sonoro en diferentes momentos de la narrativa. En este caso, la totalidad de participantes considera que si bien la música solo se presenta al final (en los créditos) del RDP, esta es pertinente e importante ya que retoma los gustos y evoca

una de las experiencias que el autor-narrador comparte al tiempo que el volumen y nitidez son las idóneas.

Finalmente, el 75% considera que el RDP logra integrarse por una variedad de *recursos digitales* y *electrónicos* al evaluarlo en los niveles excelente (50%) y bueno (25%). Por otro lado, es importante mencionar el 25% que considera satisfactoria dicha integración y que, por lo tanto, aboga por la suma de otros recursos tales como pequeños fragmentos de videos, fotografías personales y texto, para dinamizar y fortalecer el relato.



Figura 32. Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 1ª Sección: Características del relato digital

En lo referente a la *estructura de la narrativa*, la figura 33, nos permite afirmar que el RDP cumple, mayoritariamente, en nivel de excelencia con seis de los siete criterios considerados. A continuación, se comenta criterio por criterio:

- *Coherencia y orden de las ideas*. El 100% (25% excelente y 75% bueno) juzgan que la narrativa sigue una secuencia lógica, clara y coherente en la totalidad del relato. Sin embargo, la mayoría (75%) contempla que dicha

estructura puede perfeccionarse siendo más acorde al mensaje que quiere transmitirse. Es una evaluación símil a la de Psicología.

- *Relación con el objetivo inicial.* Mientras el 62.5% lo pondera en el nivel de excelencia contemplando que el objetivo queda claro desde el inicio de la narrativa y este se mantiene a lo largo de la misma de forma articulada. Frente al 37.5% en bueno, lo cual da cuenta de que algunos consideran que el propósito del RDP solo es evidente al final de la narrativa y el contenido de la misma da cuenta de ello al reflejar el vínculo con su objetivo solo hasta concluir la historia. Es importante precisar que, si bien es una de las evaluaciones más polémicas entre ambos grupos respecto a los niveles incipientes y los esperados, un porcentaje que responde a una tercera parte de los evaluadores considera que el propósito solo se condensa hacia la parte final, es decir, uno de los ejes de perfectibilidad para el particular de este relato insiste en replantear y explicitar a través de la historia, cual es el objetivo educativo que persigue.
- *Adecuación al público (lenguaje).* El 100% (62.5% excelente y 37.5% bueno) evidencia que el contenido de la narrativa es entendible y mantiene el interés en todos los espectadores.
- *Interacción con el espectador.* La valoración es, relativamente, dividida, aunque mayoritariamente, valorada en la excelencia (62.5%), las evaluadoras afirman que la historia promueve el diálogo con el espectador posibilitando la atribución de sentidos y significados a la narración; el 12.5% considera que si bien se favorece el diálogo, los recursos empleados no lo hacen; el 12.5% enfatiza que a pesar de promover por momentos el diálogo, el RDP no logra mantener la atención del espectador y, finalmente; el 12.5% sentencia afirmando que el RDP (historia, recursos y la temporización) no promueve el diálogo. En similitud con el grupo de evaluadores de Psicología, este segundo también, aunque en menor medida, encuentra un área de oportunidad en enfatizar otros momentos de interacción entre el autor-narrador y sus espectadores.

- *Promoción de la reflexión.* Al igual que la viñeta anterior, la cualificación está dividida y es que más de la mitad de las participantes (62.5%), afirma que, en el desarrollo de la narrativa se incluyen diversos cuestionamientos de trascendencia individual y/o social que exhortan al espectador a reflexionar sobre los hechos al tiempo que puede relacionarlo con sus conocimientos y generar una toma de postura. En contraposición, el 12.5% consiente que la narrativa solo contempla algunos cuestionamientos y estos podrían enriquecerse para optimizar los procesos reflexivos de otros espectadores. Asimismo, el 12.5% sentencia que la narrativa solo tiene un cuestionamiento lo cual limita los procesos reflexivos y generar una toma de postura ante los temas que esta aborda. Finalmente, el 12.5% juzga que no existen cuestionamientos y que en el relato solo se presentan descripciones de hechos y no se invita a la reflexión en momento alguno. La evaluación anterior, de igual forma que su símil en Psicología, da cuenta de la necesidad de sumar otros cuestionamientos trascendentes para favorecer procesos de reflexión en torno a lo que se aborda y que estos puedan redundar en una toma de postura al respecto.
- *Generación de empatía.* El nivel de excelencia con un 62.5% de las evaluadoras, asume que la narrativa, al estar enmarcada en un contexto específico y presentar distintos hechos y la relación entre ellos y el contexto, permite que se gesten procesos a través de los cuales se promueve que los espectadores puedan relacionar la narrativa con aspectos de vida cotidiana; propia o ajena. Por otro lado, el 25% asume la que, si bien se muestra el contexto particular y los hechos, no hay una relación muy clara de uno con los otros. En comparación con la primera evaluación en Psicología, esta segunda evidencia que hubo mayor empatía hacia la historia, lo cual podría estar referido al proceso que siguió el investigador en la dinámica del seminario y no del propio RDP.
- *Aprendizaje relevante.* La figura 33 evidencia que fue el criterio mejor evaluado con el 87.5% en el nivel de excelencia que, en otras palabras, da cuenta de los aprendizajes personales y sociales que el autor-narrador tuvo

al tiempo que refleja el impacto que estos tuvieron en su vida y comunidad. Por otro lado, el 12.5% afirma que, si bien muestra aprendizajes personales y sociales, éstos no podrían considerarse significativos en la vida del autor-narrador al no quedar expuesto de forma explícita en la narrativa. En contraste con la evaluación del primer grupo, esta segunda ponderó en los niveles esperados frente a los niveles incipientes contemplados en la primera validación.

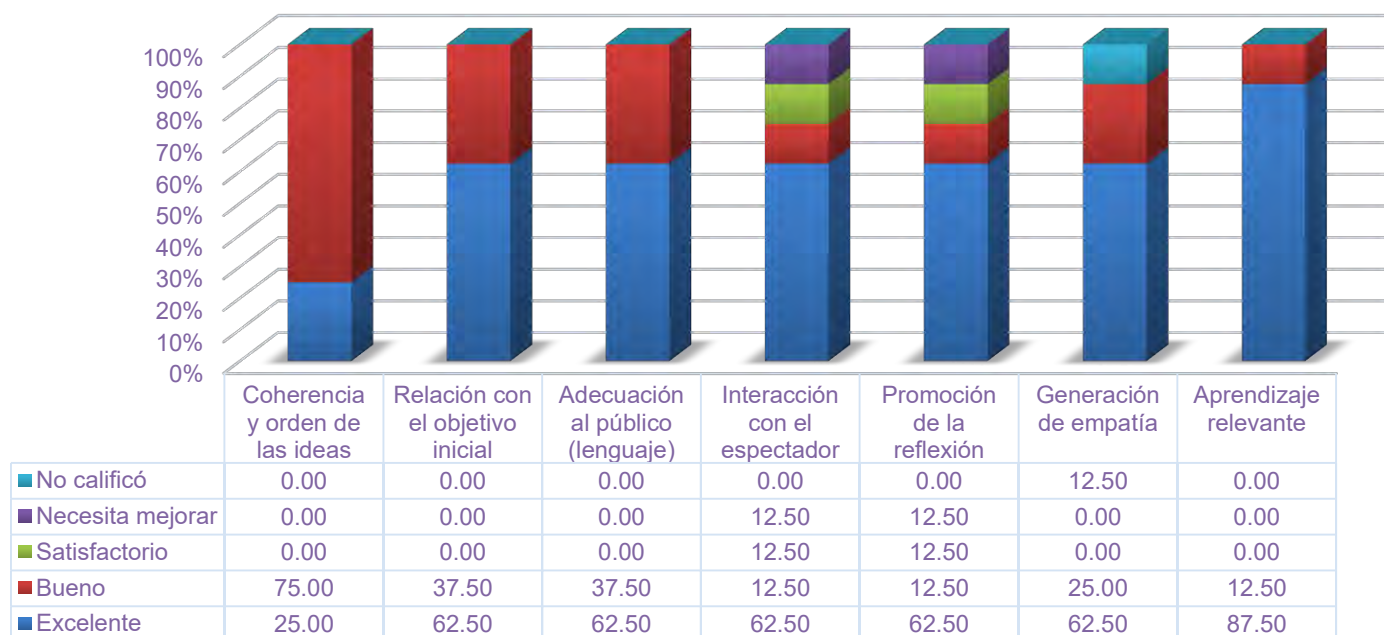


Figura 33. Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 2ª Sección: Estructura de la narrativa

Por su parte, la figura 34, condensa la *autoevaluación* de los procesos gestados a través de la recepción del RDP. El 100% calificó, en 50% excelente y 50% bueno, el *proceso reflexivo* que el investigador orientó durante el seminario en el sentido de que se analizaron los hechos, se relacionaron, se tomó una postura, se emitió una interpretación y se promovió, aunque no siempre (50%), el diálogo respecto a la temática abordada por el RDP. Sin embargo, se evidencia que la dinámica se vio enriquecida por un *proceso creativo* a través del cual se hicieron cuestionamientos sobre los hechos y estos favorecieron el hecho de imaginar

escenarios y alternativas diferentes para la historia (75%) pero no siempre (25%) al considerar que solo se recrearon los hechos descritos por el autor-narrador sin proponer alternativas. Finalmente, el 37.5% de las participantes consideran que el RDP les otorgó una experiencia con *significatividad* al promover en ellas la ampliación de su conocimiento y un aprendizaje significativo para su vida personal y profesional, particularmente, quienes en contraposición con un 50%, asumen proactividad al querer elaborar un RDP acerca de algún tema en específico. En suma, un 12.5% considera que este RDP no le generó una diferencia ni le permitió proponer una temática a abordar a través de esta estrategia. Comparando con su símil validación en Psicología, podemos afirmar que hubo mayor significatividad en este segundo grupo.

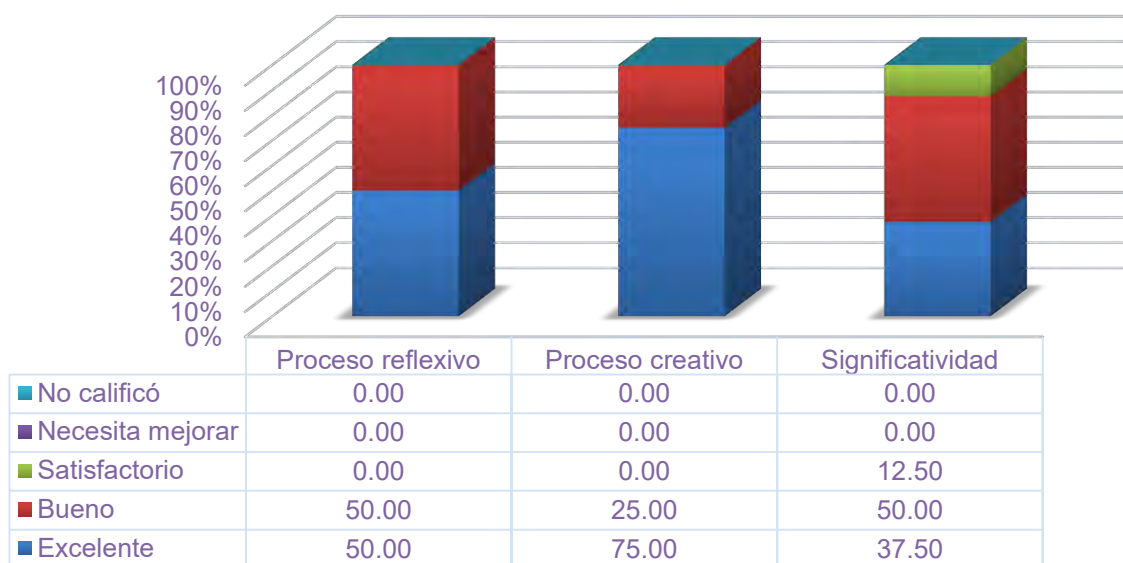


Figura 34. Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 3ª Sección: Autoevaluación

Finalmente, la figura 35, cristaliza la *cualificación general* que las evaluadoras hicieron del RDP. Más de la mitad (62.5%) considera que es excelente, y con 12.5% en el caso de los niveles bueno y satisfactorio. Lo anterior en contraste con el primer grupo, evidencia que las evaluadoras ponderaron este RDP en niveles esperados frente a la cualificación en Psicología que es mínimamente dividida.

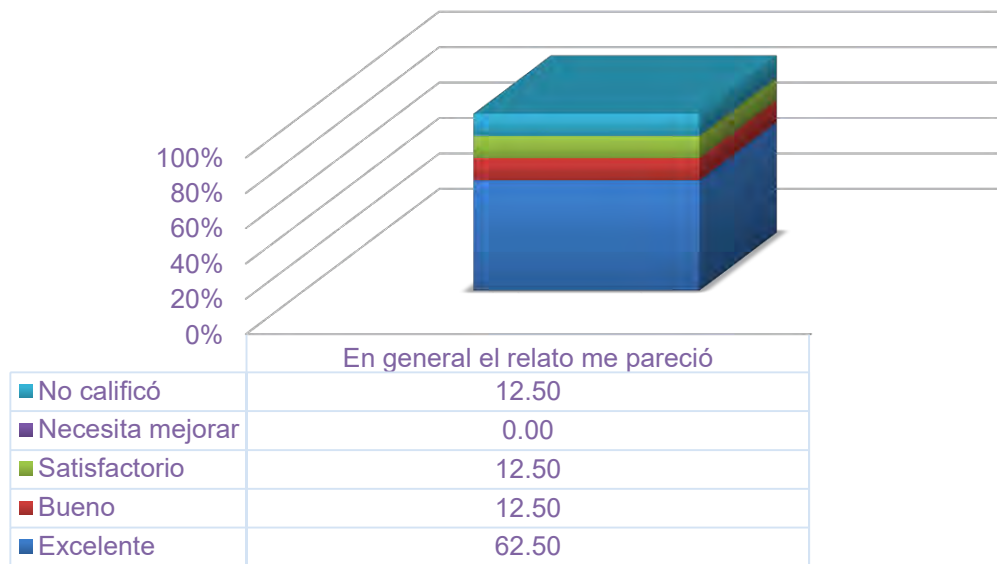


Figura 35. Cualificación general del relato digital: Posgrado en Pedagogía

9.3.3 Validación del RDP “Casi como una persona normal”

9.3.3.1 Primera validación en la Licenciatura en Psicología

En cuanto a las *características* de este RDP, en general fue cualificado, mayoritariamente, en niveles incipientes. La figura 36, evidencia que el criterio de la voz, con el 87.50% ubicado entre lo satisfactorio (70.83%) y la necesidad de mejorar (16.67%). Sentencia, por un lado (70.83%), que el ritmo de la misma varía drásticamente y causa distracción, el tono es relativamente constante, aunque varía en determinados momentos de la narración siendo su volumen constante. Y, por otro lado (16.67%), el ritmo es inadecuado para transmitir el mensaje y captar la atención de los receptores y su tono de voz es constante, sin modulación alguna en función de los diferentes momentos de la historia y, además, el volumen es bajo en algunos momentos y no permite comprender el mensaje de la mejor forma. En contraposición, el 12.5% (4.17% excelente y 8.33% en bueno) considera lo opuesto: el ritmo favorece la transmisión del mensaje y capta la atención del espectador; el tono varía de acuerdo a los momentos de la narrativa y es acorde al mensaje; el volumen favorece la claridad del mensaje, es agradable y constante.

En lo que refiere a las *imágenes*, la figura 36, nos permite sentenciar que, en el caso de este RDP, es el criterio mejor ponderado al contemplar dos terceras partes (66.67%) que evalúan la calidad de las mismas en los niveles excelente y bueno con un 4.17% y 62.5% respectivamente, afirmando que, en su mayoría tienen buena calidad. En suma, el 16.67% en el nivel satisfactorio y el 12.5% necesita mejorar, que suman un 29.17%, considera que una de las áreas de oportunidad y perfectibilidad para el RDP se localiza en la búsqueda, selección e integración de imágenes con mejor calidad ya que estas apoyarían a que el contenido y mensaje del relato queden más claros y coherentes.

En complemento, el 58.33% cualifica la *musicalización* del RDP en los niveles satisfactorio (33.33%) y necesita mejorar (25%) y, por otro lado, un 29.17% la contemplan en los niveles bueno 25% y excelente con un 4.17%. Lo anterior nos permite afirmar que el acompañamiento sonoro se exige como uno de los principales aspectos a perfeccionar.

Finalmente, la variedad de *recursos digitales y electrónicos* fue juzgada de forma dual con el 50% que los ubica en los niveles incipientes y su contraparte en los niveles esperados. Ello da cuenta de lo que en el caso de los otros dos RDP se ha apuntado: si bien los recursos empleados ayudan a transmitir y comprender el mensaje en mayor o menor medida en función de la cantidad, calidad y coherencia con la historia, los evaluadores agradecerían que se considerará integrar otro tipo de recursos tales como pequeños fragmentos de videos, fotografías personales y texto, para dinamizar y fortalecer el relato.

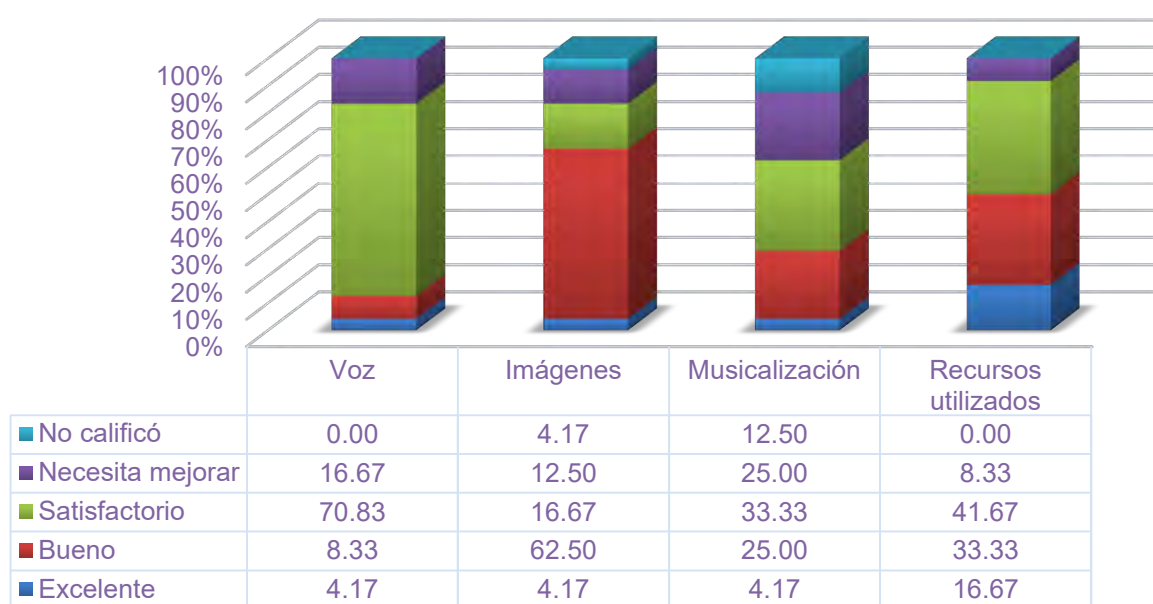


Figura 36. Cualificación: Lic. en Psicología. 1ª Sección: Características del relato digital

En lo referente a la *estructura de la narrativa*, la figura 37, nos permite afirmar que el RDP cumple en los niveles esperados, aunque con diferente incidencia entre la excelencia y el nivel bueno, los siete criterios contemplados. A continuación, se comenta criterio por criterio:

- *Coherencia y orden de las ideas.* El 75% considera que la narrativa sigue una secuencia lógica, clara y coherente en la totalidad del relato y, solo el 16.67% frente al 58.33%, afirma que dicha estructura permite que el mensaje se transmita de forma adecuada. En contraste, el 25% sostiene que la lógica en que se presentan las ideas puede no ser acorde en todo momento al mensaje

que se quiere transmitir (4.17%) o, que esta secuencia es en la mayoría de las ocasiones confusa (20.83%). La afirmación anterior supone revisar y, de ser necesario, replantear el hilo conductor de la historia.

- *Relación con el objetivo inicial.* Esta ponderación encuentra perspectivas divididas, dicho de otro modo, el 16.67% sentencia que la narrativa muestra y sigue un propósito claro desde su inicio, es decir, su contenido supone una relación clara y permanente con el objetivo; el 50% afirma que dicho propósito y su relación con los hechos solo se vislumbra hacia la parte final de la narrativa; el 25% se contrapone aludiendo a que el objetivo solo puede intuirse pues no es claro y, además, presenta otros objetivos no planeados; finalmente un 8.33% juzga que el objetivo de la narrativa no es comprensible y por ende, el contenido no guarda relación alguna con el objetivo educativo que pretende reflejar. Es menester precisar que una tercera parte vislumbra la dificultad de localizar el objetivo de fondo en el RDP.
- *Adecuación al público (lenguaje).* Dos terceras partes (66.66%) de los evaluadores considera que el contenido de la narrativa es entendible y, casi siempre, de interés para los espectadores (33.33% en el nivel bueno). En suma, el 16.67% considera el interés que despierta el RDP es bajo y, por otro lado, el 16.67% afirma que la narrativa incluye aspectos de difícil comprensión. El último elemento da cuenta de la preocupación de los evaluadores porque el cien por ciento del script quede claro sin lugar a confusiones y que predomine la transparencia del mensaje.
- *Interacción con el espectador.* El 66.66% de los evaluadores, asume que la narrativa establece espacios de diálogo para que su espectador imagine, interprete o recree distintas posibilidades para dar sentido y significado a la historia, sin embargo, la mitad de ellos (33.33% en el nivel bueno) considera que los recursos utilizados no promueven del todo este proceso. En complemento, el 16.67% en el nivel satisfactorio, afirma que, por momentos, la narrativa y los recursos no logran mantener la atención en su desarrollo. Finalmente, el 16.67% sentencia que ni la narrativa ni los recursos promueven, en su totalidad, espacios de diálogo con el espectador.

- *Promoción de la reflexión.* Una cuarta parte de los participantes, cualifica en la excelencia este criterio al aludir a que, en el desarrollo de la narrativa se incluyen diversos cuestionamientos de trascendencia individual y/o social que exhortan al espectador a reflexionar sobre los hechos al tiempo que puede relacionarlo con sus conocimientos y generar una toma de postura. En contraposición, la mayoría representada en el 41.67% que lo califica en el nivel bueno consiente que la narrativa contempla solo algunos cuestionamientos y estos podrían enriquecerse para optimizar los procesos reflexivos de otros espectadores. Por otro lado, el 8.33% sentencia que la narrativa solo tiene un cuestionamiento lo cual limita los procesos reflexivos y generar una toma de postura ante los temas que esta aborda. Y, finalmente otra cuarta parte pondera en el nivel que requiere mejorar juzgando que el autor-narrador no incluye algún cuestionamiento y por el contrario solo se limita a la descripción de hechos. Si bien dos terceras partes validan el relato en niveles esperados, damos cuenta de que una tercera parte de ellos encuentra que una de las áreas a fortalecer es sumar o explicitar otros cuestionamientos que redunden en la promoción de la reflexión y toma de postura ante la realidad expuesta.
- *Generación de empatía.* La figura 37 evidencia que fue el criterio mejor valorado con el 54.17% de los evaluadores que afirman que la narrativa, al estar enmarcada en un contexto específico y presentar distintos hechos y la relación entre ellos y el contexto, permite que se gesten procesos a través de los cuales se promueve que los espectadores puedan relacionar la narrativa con aspectos de vida cotidiana; propia o ajena. En suma, el 33.33% contempla que, si bien la narrativa se enmarca en un contexto determinado, no se explicitan o no quedan claras las relaciones que guarda con cada uno de los hechos que se desarrollan a lo largo de esta. En esa dirección, el 8.33% considera que la narrativa está ubicada en un contexto específico, pero los hechos están desarticulados y no guardan relación entre sí, lo que dificulta la comprensión del mensaje. Finalmente, el 4.17% asume que la narrativa no da cuenta de un contexto particular ni la relación que mantiene

con los hechos relatados, cuestión que no permite relacionarlo con su vida ni la ajena. Si vinculamos esta valoración con los criterios en cuanto a la coherencia y orden de las ideas así como la relación con el objetivo inicial, si bien los tres están cualificados en niveles esperados, alrededor de una tercera parte considera que pueden optimizarse para redundar en el perfeccionamiento del RDP y que este quede claro desde el inicio y guarde una relación permanente en su desarrollo, explicitando los puntos de inflexión que, al mismo tiempo generan procesos de reflexión e identificación con la historia.

- *Aprendizaje relevante.* El 37.5% pondera en el nivel de excelencia que, en otras palabras, da cuenta de los aprendizajes personales y sociales que el autor-narrador tuvo al tiempo que refleja el impacto que estos tuvieron en su vida y comunidad. Por otro lado, el 33.33% afirma que, si bien muestra aprendizajes personales y sociales, estos no podrían considerarse significativos en la vida del autor-narrador al no quedar expuesto de forma explícita en la narrativa. En suma, el 12.5% sentencia que la estructura de la narrativa no es clara por lo que los aprendizajes del autor-narrador quedan a expensas de la interpretación de los receptores. En ese tenor, el 16.67% afirma que dicha estructura no evidencia la existencia de aprendizajes relevantes en la vida y comunidad del autor-narrador.

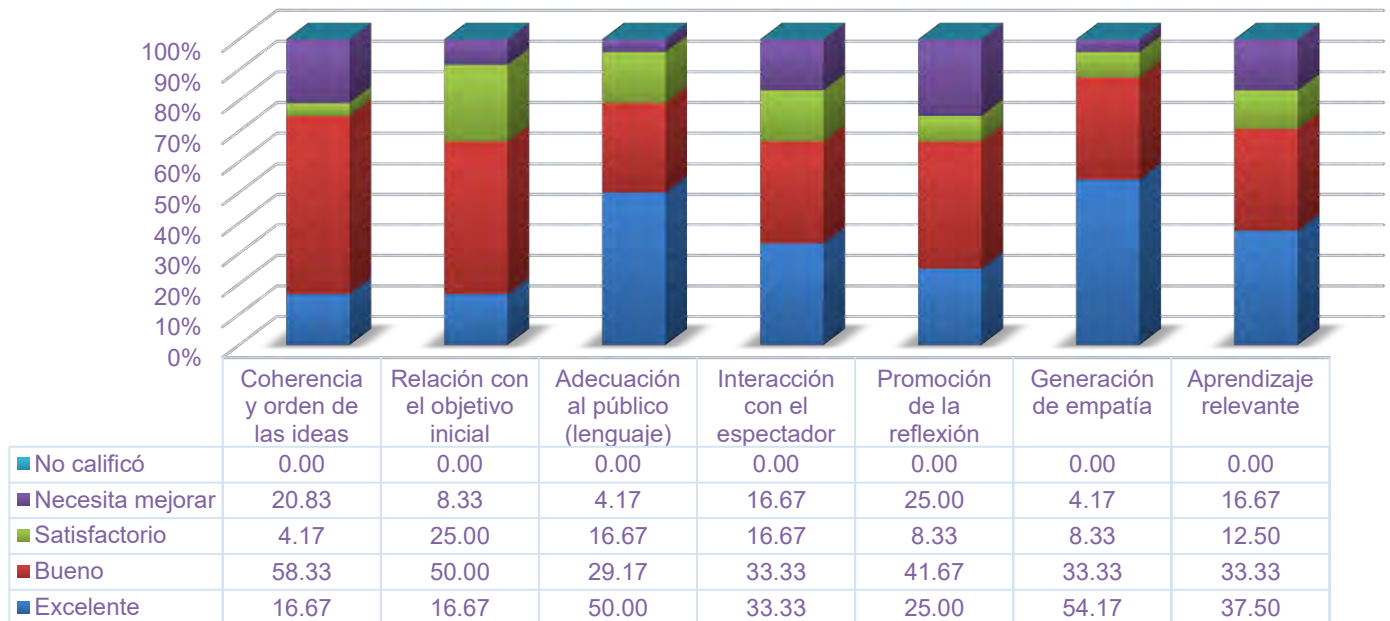


Figura 37. Cualificación: Lic. en Psicología. 2ª Sección: Estructura de la narrativa

Por su parte, la figura 38, reseña la *autoevaluación* de los procesos gestados a través de la recepción del RDP. El 83.33% calificó, en 25% excelente y 58.33% bueno, el *proceso reflexivo* que el investigador orientó durante el seminario en el sentido de que se analizaron los hechos, se relacionaron, se tomó una postura, se emitió una interpretación y se promovió, aunque no siempre (58.33%), el diálogo respecto a la temática abordada por el RDP. En contraposición, el 20.83% juzga que, si bien se llevó a cabo un proceso de análisis, no generó una interpretación personal en torno a la historia. Además de que el 8.33% sostiene que solo se hizo una rememoración de los hechos y que la narrativa solo se enfocó en describirlos.

Por otro lado, la mayoría (75%) evidencia que la dinámica se vio enriquecida por un *proceso creativo* a través del cual se hicieron cuestionamientos sobre los hechos y estos favorecieron el hecho de imaginar escenarios y alternativas diferentes para la historia (54.17%) pero no siempre (20.83%). El 25% consideró que solo se recrearon los hechos descritos por el autor-narrador sin proponer alternativas.

Finalmente, un 25% de los evaluadores considera que el RDP les otorgó una experiencia con *significatividad* al promover en ellos la ampliación de su conocimiento y un aprendizaje significativo para su vida personal y profesional, particularmente, quienes en contraposición con un 58.33%, asumen proactividad al querer elaborar un RDP acerca de algún tema en específico. En suma, un 12.5% considera que este RDP no le generó una diferencia ni le permitió proponer una temática a abordar a través de esta estrategia. Finalmente, un 16.67% afirma que no le favoreció ningún aprendizaje y no vio una diferencia significativa de esta estrategia de aprendizaje respecto a otras. Lo anterior permite afirmar que si bien más de la mitad de los participantes consideró significativa la experiencia con RDP, el porcentaje que no lo hace o no le genera alguna diferencia al tiempo que no lo lleva a proponer un tema a abordar en un RDP, lleva a preguntarnos ¿qué acciones se deben desarrollar en seminarios o talleres para fomentar esa toma de postura y proactividad?

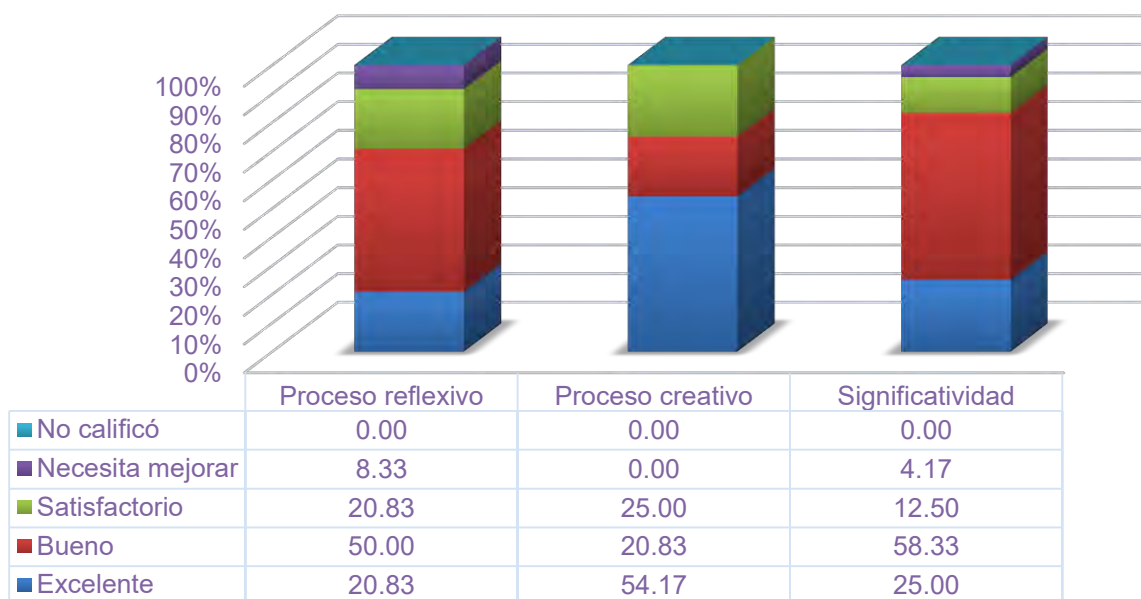


Figura 38. Cualificación: Lic. en Psicología. 3ª Sección: Autoevaluación

Finalmente, la figura 39, cristaliza la *cualificación general* que los evaluadores hicieron del RDP. Un 45.83% lo pondera en el nivel bueno, el 54.17% considera que

es mayormente perfectible al ubicarlo en los niveles satisfactorio (37.5%) y necesita mejorar (16.67%).

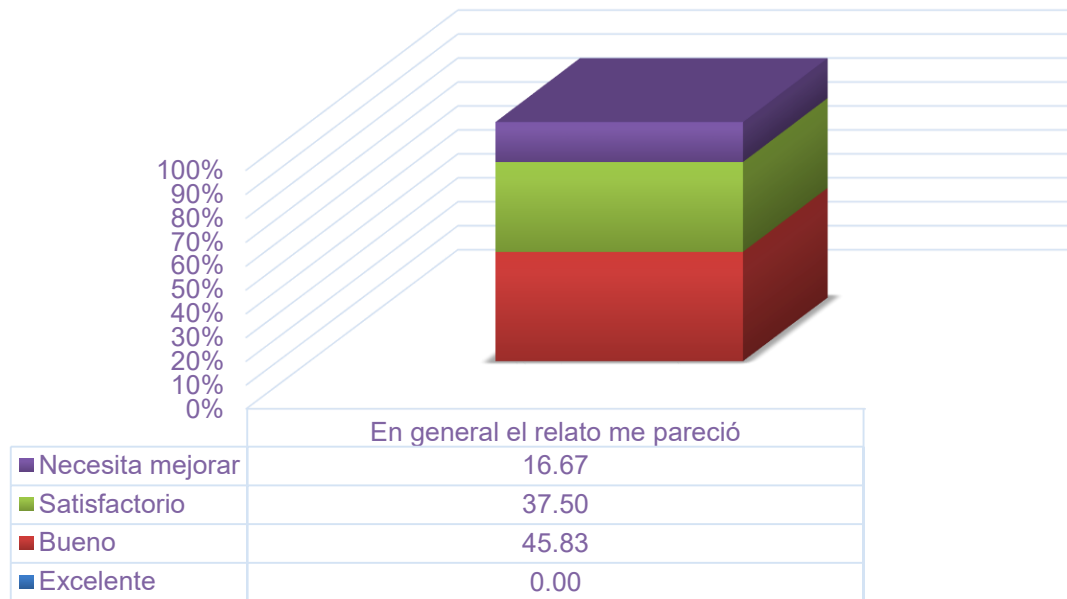


Figura 39. Cualificación general del relato digital: Lic. en Psicología

9.3.3.2 Segunda validación en el Posgrado en Pedagogía

En cuanto a las *características* de este RDP, en general fue cualificado, mayoritariamente, en niveles incipientes. La figura 40, permite afirmar que la voz con un 62.5% (12.5% excelente y 50% en bueno) de las evaluaciones consideran que el ritmo favorece la transmisión del mensaje y capta la atención del espectador; el tono varía de acuerdo a los momentos de la narrativa y es acorde al mensaje; el volumen favorece la claridad del mensaje, es agradable y constante. En contraposición, el 37.50% ubicado en el nivel satisfactorio sentencia que el ritmo de la misma varía drásticamente y causa distracción, el tono es relativamente constante, aunque varía en determinados momentos de la narración siendo su volumen constante. En comparación con la evaluación símil de Psicología, la voz fue mejor ponderada en esta segunda validación, sin embargo, ambas apuntan (aunque con diferente porcentaje) que en determinados momentos la voz varía y no se modula el tono, por ende, la narración se convierte en el primer punto a perfeccionar.

En lo que refiere a las *imágenes*, la figura 40, nos permite sentenciar que, en el caso de este RDP y al igual que en su primera validación en Psicología, es el criterio mejor ponderado al contemplar a la totalidad de los participantes quienes evalúan la calidad de las mismas en los niveles excelente y bueno con un 62.5% y 37.5% respectivamente, afirmando que, en su mayoría tienen excelente y buena resolución, misma que apoya a que el contenido y mensaje del relato queden más claros y coherentes.

En complemento, el 75% cualifica la *musicalización* del RDP en los niveles excelente (62.5%) y bueno (12.5%), si bien no hay acompañamiento sonoro en el desarrollo de la narrativa, afirman que dicha sonorización eclipsaría la voz del autor-narrador y por ello esta es la que debe primar y la sonorización es un elemento que bien puede acompañar y cerrar el RDP en los créditos del mismo, teniendo un volumen y nitidez adecuadas.

Finalmente, la variedad de *recursos digitales y electrónicos* se considera excelente (50%) y buena (25%) en cantidad y calidad, frente a un 25% que considera que podrían ser más variados los recursos empleados.

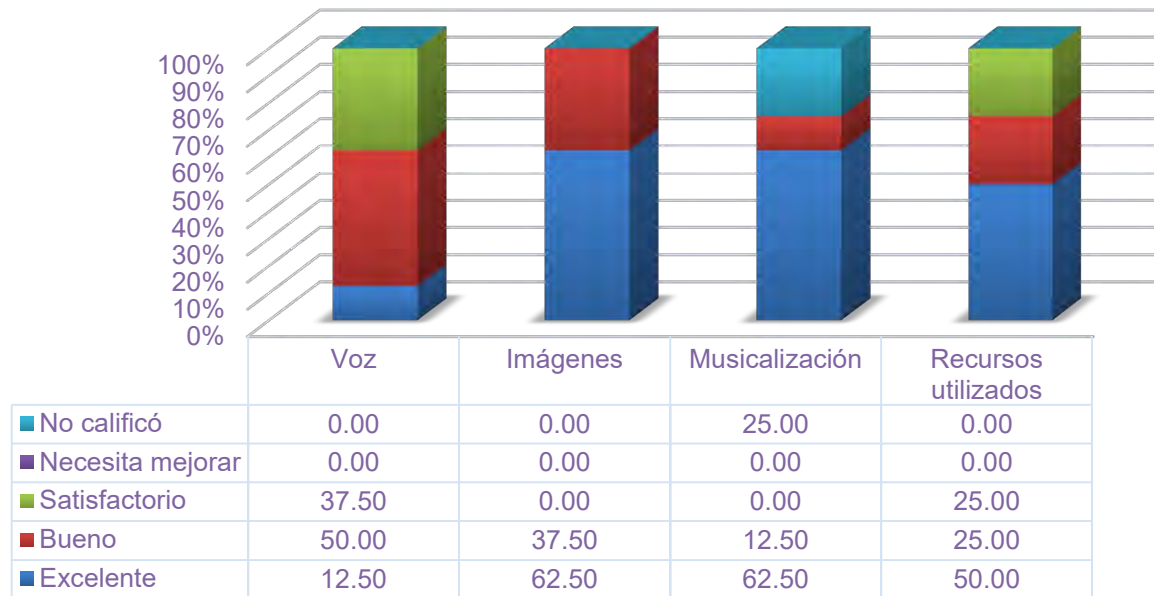


Figura 40. Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 1ª Sección: Características del relato digital

En lo referente a la *estructura de la narrativa*, la figura 41, nos permite afirmar que el RDP cumple en los niveles esperados, aunque con diferente incidencia entre la excelencia y el nivel bueno, los siete criterios contemplados. A continuación, se comenta criterio por criterio:

- *Coherencia y orden de las ideas*. El total de las evaluadoras considera que la narrativa sigue una secuencia lógica, clara y coherente en la totalidad del relato y, el 62.5% frente al 37.5%, afirma que dicha estructura permite que el mensaje se transmita de forma adecuada.
- *Relación con el objetivo inicial*. El 62.5% sentencia que la narrativa muestra y sigue un propósito claro desde su inicio, es decir, su contenido supone una relación clara y permanente con el objetivo. En contraste, el 37.5% asume que dicho propósito y su relación con los hechos solo se vislumbra hacia la parte final de la narrativa.
- *Adecuación al público (lenguaje)*. El 100% de las evaluaciones considera que el contenido de la narrativa es entendible y, casi siempre, de interés para los espectadores (50% en el nivel bueno).

- *Interacción con el espectador.* El 75% asume que la narrativa establece espacios de diálogo para que su espectador imagine, interprete o recree distintas posibilidades para dar sentido y significado a la historia, sin embargo, algunos (12.5% en el nivel bueno) considera que los recursos utilizados no promueven del todo este proceso. Finalmente, el 25% en el nivel satisfactorio, afirma que, por momentos, la narrativa y los recursos no logran mantener la atención en su desarrollo.
- *Promoción de la reflexión.* E 62.5% de las participantes, cualifica en la excelencia este criterio al aludir que, en el desarrollo de la narrativa se incluyen diversos cuestionamientos de trascendencia individual y/o social que exhortan al espectador a reflexionar sobre los hechos al tiempo que puede relacionarlo con sus conocimientos y generar una toma de postura. Un 25% lo califica en el nivel bueno refiriendo que la narrativa contempla solo algunos cuestionamientos y estos podrían enriquecerse para optimizar los procesos reflexivos de otros espectadores. Finalmente, el 12.5% lo pondera en el nivel que requiere mejorar juzgando que el autor-narrador no incluye algún cuestionamiento y por el contrario solo se limita a la descripción de hechos.
- *Generación de empatía.* El 50% de los evaluadores que afirman que la narrativa, al estar enmarcada en un contexto específico y presentar distintos hechos y la relación entre ellos y el contexto, permite que se gesten procesos a través de los cuales se promueve que los espectadores puedan relacionar la narrativa con aspectos de vida cotidiana; propia o ajena. En suma, el 37.5% contempla que, si bien la narrativa se enmarca en un contexto determinado, no se explicitan o no quedan claras las relaciones que guarda con cada uno de los hechos que se desarrollan a lo largo de esta.
- *Aprendizaje relevante.* La figura 41 evidencia que este criterio fue el mejor valorado siendo que el 75% de las participantes lo pondera en el nivel de excelencia que, en otras palabras, da cuenta de los aprendizajes personales y sociales que el autor-narrador tuvo al tiempo que refleja el impacto que estos tuvieron en su vida y comunidad. Por otro lado, el 25% afirma que, si

bien muestra aprendizajes personales y sociales, estos no podrían considerarse significativos en la vida del autor-narrador al no quedar expuesto de forma explícita en la narrativa.

El análisis anterior permite contrastar y afirmar que esta validación en comparación con la primera referida a Psicología, resultó mayormente en los niveles de experticia altos frente a los niveles intermedios y algunos incipientes considerados en la primera. Lo anterior si bien podría resultar contrapuesto, indica una complementariedad que sin lugar a dudas indica espacios perfectibles de este y cualquier RDP afín.

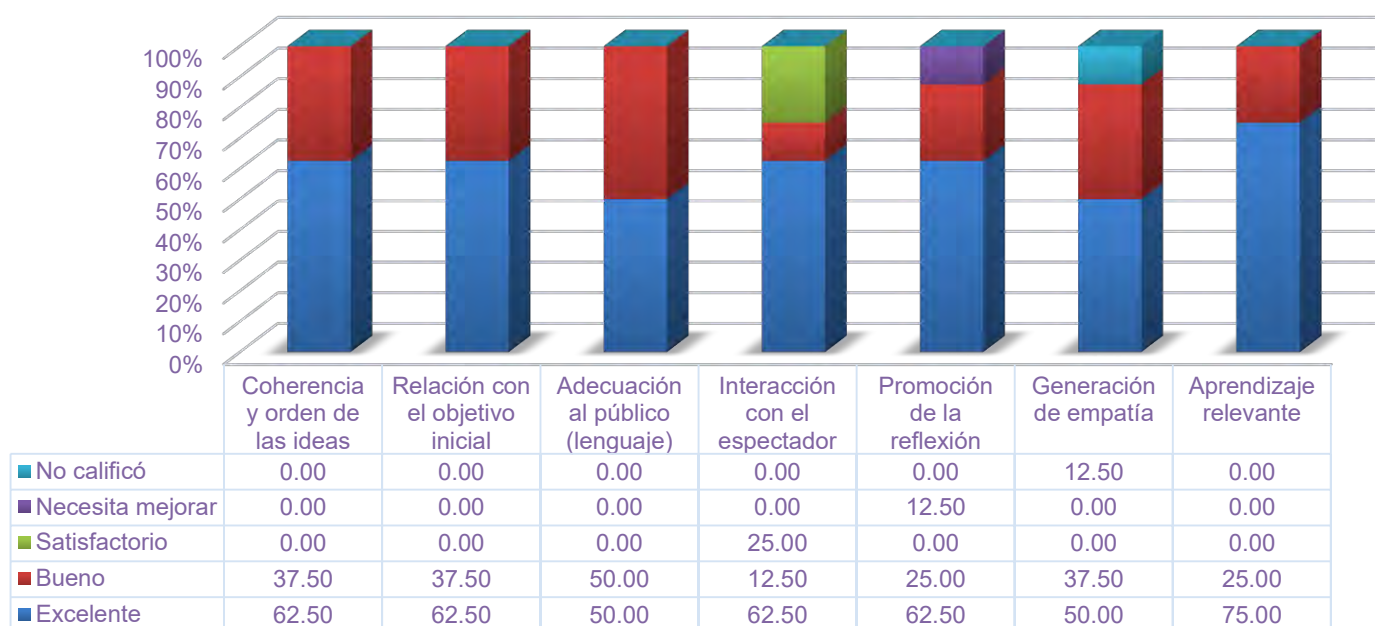


Figura 41. Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 2ª Sección: Estructura de la narrativa

Por su parte, la figura 42, recapitula la *autoevaluación* de los procesos gestados a través de la recepción del RDP. En su totalidad, el grupo cualificó, en 62.5% excelente y 37.5% bueno, el *proceso reflexivo* que el investigador orientó durante el seminario en el sentido de que se analizaron los hechos, se relacionaron, se tomó una postura, se emitió una interpretación y se promovió, aunque no siempre (37.5%), el diálogo respecto a la temática abordada por el RDP. Redondeando, el grupo evidencia que la dinámica se vio enriquecida por un *proceso creativo* a través

del cual se hicieron cuestionamientos sobre los hechos y estos favorecieron el hecho de imaginar escenarios y alternativas diferentes para la historia (75%) pero no siempre (25%).

Finalmente, un 37.5% de las evaluadoras considera que el RDP les otorgó una experiencia con *significatividad* al promover la ampliación de su conocimiento y un aprendizaje significativo para su vida personal y profesional, particularmente, quienes en contraposición con un 50%, asumen proactividad al querer elaborar un RDP acerca de algún tema en específico. En suma, un 12.5% considera que este RDP no le generó una diferencia ni le permitió proponer una temática a abordar a través de esta estrategia.

Las afirmaciones precedentes nos llevan a la reflexión que ya planteábamos en la primera validación de este RDP, si bien en Psicología la significatividad para los participantes fue variable, ya nos preguntábamos ¿qué acciones se deben desarrollar en seminarios o talleres para fomentar esa toma de postura y proactividad?, la figura 41 y la 42 a través de los criterios aprendizaje relevante y significatividad respectivamente, redondea la idea de que en futuras experiencias debemos enfatizar el análisis de la narrativa en cuanto a la trascendencia que le implicó al autor los aprendizajes y experiencias compartidas y no solo a él, sino también para su comunidad, al tiempo que esto podría mejorar la promoción de la reflexión y orientar a los evaluadores a experiencias en las que puedan proponer un RDP con una temática que les sea de interés.



Figura 42. Cualificación: Posgrado en Pedagogía. 3ª Sección: Autoevaluación

Finalmente, la figura 43, cristaliza la *cualificación general* que las evaluadoras hicieron del RDP. Al igual que su símil en Psicología, este segundo grupo pondera mayormente en el nivel bueno (50%) frente a un 25% en la excelencia.



Figura 43. Cualificación general del relato digital: Posgrado en Pedagogía

9.3.4 La voz de los usuarios: perspectivas en construcción³

En resumidas cuentas, las validaciones llevadas a cabo con los grupos en Psicología y Pedagogía permitieron identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de cada uno de los RDP al tiempo que nos formamos una mirada de conjunto acerca de la construcción de los mismos. Defendemos la idea de que los tres cumplen cabalmente con su diseño tecnopedagógico siendo las imágenes las que fueron mejor valoradas, seguido por la voz, misma que, en algunos casos debe modularse y mejorar el volumen en función de la estructura y contenido del relato. Sin embargo, se evidencia la necesidad de mejorar la calidad y cantidad de los recursos empleados, específicamente de algunas imágenes con calidad precaria.

Los siguientes fragmentos, en primera persona, dan cuenta de las diversas, e incluso dicotómicas, percepciones de los evaluadores:

- *El escuchar la voz del autor, permite tener mayor sensibilidad a la situación (G1, E14, RDP1).*
- *(El tono de voz) es nítido, pero no tiene ni relación, ni sentido con lo que se expresa (G1, E9, RDP1).*
- *La narración en ocasiones es muy plana (G1, E15, RDP2).*
- *En algunos momentos, algunas palabras se escuchan cortadas, el volumen sube y baja (G1, E4, RDP2).*
- *En ocasiones no se entendía porque iba muy deprisa (G1, E8, RDP2).*
- *Las imágenes pasan muy rápido, el audio tiene partes que bajan el volumen. Algunas imágenes tienen demasiados colores u objetos y como pasan rápido, no se entienden (G1, E20, RDP2).*
- *(Mejorar) el uso de las imágenes y la forma de ligarlas con la historia (G1, E10, RDP1).*
- *Creo que es importante buscar imágenes más significativas con respecto al contenido del relato, para captar la atención del espectador (G1, E4, RDP1).*
- *Las imágenes son muy artificiales (G1, E23 y 24, RDP1).*

3 A lo largo de esta sección se dará voz a los evaluadores. Para facilitar su identificación, compartimos el código empleado: G1 corresponde a la validación en Psicología y G2 a Pedagogía, E-numeral refiere al número de participante y, finalmente, RDP1 etiqueta el relato "Como la pila de un iPod", RDP2 a "Casi como una persona normal" y RDP3 es "¿Tengo discapacidad? A veces".

- *Que las imágenes no pasen tan rápido y que sean de un solo estilo (dibujos, animaciones o fotografías) para que no se note el gran cambio (G1, E8, RDP2).*
- *El video no da mucho para reflexionar en una primera impresión, ya que las ideas son muy aisladas, sin sentido, poco claras y sin objetivo. Solo me hace darme cuenta de la realidad que vive el joven en su ámbito educativo, intereses, y experiencias (G1, E9, RDP2).*
- *En algunos momentos salta de una idea a otra sin una relación de una con otra y algunos son repetitivos (G2, E7, RDP3).*

La musicalización resultó un punto debatible, ya que mientras algunos consideran que un mayor acompañamiento sonoro podría enfatizar las narrativas, otros afirman que esta eclipsaría la voz de los narradores, lo anterior da cuenta del criterio que enfatiza Rexach (2012), el recurso fundamental que debe primar a lo largo de una narrativa digital es la historia entendiendo la integración de recursos como un sistema de apoyo que ayuda en la transmisión y comprensión de la misma.

En segunda instancia, el RDP llamado “¿Tengo discapacidad? A veces” puede fungir como ejemplo y modelo para perfeccionar el otro par en el entendido de la estructura y coherencia interna de las ideas, mismas que permiten que el objetivo educativo se comprenda, desde el inicio, y no solo al final o solo pueda intuirse al estar más de un objetivo evidenciado. En esa dirección, el lenguaje debe clarificarse en algunos puntos de las narrativas ya que los evaluadores sentenciaron que en determinados momentos se pierde la atención al RDP. Podemos aseverar que existe una relación proporcional entre la interacción del autor-narrador con el espectador, y la promoción de la reflexión y empatía, es decir, que a mayores espacios de diálogo y posibilidades en las que se permita que el espectador imagine y recree experiencias el proceso de atribución de sentidos y significados se ve favorecido y enriquecido, al tiempo que permite que la riqueza de la narrativa en cuanto al encuadre en un contexto específico y la relación explícita de los hechos y la relación bidireccional de ambos, permite que se gesten procesos de construcción del conocimiento y toma de postura respecto a los temas abordados en función de la propia vida y la ajena.

Las siguientes aseveraciones, en primera persona, evidencian las diversas, e incluso duales, opiniones de los evaluadores. Enfatizaremos aquellas que reflejan, porque, el relato mencionado funge como modelo:

- *Tiene coherencia, el volumen es adecuado, es bien abordado y me gustó mucho (G1, E23, RDP3).*
- *Creo que las expresiones de voz del autor del relato nos permiten hacer una reflexión más profunda de la realidad a la que se enfrenta (G1, E4, RDP3).*
- *(El relato me generó) empatía por los cambios de voz que se manejan para enfatizar ciertos momentos (G1, E8, RDP3).*
- *Se nota su empoderamiento y satisfacción por el trabajo conjunto, muestra sus puntos de vista y cuestiona los mismos (G1, E9, RDP3).*
- *Este relato presenta muchas cosas, objetivos claros, es fácil hacer análisis y reflexión, se notan los cambios y una perspectiva amplia acerca del tema, además, hay ejemplos y es muy concreto (G1, E18, RDP3).*
- *La forma cómo se expresa de sí mismo y los conocimientos que tiene, fue algo que motivó y ayudó a comprender mejor el relato (G1, E20, RDP3).*
- *Es claro, tiene coherencia, me agrada la idea de que usen la voz del chico (G1, E23, RDP1).*

En lo subsecuente, se comparten las impresiones en torno a los relatos; Como la pila de un iPod y Casi como una persona normal, que, por otro lado, cristalizan sus fortalezas y áreas de perfectibilidad:

- *El relato me gustó porque es el chico el que habla y realmente transmite su realidad, provoca empatía en uno (G1, E1, RDP1).*
- *Es una persona que se desenvuelve y expresa de qué forma se ha desarrollado en un ambiente favorable para él. Existen situaciones cotidianas que se integran y enseñan, ayudan a desenvolverse en una vida cotidiana (G1, E19, RDP1).*
- *Este relato me pareció ameno, menciona eventos que lo han ayudado a superarse, sin embargo, me gustaría haber conocido un poco más de los retos que ha tenido y como los ha enfrentado (G1, E13, RDP1).*

- *Sería bueno mencionar más aspectos contextuales, por ejemplo, socioeconómicos, familiares, etc. (G1, E5, RDP1).*
- *Me hace pensar en que quisiera que más jóvenes pudieran tener la experiencia educativa que él está viviendo (G1, E16, RDP1).*
- *Reflexioné acerca de lo que dice, creo que en ocasiones contradice lo narrado, me fue fácil imaginarme la situación y creo que aporta conocimientos al tema (G1, E18, RDP2).*
- *Existe una noción segmentada de convivencia, incluso entre tipos de personas "normales" y no "normales", es interesante comprender de qué manera la forma de recibir educación tiene impacto en la vida cotidiana y social podemos pensar en lo que (individualmente) necesitamos, pero no socialmente (G1, E19, RDP2).*
- *No se entiende el objetivo, no sé si quiere describir las diferencias de grupo integrado y regular o su vida (G1, E8, RDP2).*
- *El diálogo es muy rápido para seguirlo también con las imágenes, lo hace complicado (G1, E10, RDP2).*
- *Estoy en desacuerdo con el uso de término "normalidad", sin embargo, al responder su pregunta me parece que lo rescata de una buena forma y dar su propia perspectiva del concepto (G1, E5, RDP2).*
- *(El relato comparte) la vida de las personas con discapacidad, el grupo al que pertenecen, el sentimiento de pertenencia, la formación académica y el estilo de vida para el que se le prepara (G1, E1, RDP3).*
- *Estoy de acuerdo con su forma de ver la vida, el entusiasmo, que exprese sus sentimientos de manera abierta (G1, E15, RDP3).*

Para redondear, lo anterior se relacionaría con la identificación de los aprendizajes relevantes en dos niveles; personal y social, con las implicaciones que cada uno conlleva. Los participantes de la validación lo ejemplifican de las siguientes formas:

- *Es clara la secuencia y relación de las ideas, pero no detecto una reflexión honesta del autor (G1, E11, RDP1).*

En contraste al tercer RDP:

- *Es interesante pensar en la construcción de identidad de las personas con discapacidad y cómo perciben su condición (G1, E6, RDP3).*
- *Esta narrativa contrasta totalmente con el primero (Como la pila IPod), por lo que cambio mi perspectiva de (la) integración (G1, E17, RDP3).*
- *(El relato) se trata de una persona confiada, consciente, empoderada, con miras a una vida que se desarrolla a partir de lo que quiere. Replantea que las condiciones de educación pueden ser óptimas para todos, busca compartirlo y defenderlo. (El autor es) alguien que quiere aprender y compartirlo (G1, E19, RDP3).*
- *Reflexione sobre el estilo de vida que pueden alcanzar las personas aún en condiciones de discapacidad; me cuestione sobre cómo ha sido su proceso de socialización en la escuela regular; me replanteé sobre partir de los intereses y motivos de las personas en el momento de intervenir (G1, E21, RDP3).*
- *Buen relato, me sentí identificada y sentí empatía con él, hace valer sus derechos y obligaciones (G1, E1, RDP3).*

En tercer término, las autoevaluaciones alrededor de los RDP permiten evidenciar que si bien el RDP en sí mismo juega un papel importante, este no es determinante cuando de comprender su complejidad y entramado entre teoría y cotidianeidad se trata, dicho de otro modo, el agente educativo debe orientar los procesos reflexivos y creativos en torno a él a través de espacios de diálogo y cuestionamiento continuo y permanente que, al mismo tiempo, conlleve una toma de postura personal, grupal y social respecto a la realidad enmarcada en cada una de las experiencias y, además, que promueva el planteamiento de escenarios diferentes a los establecidos. Si bien, la mayoría de los evaluadores aludió a que la experiencia de recepción de los RDP tuvo significatividad, esta podría promoverse a través de espacios y estrategias particulares que los orienten a la construcción de un relato, personal o no, de una situación específica y con un objetivo claramente educativo en las líneas que a cada cual le preocupen y ocupen, al tiempo que se promueva el análisis de las ventajas y desventajas de esta estrategia de aprendizaje

(y también de investigación e intervención) frente a otras así como los vínculos y enriquecimiento recíproco con las mismas, tal como la presente y su vínculo con la entrevista a profundidad o, con el análisis de casos.

La autocrítica fue destacable en las validaciones, a muestra de ello, nos permitimos citar textual a los estudiantes, donde comparten lo que reflexionaron en torno a la recepción de los RDP, sus aprendizajes y las acciones que podrían llevar a cabo:

- *Es una experiencia enriquecedora escuchar este relato real desde la persona en condiciones de discapacidad. Reflexione sobre el proceso de socialización y adaptación que vivió el chico al ingresar al ámbito normal: me cuestione sobre los apoyos brindados que se le ofrecieron; replanteé las oportunidades de desarrollo que tuvo: me aportó ampliar mi interpretación (G1, E21, RDP1).*
- *Me parece que el personaje está seguro de qué es discapacidad y construye su propia definición, pero pertenece al modelo médico, pues define la discapacidad como "enfermedad", expresa que sí requiere apoyos, pero no está enfermo y parece no preocuparse (G1, E24, RDP1).*
- *Aporta mucho a la reflexión personal, de una visión más clara, más acercada a una realidad (al menos eso parece) tiene un diálogo coherente, es muy buen ejemplo sobre el tema, te acerca más a los temas y permite estrategias de análisis (G1, E18, RDP1).*
- *El relato me hizo lograr identificación, conexión con el tema, querer profundizar y adentrarme y tratar de buscar soluciones o propuestas, es motivante y rápidamente haber entendido (G1, E18, RDP1).*
- *El conocer desde la propia voz su proceso de apropiación es muy importante (G2, E8, RDP1).*
- *La reflexión que se realizó en la clase enriqueció mucho más mi perspectiva (G1, E16, RDP2).*
- *Me parece que el relato contextualiza en un caso real, lo visto en clase; le da significatividad y me permite reconocer necesidades más "personales" que generales de las personas con necesidades especiales (G1, E22, RDP2).*

- *El relato me permitió replantear las perspectivas sobre discapacidad, y la importancia de retomar el punto de vista de quienes tienen alguna discapacidad (G1, E6, RDP2).*
- *Debería trabajarse un poco más con la idea o concepto que Israel tiene de sí mismo en la comunidad (G1, E3, RDP2).*
- *Considero que, a pesar de tener conocimientos previos sobre el tema, es algo innovador que les da empoderamiento y voz a las personas con D.I, Estoy de acuerdo en la manera en qué lo aboradas (G1, E23, RDP2).*
- *La historia de vida es un ejemplo claro de emancipación y apropiación (G2, E7, RDP3).*
- *La confusión de entender la "discapacidad" desde el individuo. La conciencia de la toma de decisiones y las ventajas de la vida independiente (G2, E6, RDP3).*
- *El énfasis que imprime las ideas que menciona generan un impacto que pudiera ser positivo para el cambio de perspectiva ante la discapacidad (G1, E5, RDP3).*
- *Muy interesante, en primer lugar, la vivencia del autor que sí se considera una persona con discapacidad, tiene bien claro sus derechos y comprende conceptos como "discriminación" "exclusión" "discapacidad", lo cual nos da cuenta de que se ha apropiado de un discurso social inclusivo (G1, E24, RDP3).*

En suma, el formato de la rúbrica contempló algunas preguntas abiertas de las cuales quisiéramos destacar de forma íntegra algunos comentarios de los estudiantes de ambas poblaciones ya que ayudan a tener una visión más sistémica y global de la validación:

1. *¿Qué impresiones/opiniones tuve ante el relato (qué reflexioné, qué me cuestioné, qué ideas me replanteé, qué me aportó, qué ideas me inspiró, en qué estoy de acuerdo/difiero)?*
- *El joven que está hablando parece disfrutar de la experiencia educativa que ha tenido, parece que le ha permitido conocerse, saber lo que quiere y a dónde quiere llegar (G1, E16, RDP1).*

- *(El RDP me transmite) la personalidad del entrevistado (G2, E1, RDP1).*
- *Me permitió replantear mis ideas en cuando a los objetivos y metas profesionales, ver como (los autores de los RDP) no se consideraron limitados y por ello se plantean metas (G1, E10, RDP1).*
- *(El RDP me generó) apertura a otras formas de ver la vida y superar barreras (G2, E5, RDP1).*
- *Me permitió reflexionar sobre las palabras que utilizamos más ante las personas con discapacidad, lo que más me marco fue que dijera que no le gusta el termino discapacitado (G1, E17, RDP1)*
- *Pienso que en la concepción que tiene cada persona de sí mismo, de la identidad que se va construyendo está muy influenciada por el entorno, por las creencias de los demás (G1, E4, RDP1).*
- *El empoderamiento que las personas tenemos en general y cómo es que podemos potenciarlo para ser dueños de nuestra vida (G1, E1, RDP1).*
- *Los logros que una persona con discapacidad puede mantener, da a pensar que si se pueden realizar cambios (G2, E3, RDP1).*
- *Me llamó la atención que desde el título se menciona el término "normal", que pertenece, más a un modelo médico, el cual, considero, debería eliminarse en el ámbito educativo. Además, es interesante cómo se percibe la persona con discapacidad y cómo genera en él conflictos emocionales. Ellos también deberían tener un plan de vida realizable (G1, E24, RDP2).*
- *Me parece que es un buen relato, ya que muestra la realidad que viven muchos chicos con discapacidad al tener cierta confusión entre paradigmas (G1, E6, RDP2).*
- *El relato transmite la realidad que vive el chico, aunque no siento que abra la discusión del todo (G1, E1, RDP2).*
- *Puedo ver que el protagonista reflexiona sobre su vida desde la incapacidad que tiene, pero en momentos pareciera que es todo lo que lo define (G1, E11, RDP2).*
- *Reflexioné sobre las condiciones en las que se vio enfrentando el chico; me cuestioné sobre la atención que requería: me planteé sobre los apoyos*

realmente necesarios que él requiere: me aporto una perspectiva más amplia respecto a la dificultad o condiciones de discapacidad: esto que de acuerdo en la igualdad de oportunidades (G1, E21, RDP2).

- *Reflexionas sobre la vida y los obstáculos a los que se enfrentan, donde al igual que todos tienen interés, planes, objetivos y ganas de superarse, Qué definición tenemos por normal y anormal, parece que se utiliza esa palabra de manera cotidiana (G1, E20, RDP2).*
- *(El RDP) me pareció bueno; estoy de acuerdo en que el grado de discapacidad influye significativamente en el estilo de vida de una persona y a su vez en la sociedad, en cómo se considera. Tengo a un par de conocidos con discapacidad y me hizo pensar en que, aunque están y estuvieron en un contexto social no muestran interés por investigar por su cuenta. ¿Qué hace la diferencia? Me parece interesante porque además ellos también cuentan con apoyo familiar y por parte de la escuela (G1, E13, RDP2).*
- *(El RDP da cuenta de) la construcción de la noción de "normalidad" para cada sujeto (G2, E6, RDP2).*
- *Me hace pensar en la complejidad que conlleva todo el proceso de inclusión, me hace sentir un tanto motivada porque veo todo lo que aún falta por hacer (G1, E16, RDP2).*
- *Me gustó, sentí la identificación del chico con la historia, con su formación y desarrollo dentro del grupo, él "a veces" (del título) me parece importante poner énfasis en esta frase y como se siente "a veces" (G1, E13, RDP3).*
- *(El RDP me transmite) la fortaleza del alumno por defender su postura y sus derechos como persona con discapacidad (G2, E1, RDP3).*

Finalmente, una de las evaluadoras nos deja el siguiente cuestionamiento en relación a los tres RDP:

- *¿Cuál es el proceso del chico que lo ha llevado a generar en él las ideas expresadas en su narración? (G2, E7, RDP1/2/3).*

De lo anterior, podemos especificar en qué aportaron los RDP para la construcción del conocimiento de los participantes.

2. ¿Qué emociones me transmitió el relato (en términos de qué sensaciones/motivaciones/estimulaciones me generó y en qué momentos, pude o no ponerme en el lugar del autor para comprender mejor su historia, tratemos de no racionalizar)?
- *Me sentí alegre por los logros que ha tenido y que su vida se ha desarrollado como ha querido dando frutos exitosos (G1, E1, RDP1).*
 - *Alegría, el protagonista del relato se muestra positivo, con ganas de emprender proyectos, etc. (G1, E6, RDP1).*
 - *Curiosidad por la narración que realiza el personaje (G1, E8, RDP1).*
 - *Cercanía (G2, E4, RDP1).*
 - *Comprensión (G2, E5, RDP1).*
 - *Reconocimiento a experiencias (G2, E8, RDP1).*
 - *Asombro cuando narra cómo fue aceptado en el ámbito escolar: disgusto cuando habla en otros sobre la discapacidad y no se aprecia el como persona que tiene ciertas condiciones: me puse en su lugar cuando expresa el gusto de querer realizar y continuar con su formación académica, este derecho que tenemos por origen humano (G1, E21, RDP1).*
 - *Me incomodo su perspectiva de la discapacidad como una enfermedad (G1, E11, RDP1).*
 - *No me transmitió ninguna emoción (G1, E9, RDP2).*
 - *El ímpetu del alumno por no ser etiquetado con discapacidad (G2, E1, RDP2).*
 - *Aceptación (G2, E1, RDP2).*
 - *Paz, calma (G2, E3, RDP2).*
 - *Esperanza, ya que él menciona cosas que le gustaría cambiar, como lo de los libros de texto (G1, E6, RDP2).*
 - *Sorpresa al ver que en los libros de SEP no se tiene esa información (los derechos de las personas con discapacidad), cuando desde niños tendrían que dar a conocer esos temas y derechos (G1, E20, RDP2).*
 - *Me sentí triste porque el chico tiene una discapacidad leve y se le trata como si no pudiera hacer nada, no se reconocen sus capacidades (G1, E1, RDP2).*

- *Me hizo sentir confundida, pero a la vez creo que puede percibir lo difícil que debe ser el moverte en un contexto en el que se busca desarrollar tus capacidades para la vida y en el que también se te exigen otras cosas para tener más "éxito" o ser "normal" dentro de la sociedad (G1, E4, RDP2).*
- *En algunos momentos sentí molestia por cómo se puede rechazar a un mismo grupo, confusión por mis propias ideas y el ideal que a veces me creo (G1, E10, RDP2).*
- *Cierta indignación de saber que aun cuando se habló de inclusión, continuemos con la falta de sensibilización hacia el tema. Además, de un poco de confusión por la información tan diversa que quiso compartir (G1, E14, RDP2).*
- *Me frustra un poco, no logro entender del todo el caso (G1, E18, RDP2).*
- *Inconformidad cuando quisieran meterlo a una institución especial, cuando él menciona sobre los apoyos que requiere: enojo cuando sus posibilidades de desarrollo se ven limitados y disgustos por no saber sobre sus derechos (G1, E21, RDP2).*
- *Me generó una sensación de desesperanza, pues sentirme diferente, sentir que "No soy de aquí pero tampoco de allá" es triste, me haría sentir confundida no tener una identidad definida (G1, E24, RDP2).*
- *Angustia (G2, E8, RDP2).*
- *Me sentí motivada, alegre respecto al estilo de vida, una persona clara y muy centrada, con una perspectiva abierta, comparte sus sentimientos y emociones (G1, E1, RDP3).*
- *Me hizo reír y sentir las emociones que él expresó por su tono de voz al hablar de algunas circunstancias determinadas dentro del relato (G1, E4, RDP3).*
- *Gusto, me sentí cómoda, entusiasmada sorprendida. Aprender de otras personas es sorprendente (G1, E10, RDP3).*
- *Me emocioné bastante al escuchar su voz, me motiva el saber que este joven está viviendo todas esas experiencias (G1, E16, RDP3).*

- *Me gustó mucho la concepción construida en la narración, se ven buenos recursos para abordar el tema, me impresionó y me acercó el análisis (G1, E18, RDP3).*
- *Alegría y satisfacción al ver su desarrollo y las ideas que tiene, la forma cuando comenzó a defender sus derechos y sus pensamientos. Lo que me gustó fue cuando comento que todos deberíamos ser del grupo integrado (G1, E20, RDP3).*
- *Es muy agradable la intensidad con que se expresa, pues logré sentir lo que pudo experimentar, a través de su voz, está satisfecho, pero logra transmitir también lo que no le agrada, por lo tanto, es más fácil ponerse en su lugar (G1, E24, RDP3).*
- *Sensaciones de euforia, por el tono de voz, alegría y sensación de poder (G2, E3, RDP3).*
- *Emoción... no sabría decir en palabras las emociones sentidas (G2, E7, RDP3).*
- *Me sentí identificada con algunos aspectos como la inseguridad, el enojo por comentarios, situaciones tristes. Me sentí emotiva (G1, E13, RDP3).*
- *Respeto y ganas de conocer a la persona, también angustia y coraje (G2, E8, RDP3).*

La evidencia anterior nos permite aseverar que si bien, Herreros (2012) asume que la recepción de RDP promueve la identificación y proyección emocional, creemos que esa caracterización es limitada ya que, en nuestra experiencia, la implicación emocional y motivacional es variable y se ve atravesada en un continuo que va desde emociones negativas como el enojo, molestia, frustración, tristeza, desesperanza, angustia, inconformidad, indignación, confusión e inseguridad, pasando por la relativa neutralidad en la que no se percibe emoción alguna para aterrizar en emociones y sensaciones positivas como la sorpresa, paz, tranquilidad, aceptación, ímpetu, asombro, reconocimiento, interés, cercanía, curiosidad, alegría, risas, comodidad, gusto, entusiasmo, satisfacción y empatía. Queda una brecha abierta para poder indagar de qué forma se percibe este conjunto, así como la intensidad y frecuencia en relación a los RDP. Sin embargo, consideramos que, en

todo caso, sí hay un impacto emocional, la mayoría de los evaluadores despliegan emociones que denotan el impacto que el RDP ha generado en torno a la forma en que miran la discapacidad (intelectual), las emociones negativas en este caso también son empáticas, en el sentido que lo negativo es contra las personas y la sociedad que ejercen la discriminación, y las emociones positivas, a favor de la persona con discapacidad y sus esfuerzos por acceder a una inclusión y a reivindicar sus derechos. Si bien las emociones parecen antagónicas, están dirigidas a reconocer derechos, la voz y dar visibilidad a las personas con discapacidad que la sociedad margina.

3. Una sugerencia para mejorar el relato es:

Si bien a lo largo de las evaluaciones en la rúbrica se contemplaron sugerencias de mejora, hubo un espacio explícito para precisar o explicitar que mejoras se esperan de estos RDP u otros afines. Destacamos las siguientes:

- *A pesar de que es relatado por el autor, se escucha un poco plano, tal vez si se agregara texto con palabras clave de su discurso, permitiría ser más empático con el caso (G1, E17, RDP1).*
- *Disminuir la rapidez del video: mejorar la calidad del audio, incluir imágenes más contextuales (G1, E21, RDP1).*
- *Buscar imágenes y no repetirlas (entre los RDP) (G2, E1, RDP1).*
- *Que el protagonista elija las imágenes y usar música clásica (G1, E8, RDP3).*
- *Cambiar imágenes y usar animaciones (G1, E8, RDP1).*
- *Que se utilicen imágenes reales de la vida del joven (G1, E16, RDP1).*
- *La transición de imágenes a veces es muy rápida, al igual que la lectura, aunque es entendible (G2, E3, RDP2).*
- *Hacer más sutiles los cortes en el audio (G1, E10, RDP3).*
- *Quizá bajarle un poco al tono de voz, que no sea tan grave (G2, E6, RDP1).*
- *Mejorar la calidad en las palabras donde no es muy claro lo que dice (G2, E7, RDP2).*
- *Mencionar el objetivo y que en el desenlace haya una conclusión o reflexión de lo que se dijo en el video (G1, E8, RDP2).*

- *Cambiar el título del video. (Pienso que no corresponde con la concepción del término "normalidad" del que Israel habla en el video) (G1, E6, RDP2).*
- *Intentar identificar la verdadera ideología que Israel tiene sin que esta sea influenciada por otros, como sus padres o maestros (G1, E3, RDP2).*

4. Comentarios adicionales:

Finalmente, se destinó un espacio para que los evaluadores escribieran alguna consideración que de alguna forma había quedado fuera de los criterios ponderados y de las preguntas abiertas, así compartimos los siguientes ya que son recomendaciones puntuales tanto para los RDP, como para la mejora del instrumento:

- *Me surgió la duda de por qué se usan letreros en inglés (en algunas imágenes) (G2, E1, RDP1).*
- *Especificar los recursos (en las descripciones de los niveles del criterio "recursos utilizados" de la rúbrica) (G1, E24, RDP1).*
- *Creo que falta un poco más de explicación en los relatos (ejemplos de lo que narra familia, escuela, etc.). (G1, E18, RDP2).*
- *Excelente trabajo, los tres relatos me dieron más apertura para buscar más opciones para mi sobrino que tiene discapacidad intelectual (G2, E1, RDP1).*

Hemos de resaltar el comentario anterior ya que, en él, se evidencia el impacto dirigido a la reivindicación hacia la sociedad en el entendido de que el RDP sea un recurso para otras personas en situaciones cercanas o similares.

Consideramos que la rúbrica al contemplar aspectos cuantitativos, detallados en la sección precedente y espacios descriptivos como los pormenorizados en las líneas anteriores, dan cuenta de la riqueza de la evaluación llevada a cabo que, si bien es perfectible desde los porcentajes calculados, las percepciones puntuales permiten comprender de mejor forma cuáles son los componentes que permiten una transmisión y comprensión de los RDP entre los que destacan: una voz con tono, volumen y modulación con alto nivel de experticia, en el caso particular del RDP "¿Tengo discapacidad? A veces", la capacidad histriónica del autor-narrador permitió que su narración fuera idónea para compartir sus vivencias y hacerlas sentir y vivir en un presente constante a través de la concreción digital de su relato

autorreferencial; se agradecería que las imágenes fueran menos artificiales y propias de los jóvenes o, en el mejor de los casos si se emplearán imágenes de internet, estas contemplen un mismo estilo; una de las sugerencias resulta de especial interés al aconsejar música clásica para el acompañamiento de la narración, nos propugnamos por esa idea, ya que la música clásica no eclipsaría la historia y en cambio podría potenciar la transmisión y comprensión del mensaje; por otro lado, los recursos empleados se deben diversificar e integrar de forma más coherente y congruente al mensaje de la narrativa; así mismo, las evaluaciones sugieren deben primar explicaciones específicas porque ayudan a contextualizar las experiencias relatadas; al tiempo se contempla hacer evidente el objetivo y gestar espacios reflexivos que condensen los aprendizajes que el autor-narrador haya tenido ya que en conjunto, estos criterios permitirían generar mayor empatía y procesos reflexivos en los receptores y promover aprendizajes relevantes y proactividad a través de los procesos de reflexión y creatividad guiados por cuestionamientos que en verdad conflictúen a los receptores para cuestionarse más allá de lo evidente y reconstruir explicaciones y procesos comprensivos a través de marcos de referencia multi y transdisciplinares y cada vez más complejos tal como lo afirman Díaz Barriga, Heredia, López Banda & Pérez (2014) y Díaz Barriga, Pacheco & Vázquez (2015).

Sin embargo, es menester precisar que algunas de las evaluaciones descritas dan cuenta de que los estudiantes de Psicología, requieren de un aparato crítico situado en una unidad didáctica que los lleve a analizar cada uno de los componentes de los RDP. Esto se evidencia en los diferentes momentos en que los estudiantes parecen esperar un video "profesional" y no tienen claro que los jóvenes con discapacidad intelectual tienen limitaciones en el lenguaje oral y escrito y que en contraposición, el RDP funge como una red de apoyo para la concreción de su propia voz y estilo para fortalecerse psicológicamente y ganar en su emancipación y empoderamiento. Dicho de otro modo, la meta no era un "video experto", antes bien lo valioso es su voz y narrativa.

Lo anterior nos permite afirmar que, la sola exposición a un recurso audiovisual tal como los RDP, sin los "lentes" apropiados para verlo, no es suficiente, por lo que

debe presentarse inmerso en una situación didáctica específica para que tome sentido y se pueda analizar con mayor profundidad y con base en categorías analíticas, no solo impresiones u opiniones tan generales. En esa dirección, se deberá enfatizar en las características definitorias de lo que es un RDP; corto y sustancioso, es imposible que se transforme en una biografía o presentación de caso completo y exhaustivo. Esto podría estar relacionado con la formación preponderante en la institución en la que prima otro tipo de recursos, sobre todo en el caso de psicólogos, pedagogos, que lo quieren analizar desde la mirada de caso clínico exhaustivo.

En resumidas cuentas, consideramos que un RDP con fines educativos, debe integrarse en una situación didáctica explícita y más completa, no como recurso único o aislado, tal como lo ha afirmado Díaz Barriga, Pacheco & Vázquez (2015) concibiendo el RDP como un caso de enseñanza en formato electrónico el cual debe presentar una historia de la vida real, cercana y auténtica que permita problematizar una situación en sí misma; abierta, polisémica e imposible de abordar desde una única perspectiva, por lo cual, defendemos la idea de que este triplete de RDP generados en la presente pueden potencializarse en tanto se reconfiguren como dispositivos pedagógicos que trasciendan la historia y su recepción anodina para arribar a un cuestionamiento desde diferentes enfoques y no solo las impresiones u opiniones personales (Lambert, 2010; Díaz Barriga, Heredia, López Banda & Pérez, 2014).

CAPÍTULO 10

CONCLUSIONES

10.1 Sobre los principales resultados

El proceso de re/co/construcción de los relatos digitales personales (RDP) permite aseverar que:

- La experiencia con RDP contribuye a las literacidades: digital, oral, escrita y artística. En ese sentido, la experiencia reportada, permitió abonar a las competencias de los participantes en estas tres aristas (Ohler, 2013).
- Los RDP retoman la historia de los estudiantes con discapacidad intelectual en un momento histórico, social y cultural determinado en el que se encuentran tendencias opuestas, aspectos dialécticos y miradas antagónicas logrando poner de manifiesto esta conglomeración de factores (Booth & Ainscow, 2002; Ainscow, Booth & Dayson, 2006; Brogna, 2006; Echeita, 2006; Palacios & Románach, 2009; Saad, 2011a; Saad & Zacarías, 2015).
- Es una estrategia viable que, apoyada por la entrevista a profundidad, los estudiantes con discapacidad intelectual, sean auto-informantes y tomen conciencia de su participación de inclusión, de su condición de discapacidad y que trabajen a favor de la emancipación, el empoderamiento, facultamiento y autodeterminación a través de su propia voz (Soto, 2014b; Soto & Rodríguez, 2015; Zacarías, Saad, Fiorentini & Nava, 2015).
- Es una experiencia que de ser bien fundamentada, implementada y orientada puede favorecer procesos de recuperación auténtica de experiencias de vida de colectivos históricamente vulnerados (Lambert, 2010; Gutiérrez, 2010; Gregori-Signes & Pennock-Speck, 2012; Londoño-Monroy, 2012; Herreros, 2012).
- Un elemento pobremente reportado en la literatura especializada de los RDP tiene que ver con dos dimensiones; la ético-legal y aquella de que debiera referir las barreras para que los procesos emancipatorios sean “totales” y no estén sujetos a terceros. Permítannos reflexionar al respecto, si bien las

personas con discapacidad intelectual desde el modelo social se conciben como sujetos de derecho, esta situación queda condicionada a los padres, tutores o grupo de apoyo en el entendido de que quien podría tomar la decisión final de que se presenta en el RDP y en dónde, no estaría en manos del propio autor-narrador, sino de aquellas terceras personas a las que su historia, sin intención de hacerlo, vulnera de forma directa o implícita al aseverar y sentenciar aquellas experiencias en las que él se vio vulnerado de hecho y de derecho. Es decir, se gestan mecanismos de defensa a través de los cuales los padres, tutores y/o grupo de apoyo, silencian y encapsulan las experiencias reportadas, trastocando y violentando diversos derechos de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006): la libertad de expresión, la accesibilidad a las tecnologías digitales, a no ser discriminados, a recibir los apoyos necesarios y gestionarlos, a ser respetados por la familia y la comunidad, a tomar sus propias decisiones y, especialmente, el derecho a la capacidad jurídica, en el que desde nuestra perspectiva, descansan el resto de los derechos de dicho documento. Si bien el consentimiento informado (OMS, 2016), regula el proceder del investigador y protege ética y legalmente a los participantes e implicados, ¿hasta dónde limitaría el poder político-emancipador de la estrategia? En ese contexto, consideramos que no solo debe primar la historia en el RDP (Rexach, 2012), desde nuestra perspectiva, debe primar, aunada a ella, la voz del protagonista, que es la que finalmente le da el poder de actuar, reflejarse, referirse y reconstruirse identitariamente a través de procesos individuales y colectivos. Por lo tanto, quisiéramos sentenciar el empleo prioritario de la voz, procurando el resto de recursos digitales y electrónicos de la mano del contenido de la narrativa en tanto principios de dignidad, privacidad y confidencialidad se refiere para asegurar, cabalmente, la ética profesional sin soslayar el proceso de emancipación y empoderamiento.

Sobre el contenido de los RDP, podemos sentenciar que los temas recurrentes, así como los sentidos y significados construidos por los estudiantes giran en torno a:

- Énfasis en la educación inclusiva como lugar y derecho (Echeita, 2006), enfatizando las cuatro A's de Tomasevski (2004); asequible, accesible aceptable y adaptable.
- Se evidenció la existencia y congruencia de las tres dimensiones de la inclusión educativa: culturas, políticas y prácticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2002).
- Se pudieron identificar barreras de primer y tercer orden referidas a diferentes actores, específicamente de un consejero de campamento, dos profesoras del aula de apoyo y algunos compañeros de grupo regular quienes cometieron acciones discriminatorias o emplearon técnicas de antaño para fomentar regulación emocional y conductual (Booth & Ainscow, 2002; Ainscow, Booth & Dayson, 2006; Echeita 2006; Echeita y cols., 2009).
- Valor a la participación en el programa inclusivo: experiencias diversas de participación, aprendizaje escolar y extraescolar, aludiendo a la inclusión como participación en el currículo (Echeita, 2006), también en su dimensión oculta (Casarini, 2005), y que valora las competencias para lo largo y ancho de la vida.
- Diferente grado de identidad y pertenencia al colegio y a los grupos regular e integrado.
- Identificación de factores protectores: apoyos en el aula integrada, el grupo regular, psicoterapia, creencias espirituales y religiosas.
- Identificar áreas de aprendizaje, interés y apoyo a y de los estudiantes.
- Coexistencia de perspectivas de y hacia la condición de discapacidad (Saad, 2011a).
- Apropiación gradual y progresiva de discurso del modelo social de la discapacidad (Brogná, 2006).
- Diferentes autopercepciones e identidad referida a la condición de discapacidad (Saad & Zacarías, 2015).

- Proceso evolutivo en la construcción de perspectivas; de lo concreto, observable y evidente a lo complejo, abstracto e inmaterial.
- Proceso evolutivo en la construcción de perspectivas en función de la antigüedad y participación en el programa inclusivo (Saad, 2011a; Saad & Zacarías, 2015).

Acerca de las múltiples validaciones:

- La validación empírica con los participantes y la triangulación en el contexto, permitió identificar y fortalecer los apoyos requeridos: contraste de color en el texto; ajustes tipográficos con el tamaño; segmentar los párrafos e ideas, para generar un proceso de fácil lectura; modelado y retroalimentación de lectura en voz alta.
- El grupo de expertas, nos permitió proponer con qué poblaciones y de qué forma podrían emplearse los RDP enfatizando tres: estudiantes con discapacidad; padres y/o tutores de los estudiantes con discapacidad; y profesores en ejercicio o formación. Al tiempo que nos permitió precisar y convalidar algunas categorías analíticas desde el encuadre teórico asumido.
- La validación a través de la rúbrica permitió cristalizar la percepción de 32 estudiantes; 24 de la Licenciatura en Psicología y 8 del Posgrado en Pedagogía. En síntesis; valoraron positivamente los RDP en tanto su diseño tecnopedagógico, destacando el uso de imágenes y la voz de los autores-narradores que a su vez pueden mejorar a través de la calidad y cantidad de recursos, así como el volumen, tono y velocidad de la lectura. Por otro lado, la musicalización causó controversia habiendo quien proponía enfatizar algunos segmentos de las narrativas y los que afirman dicho acompañamiento eclipsaría la voz. En otro orden de ideas, valorarían explicitar un poco más cuestiones de contexto en las historias, así como dejar más claro en objetivo que persigue, asimismo, les gustaría que hubiese cuestionamientos que permitan interactuar con el autor-narrador y promover reflexión y empatía. Finalmente, valoraron positivamente el proceso seguido para analizar los RDP en grupo, asumiendo que fue un proceso que les permitió ampliar sus conocimientos y apertura ante el tema, sin embargo, les

costó un poco proponer una temática específica para abordar en un RDP propio.

- En esa línea, los comentarios de los evaluadores permitieron contrastar teóricamente los procesos emocionales referidos por Herreros (2012): identificación y proyección. Dicho de otro modo, nos permitió establecer un continuo que va desde las emociones negativas a la neutralidad de no haber reportado emoción alguna hasta el polo de las emociones positivas, hecho que coincidió con la validación por expertos. Sin embargo, las emociones negativas lo son en tanto que están dirigidas a las personas que discriminan o segregan a las personas con discapacidad y las positivas están vinculadas con estas últimas, es decir, ambas reflejan empatía y comprensión hacia las PcD.

Finalmente, es importante reflexionar acerca de la forma en que un RDP, promueve procesos emancipatorios, desde el encuadre teórico-metodológico y la evidencia reportada:

- En primera instancia, implica un proceso de diálogo continuo, gradual y progresivo que vulnera tanto al receptor como a la persona que cuenta sus historias en el entendido de que se entreteje un espacio de apertura y confianza absoluta para entablar una comunicación sin prejuicios, sin tabúes, y en donde interesa lo que se dice y no lo que se espera que se diga, es decir, a través de la subjetividad, escuchando y atendiendo a lo que escucha, correspondiendo a las vivencias y generar empatía.
- En segundo lugar, el reconocimiento a la importancia de cada experiencia relatada en particular y de la historia y persona en lo general.
- En tercer lugar, promover procesos de reflexión profunda, de autocrítica.
- En cuarto lugar, guiar mientras nos guían.
- En quinto lugar, promover procesos de toma de postura, de conciencia, y sensibilización por la propia historia y de otros.
- En sexto lugar, generar actividades que impliquen compartir con otros y generar acción social.

- En séptimo lugar, crear un ambiente, individual y colectivamente activo, proactivo y propositivo, es decir, permitir que el o los participantes propongan y enriquezcan el trabajo y la dinámica del mismo, así como los temas abordados y los recursos empleados.

10.2 Expectativa y prospectiva: el valor heurístico

La evidencia recabada permite asegurar que la presente investigación encuentra su valor no en las preguntas a las que respondió sino en las preguntas que inauguró y las propuestas que plantea dentro de las cuales se encuentran:

- Llevar a cabo la experiencia con un mayor número de casos, incluyendo mujeres para conocer sus sentidos y significados en torno a la discapacidad y la inclusión educativa. Para aventajar esta experiencia, se ha desarrollado un RDP que recupera el trayecto de vida que Sofía, una chica con discapacidad intelectual comparte a través de la cual evidencia los apoyos y ajustes razonables gestados en los ámbitos educativo, laboral y social para su participación plena en la comunidad, dicha trayectoria inicia a sus 9 años en la primaria y concluye, momentáneamente, a sus actuales 22 años cuando ella se encuentra en la universidad y viviendo de forma independiente en un departamento junta a sus amigas (chicas con discapacidad) y una facilitadora de apoyo. Invita a la reflexión de la autodeterminación, empoderamiento y los derechos de las personas con discapacidad al tiempo que da cuenta de las demandas y exigencias de este colectivo, para consultar dicho recurso, bajo permiso de ella y sus padres se puede visualizar en la siguiente liga, es de acceso abierto: <https://goo.gl/3sEbfO>.
- Llevar a cabo una experiencia con grupos de personas con discapacidad haciendo cortes por rangos de edad para comprender cómo cambian los sentidos y significados a lo largo del ciclo vital y que relación guarda con cada etapa.
- Diseñar y desarrollar la experiencia dentro de procesos instruccionales en programas de inclusión social, educativa y laboral de personas con discapacidad.

- Diseñar experiencias de aprendizaje en la que el RDP funja como dispositivo pedagógico para fomentar procesos de sensibilización y toma de conciencia sobre la condición de discapacidad con personas en dicha condición. Un piloteo llevado a cabo con un grupo conformado por seis varones con discapacidad intelectual de entre 20 y 22 años, participes de un programa de inclusión educativa, laboral y social en una universidad, permitió identificar que la experiencia de recepción de RDP les dota de un espacio interactivo para identificar su propia historia y querer compartir la propia. Por otro lado, les concedió la oportunidad para problematizar la realidad contemporánea que aqueja al colectivo de las personas con discapacidad (PcD), visualizar el ejercicio de sus derechos y tomar postura respecto a posibles situaciones de discriminación, sin embargo, es importante precisar que debe haber un acompañamiento y pautas de análisis que permitan estos procesos.
- Aplicar la experiencia con diversas poblaciones meta y analizar el impacto que dichos RDP tienen en los procesos de pensamiento crítico y complejo de diversos agentes en formación y/o ejercicio en el campo de la inclusión educativa, así como conocer y describir qué procesos cognitivos, afectivos y motivacionales se gestan con su recepción tal como la experiencia reportada por Díaz Barriga, Pacheco & Vázquez (2015), hemos aventajado y propuesto uno de los RDP como un caso de enseñanza en formato digital para el análisis de los procesos de inclusión educativa y los modelos de la discapacidad desde las voces de la experiencia (Soto, Saad & Zacarías, 2015).
- Gestionar talleres con familiares de personas con discapacidad para dar a conocer las construcciones de este colectivo en torno a sí mismos, sus propias familias y comunidades.

10.3 Recomendaciones para otras experiencias

Finalmente, para cerrar la tesis y sin pretensión alguna de proponer una receta de cocina o consideraciones prescriptivas y restrictivas. A partir de la evidencia que hemos venido analizando, compartiendo y detallando compartimos algunas

sugerencias que pueden apoyar el proceso de re/co/contrucción de historias con jóvenes con discapacidad intelectual:

- Mimetizarse en el contexto. Si pretendemos reconstruir una historia, esta no se encuentra en el vacío y fuera de un espacio y tiempo determinados, además no podemos llegar en calidad de objeto y mayormente sin formar parte de las prácticas y culturas que se gestan en ese lugar, por ello, debemos convertirnos en un agente implicado.
- Conocer y reconocer a los implicados. Abrir espacios de diálogo formal o incidental para adquirir conocimiento de fuentes primarias al tiempo que se gestan procesos de confianza y apertura mayores. No solo es conocerlos a ellos, por el contrario, debemos promover procesos de conocimiento recíproco.
- Teorizar antes, durante y después de la producción de la información y conocimiento. Dicho de otro modo, debemos tener un bagaje de conocimientos previos y cercanos de la población, el contexto global, local y específicos en los que se inserta nuestra población-meta. En suma, generar teoría al tiempo que producimos los datos, replantear nuestras categorías de análisis, mantener apertura a los otros. Redondear lo revisado y producido por experiencias cercanas.
- Construir espacios interindividuales y grupales. El proceso de construcción de una historia autorreferencial discurre en un proceso continuo y permanente que se ve enriquecido no solo con la retroalimentación del o los investigadores, sino de los pares.
- Triangular las experiencias. No es lo mismo un violín o un piano para complementar una orquesta o una sinfonía, por el contrario, se requiere de un coro bien constituido para que la melodía sea perfecta. En ese mismo sentido, conviene escuchar y abrirse a todas las perspectivas posibles, todos pueden aportar a la historia de una persona sobre todo si son personas cercanas y significativas.
- Permitir espacios de role playing. Si bien estamos reconstruyendo y reconfigurando una historia, esas experiencias se pueden vivir en presente

constante a través de la actuación y representación de hechos, de intercambiar papeles. Permite poder visualizar alternativas a las soluciones originalmente planteadas y ser empáticos con la persona o personas con quienes cambiamos o asumimos su papel.

- Eliminar prejuicios. Si bien estamos investigando, interviniendo o diseñando una experiencia de aprendizaje, esta no funcionaría de la mejor forma si el o los agentes se ven eclipsados por ideas preconcebidas y sin evidencia. Estamos trabajando con personas, no con objetos.
- Guiar mientras nos guían. Podemos tener ejes temáticos, preguntas, pautas, orientaciones o directrices, sin embargo, deben fungir como instrumentos flexibles, cambiantes y dinámicos. Orientar el camino de la reflexión y análisis del propio devenir de la historia, hemos de recordar que nosotros no la hemos vivido y requerimos que alguien nos dé un tour por su propio camino, por su propia ruta y atajos, finalmente, llegaremos al lugar deseado.
- Mapear la historia. Dotar de las estrategias o recursos viables y pertinentes para que los estudiantes; niños, jóvenes o adultos, puedan organizar gráficamente su relato, sus recursos. En esa dirección los organizadores gráficos son idóneos y permiten un buen margen de maniobra e invención.
- Recuperar los gustos, intereses y aficiones. La historia se ve enriquecida cuando también se señalan aspectos aún más cercanos a las personas, por ejemplo, la música favorita que podría musicalizar el relato en su concreción digital.
- Sobre el relato escrito. Al tener el script, re/co/validarlo permitir que nuestro autor-narrador se convierta en un lector experto, podemos modelar.
- Lectura en voz alta. Escucharnos y escuchar siempre genera mayor cercanía, vínculo y respeto por la persona y su historia autorreferencial. En ese sentido, debemos fortalecer el proceso de lectura a través del reconocimiento y retroalimentación positiva.
- Facilitar el proceso de lectura. Si nuestro participante requiere que la lectura sea apoyada en el entendido de adaptar la estructura de la narrativa, la

estructura lingüística y el vocabulario. Hacerlo. Enriquecer y documentar el proceso.

- Sentar las bases ético-legales. Explicitar a la persona y, en caso de ser necesario a sus padres o tutores, el proceso, los avances y resultados, promoviendo logros y evitando a cualquier costa los riesgos, plantear todas las ventajas y desventajas, visualizar los beneficios sociales, culturales, personales y académicos a través de la autoría compartida, es decir, reconocer, agradecer y explicitar la implicación de cada uno de los agentes. Finalmente, contemplar la posibilidad o alternativas para difundirlo en la red.
- Sobre la selección de recursos. Cuidar la calidad, cantidad y coherencia de los recursos empleados. No es cuántos se usen, sino cuáles y con qué motivo. Recordemos, debe primar la historia sin perder de vista la calidad del resto, ya que será la carta de presentación. En la medida de lo posible, integrar fotografías personales, ya que ayudan a que el mensaje quede claro y contextualizado en lo general y lo particular. Asimismo, emplear acompañamiento sonoro sí y solo sí es para enfatizar y enriquecer los momentos de la narración, más no para eclipsarlos. Por otro lado, si empleamos imágenes de diferentes fuentes, reconocer la autoría igual al respecto de la musicalización, evitemos cuestiones legales.
- Sobre el uso de software. Acercarnos al uso de software libre, gratuito y abierto. Somos prosumidores junior, no profesionales.
- Sobre el reconocimiento. Un punto poco o nulamente evidenciado es el referente a los créditos de todas las personas que hayan podido haber estado involucradas o los recursos empleados, por lo cual no está demás contemplar un espacio exclusivo para ello en la concreción del relato digital.

REFERENCIAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *La opinión de los jóvenes sobre educación inclusiva. Audiencia en el Parlamento Europeo, Bruselas*. Recuperado de <https://goo.gl/WwMyGu>, consultado el 21 de marzo de 2015.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2008). *Jóvenes Voces. Encuentro sobre Diversidad y Educación*. Recuperado de <http://goo.gl/W54FFK>, consultado el 10 de febrero de 2015.
- Aguirre de Ramírez, R. (2012, enero-abril). Pensamiento narrativo y educación. *Educere*, vol. 16, núm. 53, pp. 83-92.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2013). *Definition of Intellectual Disability*. Recuperado de <https://goo.gl/knY9O4>, Consultado el 10 de enero de 2015.
- Área Moreira, M. (2006). *Introducción a la tecnología educativa. Manual electrónico*. Universidad de La Laguna, España.
- Área Moreira, M. (s/f). *WebQuest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de internet*. Universidad de La Laguna, España. Recuperado de <https://goo.gl/ZUB3pt>, consultado el 26 de octubre de 2014.
- Arnaíz, P. (s/f). *Educación en y para la diversidad*. Programa Argentino para Niños, Adolescentes y Adultos con Condiciones del Espectro Autista (PANAACEA). Recuperado de <http://goo.gl/a9qDEI>, consultado el 5 de abril de 2015.
- Asthan, D. (s/f). *Digital Storytelling: A Webquest* [Sitio Web]. Recuperado de <http://goo.gl/nC3PLP>, consultado el 15 de abril de 2015.
- Barrett, H. (2005, junio). *Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning*. Kean University Digital Storytelling Conference. Recuperado de <http://goo.gl/5m7Rv6>, consultado el 15 de abril de 2015.

- Bedolla, L. & Valerio, M. A. (2014). *Rúbrica de evaluación de relatos digitales*. Posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México, D.F.
- Bernabé, I. & Adell, J. (2006). *El modelo WebQuest como estrategia de desarrollo de competencias genéricas en el EEES*. Recuperado de <http://goo.gl/zZnDAa>, consultado el 15 de abril de 2015.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 4, núm. 3. Recuperado de <http://goo.gl/RMJU6w>, consultado el 15 de abril de 2015.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bistol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education. Traducción castellana Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado de <http://goo.gl/kyNNZL>, consultado el 20 de marzo de 2015.
- Brogna, P. (2006). “*La discapacidad: ¿una obra escrita por los actores del reparto?*” *El paradigma social de la discapacidad: Realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano*. [Tesis de maestría no publicada]. Posgrado en Estudios Políticos y Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, D.F.
- Bruner, J. (2012). *Realidad y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, vol. 71, n°3, pp. 691-710.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Casado, R. & Lezcano, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva: formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata. Grupo Editorial Lumen.
- Casarini, M. (2005). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Cassany, D. & Ayala, G. (2008, noviembre). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, 9, pp. 53-71.

- Coll, C. (2010). *Psicología y curriculum*. Barcelona, España: Paidós.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, pp. 34-39. Recuperado de <http://goo.gl/Z0OYtf>, consultado el 1ro de agosto de 2015.
- Coll, C. (2005, septiembre). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC Papers, Revista sobre la sociedad del conocimiento*, n° 1.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica*, núm. 25, pp. 1-24.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología*, núm. 69, pp. 153-178.
- Declaración de Madrid (2003). *No discriminación + Acción positiva = integración*. Recuperado de <http://goo.gl/f5MzJo>, consultado el 25 de enero de 2015.
- Delval, J. (2011). *El mono inmaduro: el desarrollo psicológico humano*. México: Siglo XXI editores.
- Delval, J. (2013). *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias experimentales y sociales*. México: Siglo XXI editores.
- Díaz Barriga, F. (2015). Principios educativos para el uso de las TIC en educación. En: F. Díaz Barriga, M. A. Rigo & G. Hernández (Eds.) (2015). *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: Pautas para docentes y diseñadores educativos* (cap. 1, pp.29-56). México: Newton Edición y Tecnología Educativa/Facultad de Psicología, UNAM.
- Díaz Barriga, F. (2010a). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), Universia/IIISUE*, vol. 1, núm. 1, pp. 37-57.
- Díaz Barriga, F. (2010b). Intervención psicoeducativa. En: F. Tirado y M.A. Martínez (Eds.). *Psicología Educativa para afrontar el Siglo XXI* (cap. 7, pp. 321-364). México: McGraw Hill.

- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill Interamericana.
- Díaz Barriga, F. (2005, julio-diciembre). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativas*, ILCE-UNESCO, núm. 41. Recuperado de <http://goo.gl/ZVNvvu>, consultado el 25 de junio de 2015.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill Educación.
- Díaz Barriga, F., López Banda, E., Heredia, A. & Pérez, M. (2014, junio). *Una experiencia de diseño tecnopedagógico de relatos digitales personales (RDP) con fines educativos*. Memoria in extenso del Congreso Virtual Educa Perú. ISBN 978-959-250-975-7. Recuperado de <http://goo.gl/Eoz9Ry>, consultado el 1ro de julio de 2014.
- Díaz Barriga, F., Pacheco, D. & Vázquez, V. (2015). *El relato digital como dispositivo pedagógico para promover aprendizaje complejo y pensamiento crítico sobre el tema de la intervención psicoeducativa con menores institucionalizados*. Ponencia presentada en el XXX Simposio Internacional de TIC en Educación, SOMECE 2015. Ciudad Universitaria, México: UNAM. Recuperado de <http://goo.gl/Kh4lpB>, consultada el 8 de mayo de 2015.
- Díaz Barriga, F., Soto, F. & Díaz David, A. (2015). Los estudiantes universitarios como actores del currículo: Reflexión de su trayecto a través de relatos digitales personales. *Currículo Sem Fronteiras*, vol. 15, núm. 3, pp. 626-644.
- Dodge, B. (2007). *Webquest*. Recuperado de <http://goo.gl/GybnhT>, consultado el 15 de abril de 2015.
- Durán, D. & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm, 2, pp. 153-170.

- Echeita, G. (2015). *Incluir como hábito*. Ponencia presentada en el #EED2015 Escuela de Educación Disruptiva, Fundación Telefónica España.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea ediciones.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, *Tejuelos*, núm. 12, pp. 26-46.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. & González-Gil, F. (2009, mayo-agosto). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, pp. 153-178.
- Escudero, J. & Martínez, B. (2011). Inclusión educativa y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm, 55, pp. 85-105.
- Facultad de Psicología, UNAM (s/f a). *Programa de actividad académica. Integración Educativa: Enfoques Actuales*. Programa de Posgrado, Especialización en Educación en la Diversidad y el Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, UNAM.
- Facultad de Psicología, UNAM (s/f b). *Programa de actividad académica. Intervención: Educación en la Diversidad I*. Programa de Posgrado, Especialización en Educación en la Diversidad y el Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, UNAM.
- FEAPS (2009). *La educación que queremos: Situación actual de la inclusión educativa en España*. Madrid, España: Confederación Española de Organizaciones a Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual – FEAPS.
- Fjorden, W. (2010). *Using digital storytelling in your classroom* [Sitio Web]. Recuperado de <http://goo.gl/K1oJan>, consultado el 15 de abril de 2015.
- Gairín, J. (2014, octubre). Introducción. En Gairín, J., Palmeros y Ávila, G. y Barrales, A. (Coords.). *Universidad y Colectivos Vulnerables. Reflexiones y experiencias* (19-26). México: Ediciones del lirio.
- Gairín, J. & Suárez, C. (2012). La vulnerabilidad en Educación Superior. En Gairín, J.; Rodríguez-Gómez, D. y Castro Ceacero, D. (Coords.). *Éxito académico*

- de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (39-58). España: Wolters Kluwer.
- Gimeno, A. & Sevilla, A. (2013). *La WebQuest como punto de partida para la realización de un proyecto de relato digital en inglés*. Recuperado de <http://goo.gl/cOvbOm>, consultado el 15 de abril de 2015.
- Gutiérrez, J. M. (2010, agosto). *Algunas características de la tradición oral*. Recuperado de <https://goo.gl/Guu8H2>, Consultado el 12 de enero de 2015.
- Gutiérrez, M. (2010, junio-diciembre). Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. *Educere*, vol. 14, núm. 49, pp. 361-370.
- Gregori-Signes, C. & Pennock-Speck, B. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction. *Digital Education Review*, núm. 22, recuperado de <http://goo.gl/AtOSLq>, consultado el 1ro de junio de 2014.
- Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (2014). *Contar historias: Relatos Digitales Personales* [Sitio Web]. Recuperado de <http://goo.gl/O6Pcl4>, consultado el 12 de mayo de 2014.
- Gingery, R. (2011). *Digital Storytelling: Webquest* [Sitio Web]. Recuperado de <https://goo.gl/Ypa9df>, consultado el 15 de abril de 2015.
- Henao, G.C., Ramírez, L.A. & Ramírez, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica. Definición, principios y componentes. *El Ágora*, AGO.USB, Medellín, Colombia, 6 (2), pp. 147-315.
- Hernández, G. (2009). Las TIC como herramientas para pensar e interpensar: Un análisis conceptual y algunas reflexiones para su empleo. En: F. Díaz Barriga, G. Hernández y M.A. Rigo (Comps.). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo* (cap. 1, p.p. 17-62). México: UNAM.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, vol. 30, pp. 38-77.
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.

- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Herreros, M. (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self). *Digital Education Review*. núm. 22, pp. 68-79.
- Hoyos, J. J. (2003). *Escribiendo historias. El arte y el oficio de narrar en el periodismo*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010*. Recuperado de <http://goo.gl/Oal7QB>, consultado el 22 de octubre de 2015.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Clasificaciones del Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de <http://goo.gl/F61IS7>, consultado el 23 de marzo de 2016.
- Jonnaert, P. (2001). *Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los planes de estudio*. En Red Iberoamericana de investigadores sobre el curriculum. Recuperado de <http://goo.gl/HmhqpU>, consultado el 1ro de agosto de 2015.
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 255-287.
- Londoño-Monroy, G. (2012, december). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital Education Review*. núm. 22, pp. 19-36.
- López, M., Echeita, G. & 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*, vol. 4, núm. 2, pp. 155-176.
- Malone, C., Brannock, S. & Bing, J. (s/f). *Telling a Digital Story: A WebQuest for Pre-Service Teachers* [Sitio Web]. Recuperado de <http://goo.gl/6VqOMD>, consultado el 15 de abril de 2015.

- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *Colección de materiales pedagógicos – Fascículo 4 ¿Cómo escribir relatos pedagógicos?* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Monereo, C. (2004, noviembre). La construcción virtual de la mente: implicaciones psicoeducativas. *Interactive Educational Multimedia*, 9.
- Moriña, A. (2008). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 667-690.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas*. Recuperado de <http://goo.gl/NJBpfF>, consultado el 10 de enero de 2015.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Consentimiento informado*. Recuperado de <http://goo.gl/2Y78II>, consultado el 16 de marzo de 2015.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Salud mental: un estado de bienestar. Reportajes, cifras y datos*. Recuperado de <http://goo.gl/vAJkHo>, consultado el 23 de marzo de 2016.
- Palacios, A. & Romañach, J. (2009). *El Modelo de la Diversidad: La bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Recuperado de <http://goo.gl/zbel4W>, consultado el 20 de abril de 2015.
- Pantano, L. (Coord.) (2012). *Discapacidad e investigación: aportes desde la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Educa.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, núm. 327, pp. 11-29.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Ediciones Noreste.
- Real Academia Española (2016). *Diccionario de la Lengua Española* [Sitio Web]. Recuperado de <http://goo.gl/cokPW1>, consultado el 24 de mayo de 2016.

- Rexach, V. (2012). *Narrativas digitales y docencia* [Video]. Recuperado de <https://goo.gl/eDzwJ8>, consultado el 18 de marzo de 2015.
- Rodríguez, A. & Soto, F. (2014). *Modelos de intervención psicoeducativa* [Sitio web]. Recuperado de <http://goo.gl/SfaAX3>, consultado el 14 de julio de 2014.
- Rodríguez, J. L. & Londoño-Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 2, núm. 1, pp. 5-18.
- Rosas, L. A. (2015, marzo). *El paradigma narrativo y la educación mediada por tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento*. Ponencia presentada en el XXX Simposio Internacional de TIC en Educación, SOMECE 2015. Ciudad Universitaria, México: UNAM. Recuperado de <http://goo.gl/7XeUs1>, consultada el 8 de mayo de 2016.
- Roy, G. (s/f). *Story Telling Tradition. A WebQuest for 5th Grade Story Telling* [Sitio Web]. Recuperado de <http://goo.gl/Dlw2zy>, consultado el 15 de abril de 2015.
- Saad, E. (2011a). *Transición a la vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un entorno universitario*. [Tesis doctoral no publicada]. Posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México, D.F.
- Saad, E. (noviembre, 2011b). *Inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un entorno universitario*. Memoria in extenso del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. ISBN: 978-607-7923-02-2. Recuperado de <http://goo.gl/yIHax2>, consultado el 16 de junio de 2015.
- Saad, E. & Zacarías, J. (2015). *Percepción de sí mismo y discapacidad intelectual: análisis de casos de jóvenes de un programa de vida independiente*. Memoria in extenso de la IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre personas con discapacidad, Salamanca. Recuperada de <http://goo.gl/X1rZOt>, consultada el 12 de mayo de 2015.
- Salmon, G. (2002). *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: UOC.
- Sánchez, A. (2004). *Tecnologías de la información y comunicación para la discapacidad*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Soto, F. (2015). *Una propuesta indecente: ¡cuéntame algún incidente!* [Sitio Web]. Recuperado de <http://goo.gl/TOIHcX>, consultado el 15 de abril de 2015.
- Soto, F. (2014a, octubre). ¡Todos tienen algo que contar! Emancipación mediante un relato digital personal. En: Gairín, J., Palmeros y Ávila, G. y Barrales, A. (Coords.). *Universidad y Colectivos Vulnerables. Reflexiones y experiencias* (1262-1278). México: Ediciones del lirio. Recuperado de <http://goo.gl/IXk82b>, consultado el 8 de enero de 2015.
- Soto, F. (2014b, septiembre). *Relato digital personal: alternativa de autovaloración para la elección de carrera*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. Evaluación [Disco compacto]. Tlaxcala, México: UATx.
- Soto, F. & Díaz Barriga, F. (2015, agosto). *Una propuesta indecente: ¡cuéntame algún incidente! WebQuest para la construcción de relatos digitales personales con fines educativos*. Ponencia presentada en el Primer Coloquio Internacional de Experiencias Educativas Mediadas por Tecnología. Construcción de Buenas Prácticas. Puebla, México: BUAP.
- Soto, F., Díaz Barriga, F. & Saad, E. (2015, noviembre). *¿Incapacitado, yo? Relatos digitales y emancipación de estudiantes con discapacidad intelectual*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México.
- Soto, F., Saad, E. & Zacarías, J. (2015, agosto). *“Casi como una persona normal” Relato digital: dispositivo pedagógico para la reflexión y análisis de los modelos de la discapacidad y la inclusión educativa*. Ponencia presentada en el Primer Coloquio Internacional de Experiencias Educativas Mediadas por Tecnología. Construcción de Buenas Prácticas. Puebla, México: BUAP.
- Soto, F. & Rodríguez, A. (2015, marzo). *¡Tu voz no es mi voz! Relato digital: alternativa para la comprensión de la discapacidad intelectual*. Ponencia presentada en el XXX Simposio Internacional de TIC en Educación,

- SOMECE 2015. Ciudad Universitaria, México: UNAM. Recuperado de <http://goo.gl/mzN0YN>, consultada el 8 de mayo de 2015.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. New York, United States of America: The Guilford Press.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. CA, Sage: Thousand Oaks.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tójan, J. C. (2006). *Nuevas perspectivas metodológicas en a investigación cualitativa*. Conferencia magistral dictada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, mayo de 2016.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, vol. 40, pp. 341-388.
- Tomasevski, K. (2003, junio). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Boletín internacional. Planeta global*. Núm. 8.
- UNESCO, (2015). *A guide for gender equality in teacher education. Policy and practices*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO, (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: UNESCO.
- UNESCO, (1994). *Declaración mundial sobre Educación Para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Francia: UNESCO.
- Universidad Nacional Autónoma de México (s/f). *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía*. Recuperado de <http://goo.gl/tbGBPh>, consultado el 26 de marzo de 2016.
- Vasina, J. (1966). *La tradición oral*. Barcelona: Editorial Labor.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Zacarías, J. & Saad, E. (2015). *Los derechos de las personas con discapacidad... ¿Una agenda inconclusa?* 7a Conferencia Internacional AMOPP, Mérida, Yucatán.

Zacarías, J., Saad, E., Fiorentini, Z. & Nava, E. (2015). *Desarrollo de la autodeterminación en jóvenes con discapacidad intelectual que participan en un entorno universitario*. Memoria in extenso de la IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre personas con discapacidad, Salamanca. Recuperada de <http://goo.gl/E34c9d>, consultada el 12 de mayo de 2015.

APÉNDICE A: Formato de consentimiento informado



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología
Grupo de Investigación en Docencia, Diseño
Educativo y TIC



Fernando Soto Rodríguez

Este documento de Consentimiento Informado está dirigido a los padres de los estudiantes del grupo técnico de bachillerato del Colegio a los que se les invita a participar en la investigación “Emancipación mediante de relatos digitales: la experiencia de estudiantes con discapacidad intelectual”

Fernando Soto Rodríguez

Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET,
Facultad de Psicología, UNAM)

Carta de consentimiento informado

Este Documento de Consentimiento Informado tiene tres partes:

1. Información: Contempla información sobre la investigación.
2. Formulario de consentimiento informado: Apartado para firmar si está de acuerdo en participar.
3. Formulario de revocación de consentimiento informado: Apartado para firmar y explicitar si se revoca el acuerdo de participación previo.

NOTA: Se le dará una copia del Documento completo de Consentimiento Informado.

PARTE I: Información

1.1 Introducción

Soy Fernando Soto Rodríguez tesista de la Licenciatura en Psicología en la Facultad de Psicología de la UNAM, bajo la dirección de la Dra. Elisa Saad Dayán. Colaboro en el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC. La investigación de tesis trata de los pensamientos, vivencias y sentimientos de los estudiantes que participan en bachillerato en un programa de inclusión educativa. Le voy a dar información e invitarle a participar de esta investigación. Si tiene preguntas más tarde, puede preguntarme a mí, o a los doctores que supervisan mi investigación.

1.2 Propósito

La inclusión educativa es uno de los ejes centrales de la educación de las personas con discapacidad hoy día. En México son pocos los programas escolares exitosos dedicados a ello. En ese contexto, el Centro de Autonomía Personal y Social (a partir de aquí, CAPYS) ha sido pionero desarrollando diversas propuestas como el programa “Educación para la vida” del que participa su hijo dentro del Colegio. Su misión es incluir a estudiantes que históricamente han estado segregados, específicamente aquellos con alguna discapacidad. Por ello resulta importante conocer, desde la voz de los estudiantes, qué piensan y sienten de su proceso de inclusión en lo educativo y lo social. El objetivo de la investigación es desarrollar conjuntamente con el estudiante, un relato digital en el que exprese sus impresiones y opiniones en torno a la inclusión educativa y a su proyecto de vida.

1.3 Tipo de investigación

Esta investigación ha incluirá la participación de su hijo en una serie de entrevistas. El proceso a seguir se detalla en el punto 1.6.

1.4 Selección de participantes

Estamos invitando a su hijo, por un lado, dada la antigüedad de participación que tiene en el programa “Educación para la vida” y por otro lado por el gusto que este mismo tiene de compartir lo que piensa y siente. Además de que el estudiante ha manifestado su interés y disposición por participar.

1.5 Participación voluntaria

La participación de su hijo en esta investigación es totalmente voluntaria. Usted puede elegir con él si participa o no. Usted puede cambiar de idea más tarde y dejar que su hijo no participe aun cuando haya aceptado antes, informando para ello sus razones con la Carta de Revocación respectiva.

1.6 Procedimiento

Las actividades en que participaría su hijo son las siguientes:

- Entrevistas individuales. Se pedirá al estudiante participar de diversas sesiones en las que se platicará con él acerca de su experiencia en el programa “Educación para la vida”, por ejemplo: cómo y por qué eligió el Colegio Vista Hermosa; qué piensa y siente acerca de grupo técnico y grupo regular, en este punto se contemplarán aspectos sobre su relación con los profesores, con los compañeros, las asignaturas que llevó y los aprendizajes en las mismas; también se indagará qué sabe, piensa y siente respecto a la discapacidad y los derechos de las personas con discapacidad; finalmente, se abordará acerca de su proyecto de vida. Cada una de las sesiones se trabajará con autorización y negociación previa tanto con el profesor titular y el propio estudiante. Es importante mencionar que no se le excluirá de ninguna materia integrada, por lo que no perderá clases. Asimismo, se pide autorización para audiograbar cada sesión.
- Reconstrucción de la entrevista a formato de relato en primera persona. Se pide autorización para usar los datos recabados en las entrevistas para que el investigador los use y, sin traicionar la voz y el estilo del estudiante, se pueda reconstruir dicha entrevista a formato de relato en primera persona, es decir, el investigador dará estructura en cuanto a nexos y continuidad del relato.
- Digitalización del relato. Esta tercera fase considera la negociación y consenso con su hijo para que este revise junto con el investigador el relato con la finalidad de corroborar que lo que él comparta en las entrevistas se vea reflejado sin alteración alguna. Dada la confirmación, procederemos a que el estudiante narre el relato y este sea audiograbado. Para ello, se dará retroalimentación en cuanto a la fluidez de la lectura, el respeto de los signos

de puntuación y la entonación de la misma, siempre respetando su voz y estilo. Usted y su hijo tienen la oportunidad de elegir libremente compartir o no su propia voz o, por el contrario, proponer si una tercera persona lleve a cabo la audiograbación.

- **Ensamble del relato digital.** Se apoyará y dirigirá al estudiante para que elija una canción de su preferencia, así como imágenes y/o fotos que ilustren su relato. Concluida dicha actividad, se apoyará en la edición de un video que integrará dichos recursos. Usted y su hijo tienen la oportunidad de elegir libremente compartir o no fotografías personales.
- **Evaluación de la experiencia.** Se pedirá al estudiante compartir sus opiniones e impresiones en torno a esta experiencia, ello con la finalidad de conocer la valoración de su participación en el presente proyecto de investigación.
- **Compartir el relato digital en línea.** Una de las posibilidades que nos permite la digitalización de la experiencia de su hijo es poder compartirla con la debida confidencialidad y protección de la identidad del participante, con fines exclusivamente educativos y de investigación, sin ningún afán de lucro. Para ello, se han considerado dos alternativas de subir a la red (YouTube) la producción que se elabore. El video podría estar en el canal del investigador y/o del grupo de investigación usando el filtro de seguridad que permite que dicho video sea privado, es decir, se podrá controlar quien puede visualizarlo o no, siempre y cuando se ponga el correo electrónico de la persona interesada. En otras palabras, aunque se busque por título o se tenga la liga al video, este no podrá visualizarse. La segunda alternativa, es que sea completamente público. Si usted y su hijo así lo desean, le pedimos su autorización para compartir el video en una página web especializada en relatos digitales con fines educativos y de investigación, puede consultar dicho sitio en: <http://goo.gl/6iGSCY>.

1.7 Evitación de riesgos

Al participar en esta investigación, se evitará que su hijo se exponga, eventualmente, a cualquier tipo de riesgo, por ejemplo: hablar sobre temáticas que no le son cómodas o que pueden generarle emociones y sentimientos negativos

(angustia, nervios, tristeza, enojo o frustración). El entrevistador está preparado para evitar que ello ocurra y en caso de presentarse una situación de incomodidad, su hijo contará con el acompañamiento y contención para enfrentar tal situación y resolverla de la mejor forma.

1.8 Beneficios

En este proyecto, la participación de su hijo puede traerle importantes beneficios, tanto para él en lo personal, como para el grupo técnico y por tanto para las instituciones involucradas, el Colegio y CAPYS. De manera general, el conocimiento aportado por el estudio es relevante para la sociedad y la comunidad académica.

Los beneficios para el participante son:

- Fortalecer sus habilidades de interacción con las personas.
- Fortalecer sus habilidades de comunicación oral, escrita y digital.
- Fortalecer la confianza en sí mismo y hacia los demás.
- Abrir un espacio para conversar sobre temas trascendentes para él.
- Abrir un espacio para que el estudiante analice, reflexione y valore su experiencia en el programa “Educación para la vida”.
- Fortalecer sus habilidades de análisis, reflexión y evaluación de diversas situaciones.
- Fortalecer su capacidad autocrítica y de reflexión sobre sus logros y áreas de mejora.
- Fortalecer su autodeterminación.
- Compartir su historia con su voz y estilo, para sensibilizar a la comunidad en temas de inclusión educativa y discapacidad.

Los beneficios para el grupo técnico, el Colegio y CAPYS son:

- Conocer y comprender de qué forma el estudiante está viviendo la experiencia en el programa “Educación para la vida”.
- Conocer, desde la voz del estudiante, el impacto de dicho programa.
- Conocer áreas de logro y mejora que permitan fortalecer dicho programa.
- Conocer qué experiencias del programa le han sido más significativas al estudiante para fortalecerlas en futuras generaciones.

- Establecer líneas de acción específicas para mejorar los procesos de inclusión educativa.
- Implementar nuevas estrategias de intervención y evaluación con los estudiantes de dicho programa.
- Difundir los resultados para dar a conocer el impacto del programa.

Los beneficios para la comunidad en general son:

- Conocer y comprender, desde la voz del estudiante, el impacto del programa “Educación para la vida” y la relevancia de las experiencias de inclusión en el trayecto de vida de los jóvenes con discapacidad.
- Abonar a la comprensión de la discapacidad y la inclusión educativa.
- Abonar a la sensibilización y toma de conciencia acerca de la inclusión educativa y la discapacidad.
- Comprender que las personas con discapacidad tienen voz propia y son sujetos de derecho.
- Aportar información y propuestas de atención educativa a las familias y comunidades docentes que interactúan con jóvenes que presentan discapacidad.

Los beneficios para la comunidad académica son:

- Conocer, comprender y describir, desde la voz del estudiante, la inclusión educativa y la discapacidad.
- Conocer, comprender y describir cómo el relato digital puede abonar a la emancipación, empoderamiento y autodeterminación de los estudiantes con discapacidad.
- Proponer líneas de acción específicas para el fortalecimiento y mejora de los programas y políticas de inclusión educativa, como es el caso del programa “Educación para la vida”.
- Proponer nuevas estrategias de intervención y evaluación con los estudiantes de dicho programa y de otras experiencias afines.
- Abonar a la teoría y práctica de los relatos digitales como dispositivos pedagógicos en contextos hispanoparlantes.

- Abonar a la teoría y práctica de los relatos digitales como estrategias de emancipación.
- Abonar a la teoría y práctica de los relatos digitales con grupos en situación de vulnerabilidad.
- Difundir los resultados para dar a conocer el impacto del programa.
- Abonar a la sensibilización y toma de conciencia acerca de la inclusión educativa y la discapacidad.
- Contribuir a la comprensión y teorización respecto a las incidencias del trayecto de vida de personas con discapacidad que han participado en programas de inclusión educativa durante varios años.

1.9 Incentivos

Es importante aclarar que la participación de su hijo en esta investigación no le generará gasto alguno. Asimismo, siendo un proyecto de investigación educativa sin fines de lucro, ni usted ni su hijo recibirán remuneración alguna por la colaboración en el proyecto.

1.10 Confidencialidad

Nosotros no compartiremos la identidad de su hijo, la información que recojamos a través de este proyecto de investigación se mantendrá confidencial. Como se ha detallado en el punto 1.6, solo si usted permite que el video se difunda de manera controlada es que se dará a conocer dicho producto. Si usted no permite que se comparta dicha producción, la información acerca del estudiante será puesta fuera de alcance y nadie, a excepción del grupo de investigación, tendrá acceso a verla. En ese caso y para guardar absoluta confidencialidad, en el documento escrito cualquier información acerca de su hijo tendrá un sobrenombre o pseudónimo en vez de su nombre y solo los investigadores sabrán cuál es. En el video del relato, se omitirá mostrar el rostro de su hijo o imágenes que permitan identificarlo, se cambiará su nombre y solo se presentará la información que da cuenta del objeto de estudio.

1.11 Compartiendo los resultados

El conocimiento que obtengamos por realizar esta investigación se compartirá con usted y su hijo antes de que se haga disponible al público (en caso de que usted así

lo permita). Reiteramos, no se compartirá información confidencial. Por otro lado, al ser un proyecto de investigación para la tesis antes mencionada, los hallazgos se compartirán en el examen profesional. Después de este evento, los resultados son publicables para que otras personas interesadas puedan aprender del proyecto. Los resultados de su hijo permanecerán y se presentarán etiquetados para guardar absoluta confidencialidad en cualquier tipo de publicación o participación académica en la que se presente esta investigación.

1.12 A quién contactar

Si usted tiene cualquier pregunta puede hacerlas ahora o más tarde, incluso después de la investigación. Si desea hacer preguntas más tarde, puede contactar con cualquiera de las siguientes personas:

Fernando Soto Rodríguez.

Teléfono móvil: 044-XXXXXXX72.

Correo electrónico: fdostr@hotmail.com

Dra. Elisa Saad Dayán

Teléfono móvil: 044-XXXXXXX49.

Correo electrónico: elisada2013@gmail.com

Dra. Frida Díaz Barriga Arceo

Teléfono fijo: 56222237 (Coordinación de Psicología de la Educación, UNAM).

Correo electrónico: diazfrida@prodigy.net.mx

PARTE II: Formulario de consentimiento informado

Siendo el responsable directo de mi hijo, invitado a participar en el proyecto de investigación “Emancipación mediante relatos digitales: la experiencia de estudiantes con discapacidad intelectual”, entiendo que será partícipe de diversas actividades tales como entrevistas individuales y audiograbadas; será asesorado y guiado para la digitalización de un relato en primera persona, así como su posterior ensamble en formato de video; de igual forma compartirá sus opiniones e impresiones respecto a su participación en el presente proyecto. También autorizó que dicho video pueda ser compartido y distribuido. He sido informado de que los riesgos serán evitados, siendo estos mínimos y al incluir conversaciones que generen emociones y sentimientos negativos, así como las acciones que se harían en ese caso: acompañamiento y contención. También, he sido informado de los múltiples beneficios para mi hijo, el grupo técnico, el Colegio, el Centro de Autonomía Personal y Social, así como la comunidad en general y la comunidad académica en particular. Asimismo, he sido informado de que la participación de mi hijo no me generará algún costo ni remuneración alguna. De igual forma, he sido informado de los procedimientos a seguir para la confidencialidad de mi hijo y se me han proporcionado los datos de tres investigadores que pueden ser fácilmente contactados usando el nombre, teléfono y/o correo electrónico.

He leído la información. He tenido la oportunidad de aclarar dudas. Consiento voluntariamente la participación de mi hijo en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que afecte de forma alguna.

Nombre del padre/madre o tutor:

Nombre del participante:

Firma del padre/madre o tutor:

Fecha:

He informado del documento de consentimiento informado al padre/madre o tutor del potencial participante y el individuo ha tenido la oportunidad de aclarar dudas. Confirmando que el individuo ha dado consentimiento libremente.

Nombre del Investigador:

Firma del Investigador:

Fecha:

Ha sido proporcionada al participante una copia de este documento de consentimiento informado _____ (iniciales del investigador).

APÉNDICE B: Formato de acuerdo y compromiso

México, D.F. a, _____ de abril de 2015.

CARTA DE ACUERDO Y COMPROMISO

Colegio, Asociación Civil
Poniente de México, D.F.

Por medio de la presente, Yo, _____ me comprometo a participar en el proyecto del Psic. Fernando Soto Rodríguez en el que apoyaré en actividades que contemplan: entrevistas individuales (que serán audiograbadas); revisión, discusión y análisis, en conjunto, del relato reconstruido por él; y la recuperación de fotografías, imágenes y audio que ilustren y sonoricen mi experiencia en el Colegio. Asimismo, me comprometo a respetar los horarios y espacios de trabajo que se tengan previstos.

Por otro lado, reconozco que, de no respetar los horarios, espacios y/o dinámicas de trabajo y además mostrar una actitud negativa y que obstaculice el desarrollo de las actividades se me podrá remover de participar en el proyecto, sin excepción. Ante ello, me comprometo a mostrar una conducta respetuosa para el buen desarrollo del proyecto y de mi participación en él.

ATENTAMENTE:

APÉNDICE C: Guión de entrevista a profundidad

- Rapport

¿Cuántos años tienes?

¿Cuál es tu pasatiempo favorito?

¿Qué es lo que menos te gusta hacer?

¿Cuál es tu música favorita?

¿Color favorito?

- Sobre la inclusión: presencia, participación y aprendizaje

¿Por qué elegiste estudiar en el Colegio?

¿Por qué este y no otro Colegio?

¿Cuánto tiempo tienes estudiando en el Colegio?

¿Te gusta el Colegio?, ¿qué es lo que más te gusta de él?

¿Te sientes parte del Colegio? / ¿Te identificas con el Colegio?

- Sobre el Grupo Técnico/Grupo Regular (explorar las mismas cuestiones en ambos grupos):

¿Qué me podrías decir sobre el grupo técnico/regular?

¿Qué tipo de actividades tienes en él?

¿Qué materias tienes?

¿Cuál te gusta más y por qué?

¿Cuál te gusta menos y por qué?

¿De qué forma participas?

¿Tu profesor promueve que participes?, ¿cómo?

¿Cómo es la relación con tus compañeros?

¿De qué forma compartes con tus compañeros?

¿Tus compañeros comparten contigo?

¿Qué te aportan?

¿Qué aportas?

¿Cómo te sientes, qué piensas del grupo?

¿Te sientes parte del grupo técnico/regular?, ¿por qué? / ¿Te identificas con el grupo técnico/regular?

Explorar los pensamientos y emociones, así como las expectativas y experiencias en torno a actividades extraescolares: campamentos, retiros, etc.

- Sobre el aprendizaje

¿Qué has aprendido en el Colegio?

¿Qué te gustaría aprender?

¿Cómo te enseñan?

¿Cómo te gustaría que te enseñaran?

¿Crees que podrías aprender más y mejor?

¿Te gustaría cambiar algo de tus clases?, ¿qué?, ¿por qué?

- Sobre pre-laboral

¿Cuál es tu actividad en pre-laboral?

¿En qué te ayuda pre-laboral? / ¿Qué utilidad le encuentras?

¿Crees que te sea útil para el futuro?, ¿de qué forma?

¿Te gusta?

¿Qué te gusta menos de pre-laboral?

¿Sugieres alguna mejora?

- Sobre los incidentes críticos

¿Cuál ha sido la experiencia más significativa en el Colegio?

¿Cuál ha sido la persona más significativa que has conocido en el Colegio?

¿Cuál ha sido la experiencia menos significativa en el Colegio?

¿Cuál ha sido la persona menos significativa que has conocido en el Colegio?

- Sobre la discapacidad

¿Consideras tener alguna discapacidad?

¿Es de nacimiento o la adquiriste?

¿Desde cuándo?

¿Cuándo supiste que tenías discapacidad?

¿Cómo supiste?

¿Qué piensas/sientes?

¿Crees que tener una discapacidad es enfermedad?

¿Consideras que tener una discapacidad es bueno o malo?, ¿por qué?

Para ti, ¿qué representa tener discapacidad?

¿Qué ha representado para tu familia?

¿Requieres algún apoyo?

¿Quisieras tener algún otro apoyo?

¿Te has sentido discriminado? En caso afirmativo: ¿de qué forma consideras que has sido discriminado?, ¿cómo lo has resuelto? En caso negativo: ¿qué piensas de la discriminación?

- Sobre los derechos de las personas con discapacidad

¿Sabes si las personas con discapacidad tienen derechos? En caso de que los estudiantes reporten no saber de ellos, se explorará de forma indirecta a través de poner ejemplos y contraejemplos que redunden en los derechos de las personas.

¿Qué derechos conoces?

¿Qué piensas sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad?

¿Qué piensas sobre el derecho al trabajo de las personas con discapacidad?

Explorar acerca de los saberes en torno a otros derechos: Igualdad ante la ley; a la justicia; a la no violencia, explotación y/o abuso; libertad de expresión, opinión y acceso a la información; privacidad; salud; participación en la vida política y pública; y participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte.

- Sobre el proyecto de vida

¿Has pensado qué te gustaría hacer terminando el bachillerato?

¿Te gustaría formar parte del programa “Construyendo puentes” ?, ¿por qué?

¿Te gustaría vivir de forma independiente?, ¿qué necesitarías para hacerlo?

¿Te gustaría trabajar?, ¿en qué?, ¿qué necesitarías para hacerlo?

¿Tienes algún plan a futuro?, ¿cuál?, ¿qué harás para lograrlo?, ¿qué necesitarías para hacerlo? (explorar metas a corto, mediano y largo plazo)

APÉNDICE D: Rúbrica para la validación de relatos digitales personales

INDICACIONES: A continuación, podrás evaluar una terna de relatos digitales, cada uno tiene asignado un número que funcionará como identificador para su posterior análisis, úsalos para ponderarlos en el nivel que, a tu juicio, mejor lo cualifica. Dicha evaluación tiene la finalidad de validar el diseño técnico y pedagógico, así como los procesos psicológicos generados en ti como espectador para, de ser necesario, perfeccionar estos u otros relatos afines. Finalmente, los siguientes datos solo son para identificar y describir las características generales de los evaluadores y serán completamente confidenciales. De antemano, gracias.

Nombre de los relatos: 1. Como la pila de un iPod // 2. Casi como una persona normal. // 3. ¿Tengo discapacidad? A veces

Nombre del evaluador:

Edad:

Escolaridad (Licenciatura, posgrado. Semestre actual):

Fecha:

Rubrica para la validación de relatos digitales personales (RDP)					
Adaptada por Fernando Soto Rodríguez a partir de Bedolla y Valerio (2014).					
Niveles / Criterios	Excelente	Bueno	Satisfactorio	Necesita mejorar	Observaciones
1ª Sección: Características del relato digital					
Voz	El ritmo de voz favorece la transmisión del mensaje y capta la atención del espectador. El tono de voz varía de acuerdo a los momentos de la	Tiene un ritmo de voz que capta la atención del espectador. El tono de voz varía de acuerdo a los momentos de la narrativa.	Por momentos varía el ritmo drásticamente y causa distracción al espectador. El tono de voz varía en algunos momentos de la narrativa, pero	El ritmo de voz es inadecuado para la transmisión del mensaje y para captar la atención del espectador. El tono de la voz es constante en todo	

	<p>narrativa y es acorde al mensaje.</p> <p>El volumen de la voz favorece la claridad del mensaje, es agradable y constante.</p>	<p>El volumen de la voz es agradable y constante.</p>	<p>en general se mantiene constante.</p> <p>El volumen de la voz es constante.</p>	<p>momento, no hay variaciones.</p> <p>El volumen de la voz es bajo y no permite entender claramente el mensaje.</p>	
Imágenes	<p>Las imágenes tienen excelente resolución.</p> <p>Las imágenes son pertinentes con el contenido de la narración y ayudan a transmitir el sentido del mensaje.</p>	<p>Las imágenes tienen buena resolución.</p> <p>Las imágenes son pertinentes con el contenido del mensaje.</p>	<p>Las imágenes tienen mediana resolución.</p> <p>Las imágenes no se relacionan del todo con el contenido del mensaje.</p>	<p>Las imágenes no tienen buena resolución.</p> <p>Las imágenes no tienen pertinencia con el contenido del mensaje.</p>	
Musicalización	<p>El audio musical es muy claro, se entiende con nitidez y tiene un volumen adecuado.</p> <p>La musicalización está incluida de acuerdo a cada momento de la narración para dar mayor sentido al mensaje. Por ejemplo, varía para dar énfasis a ciertos momentos cumbre de la narración.</p>	<p>El audio musical es muy claro, se entiende con nitidez, aunque el volumen no está equilibrado.</p> <p>La musicalización da sentido al mensaje, pero no varía en los diferentes momentos de la narración, es una musicalización plana.</p>	<p>El audio musical es claro, pero por momentos disminuye su nitidez y el volumen no está equilibrado.</p> <p>La musicalización tiene poca relación con el mensaje y no varía en los diferentes momentos de la narración.</p>	<p>El audio musical no es nítido y no se entiende con claridad.</p> <p>La musicalización no tiene relación con el mensaje.</p>	
Recursos utilizados	<p>Integra 5 o más recursos digitales/electrónicos.</p>	<p>Integra al menos 4 recursos digitales/electrónicos.</p>	<p>Integra al menos 3 recursos digitales/electrónicos.</p>	<p>Integra 1 o 2 recursos digitales/electrónicos.</p>	

2ª Sección: Estructura de la narrativa

Coherencia y orden de las ideas	<p>La narrativa tiene una secuencia lógica y clara de las ideas presentadas en todo momento.</p> <p>Es acorde al mensaje que se busca transmitir.</p>	<p>La narrativa tiene una secuencia lógica y clara de las ideas presentadas en todo momento.</p>	<p>La narrativa presenta lógica en las ideas, pero no es acorde al mensaje que se quiere transmitir.</p>	<p>La narrativa tiene, mayormente, una secuencia que resulta confusa en las ideas que presenta.</p>	
Relación con el objetivo inicial	<p>La narrativa tiene un propósito claro desde el inicio.</p> <p>El contenido de la narrativa tiene una relación clara y permanente con su objetivo.</p> <p>El relato responde a un claro propósito educativo articulado con su contenido.</p>	<p>El propósito de la narrativa queda claro al final de la misma.</p> <p>El contenido de la narrativa tiene al final una relación clara con su objetivo.</p> <p>El relato tiene un propósito.</p> <p>El relato tiene responde a un propósito educativo.</p>	<p>El propósito de la narrativa puede intuirse, pero no está presente con claridad.</p> <p>El contenido de la narrativa tiene relación con su objetivo, pero incorpora otros objetivos no iniciales.</p> <p>El relato tiene un propósito educativo no del todo logrado.</p>	<p>El propósito de la narrativa no es comprensible.</p> <p>El contenido de la narrativa carece de relación con su objetivo inicial.</p> <p>El relato no tiene un propósito educativo.</p>	
Adecuación al público (lenguaje)	<p>El contenido de la narrativa es entendible y del interés de todos los espectadores a los que se dirige.</p>	<p>El contenido de la narrativa es, casi siempre, entendible y del interés de todos los espectadores a los que se dirige.</p>	<p>El contenido de la narrativa es, casi siempre, entendible para todos, pero no es del interés de todos.</p>	<p>El contenido de la narrativa incluye aspectos que no resultan de fácil comprensión para el espectador.</p>	
Interacción con el espectador	<p>La historia favorece el diálogo con el espectador para que imagine o interprete distintas posibilidades para dar sentido y significado a la narración.</p>	<p>La historia marca tiempos en los que favorece el diálogo con el espectador, pero los recursos utilizados no.</p>	<p>La historia por momentos favorece el diálogo con el espectador, pero no logra mantener su atención.</p>	<p>La historia no favorece el diálogo con el espectador ni en el uso del tiempo ni de los recursos.</p>	

<p>Promoción de la reflexión</p>	<p>El autor incluye una diversidad de cuestionamientos de trascendencia individual o social en su narrativa que invitan al espectador a reflexionar sobre los hechos.</p> <p>Permite relacionarlo con sus conocimientos al tiempo que genera una toma de postura ante el tema tratado.</p>	<p>El autor incluye algunos cuestionamientos, pero a la vez él se los responde.</p> <p>Lo que limita la reflexión del espectador y una toma de postura ante el tema tratado.</p>	<p>El autor incluye solo un cuestionamiento.</p> <p>No favorece la interacción con el espectador y elimina cualquier proceso de toma de postura ante el tema tratado.</p>	<p>El autor no incluye cuestionamientos.</p> <p>El relato solo es una descripción de una serie de hechos o experiencias y no invita a la reflexión del espectador.</p>	
<p>Generación de empatía</p>	<p>La narrativa se enmarca en un contexto específico (geográfico, temporal, social, etc.).</p> <p>Se presentan distintos hechos y la relación entre ellos y el contexto, así como la relación con aspectos de la vida cotidiana de cualquier persona.</p>	<p>La narrativa se enmarca en un contexto en específico, pero los hechos expuestos no muestran la relación clara con este.</p>	<p>La narrativa se enmarca en un contexto.</p> <p>Los hechos no tienen relación entre sí, no es claro a qué atiende el mensaje.</p>	<p>La narrativa no se enmarca en un contexto, lo que impide que el espectador pueda hacer propia la vivencia o relato.</p>	
<p>Aprendizaje relevante</p>	<p>La estructura y desenlace de la narrativa muestran un aprendizaje por parte del autor. Ya sea personal o social.</p> <p>Muestra cómo este aprendizaje repercute de manera significativa en su vida o comunidad.</p>	<p>La estructura y desenlace de la narrativa muestran un aprendizaje por parte del autor, sin embargo, no se expone este hecho como un suceso significativo.</p>	<p>La estructura y desenlace de la narrativa permiten interpretar la existencia de un aprendizaje por parte del autor, sin embargo, estas son poco adecuadas en la transmisión de éste.</p>	<p>La estructura y desenlace de la narrativa no evidencia la existencia de aprendizaje por parte del autor.</p> <p>Se limita a realizar una descripción de experiencias y/o hechos.</p>	

3ª Sección: Autoevaluación

Proceso reflexivo	Se realizó un proceso en el que se analizaron los hechos, se relacionaron, se tomó una postura, se emitió una interpretación y se promovió el diálogo.	Se realizó un proceso en el que se analizaron los hechos, se relacionaron y se tomó una postura.	Se realizó un proceso en el que se analizaron hechos y se relacionaron. No hubo interpretación personal, ni se favoreció el diálogo.	Solo se hizo un recuerdo de hechos, la narrativa se enfocó en describirlos.	
Proceso creativo	Se elaboraron cuestionamientos sobre los hechos. Se imaginó un escenario diferente a lo conocido.	Se elaboraron cuestionamientos sobre los hechos. No se imaginó un escenario diferente.	Solo hubo recreación de los hechos. No se imaginaron escenarios diferentes.	No hubo comparación, cuestionamiento, ni se promovió un escenario nuevo.	
Significatividad	La recepción del RDP favoreció un aprendizaje significativo para mi vida personal y profesional. Me permitió ampliar mis conocimientos y ser proactivo con algún tema en específico.	La recepción del RDP favoreció un aprendizaje significativo para mi vida personal y/o profesional. Sí amplió mi conocimiento, pero no hice alguna propuesta al tema planteado.	La recepción del RDP favoreció un aprendizaje significativo para mi vida personal y/o profesional. Pero no me generó una diferencia.	La recepción del RDP no favoreció aprendizajes significativos. No hizo la diferencia con alguna otra estrategia de aprendizaje.	

Número de veces que vi el relato:

- 1.
- 2.
- 3.

En general el relato me pareció:

1. Excelente // Bueno // Satisfactorio // Necesita mejorar
2. Excelente // Bueno // Satisfactorio // Necesita mejorar
3. Excelente // Bueno // Satisfactorio // Necesita mejorar

¿Qué impresiones/opiniones tuve ante el relato (qué reflexioné, qué me cuestioné, qué ideas me replanteé, qué me aportó, qué ideas me inspiró, en qué estoy de acuerdo/difiero)?

1.

2.

3.

¿Qué emociones me transmitió el relato (en términos de qué sensaciones/motivaciones/estimulaciones me generó y en qué momentos, pude o no ponerme en el lugar del autor para comprender mejor su historia, tratemos de no racionalizar)?

1.

2.

3.

Una sugerencia para mejorar el relato es:

1.

2.

3.

Comentarios adicionales:

1.

2.

3.