

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Cuestiones teóricas y prácticas.

Gabriela López Aymes
Alma Janeth Moreno Aguirre
Alejandra Montes de Oca O'Reilly
Leonardo Manríquez López
(Coordinadores)



**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**
Cuestiones teóricas y prácticas

Esta publicación fue financiada por el Fondo Mixto Conacyt, mediante el Proyecto número MOR-2013-C01-226333 "consolidación de la Maestría en Diversidad y Educación Inclusiva".

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Cuestiones teóricas y prácticas

**Gabriela López Aymes
Alma Jabneth Moreno Aguirre,
Alejandra Montes-de-Oca-O'Reilly
Leonardo Manríquez López
(coordinadores)**

editorial
fontamara



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS**

Primera edición: marzo 2017

Atención a la diversidad y educación inclusiva. Cuestiones teóricas y prácticas/

Gabriela López Aymes, Alma Janeth Moreno Aguirre

Alejandra Montes de Oca O'Reilly, Leonardo Manríquez López –

México:

Fontamara: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2017.

281 páginas. – (Colección Argumentos 288)

ISBN Fontamara 978-607-736-391-0

ISBN UAEM 978-607-8519-18-7

1. Educación inclusiva
2. Educación especial
3. Atención a la diversidad

LCC LC1778.M67 DC 376.97249

Imagen de portada: Kyan López Chumacero, 6 años.

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos.

Revisor/dictaminador: Dr. Alejandro Zepeda Cuevas

(Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato)

Reservados todos los derechos conforme a la ley

© Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Av. Universidad 1001

Col. Chamilpa C.P. 62210

Cuernavaca, Morelos

publicaciones@uaem.mx

libros.uaem.mx

© Gabriela López Aymes, Alejandra Montes-de-Oca-O'Reilly,

Alma Janeth Moreno Aguirre, Leonardo Manríquez López, *et al.*

© Distribuciones Fontamara, S. A.

Av. Hidalgo No. 47-b, Colonia Del Carmen

Alcaldía de Coyoacán, 04100, CDMX, México

Tels. 555659-7117 y 555659-7978

Email: coedicion@fontamara.com.mx

www.fontamara.com.mx

ISBN Fontamara 978-607-736-391-0

ISBN UAEM 978-607-8519-18-7

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

DEDICATORIA

A mi padre Juan Felipe y a la memoria de mi madre Patricia, quienes entendieron muy bien el valor de la diversidad y no se rindieron nunca. A Paty, Moni, Juan Felipe y Mauricio, mis hermanos, con quienes la vivimos y valoramos.

Gabi

A mi madre, a mi padre, con amor,

Alejandra

Reconocimiento y agradecimiento a la Vida, a mis Padres Víctor Marcial y Alma Natividad, a mis Abuelas y Abuelos, a mis Hermanos Víctor, Rubén e Israel y a mi Hermana Jazmín y a sus Familias respectivamente, por todo su amor, sus enseñanzas y su apoyo permanente, a las personas que han compartido su experiencia y conocimiento, parte de su ser y que todo ello ha contribuido en lo que he sido y soy ahora... y en lo que me motiva a ser y seguir creciendo; tesoro que llevo en lo más profundo de mi Corazón.

Alma Janeth

Dedicamos este libro a los fundadores de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva y a todos los que aportaron directa o indirectamente a esta obra, resultado del trabajo colaborativo académico, de investigación y vinculación con la sociedad; por coincidir en el camino y tratar de dejar este mundo en mejores condiciones de como lo encontramos.

AGRADECIMIENTOS

Esta obra forma parte de los resultados del proyecto para la consolidación y permanencia en el Padrón Nacional de Programas de Calidad del Conacyt, de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, que obtuvo financiamiento en la convocatoria del Fomix-Morelos 2014, con clave de registro 226333.

PRESENTACIÓN

El lector tiene en sus manos una obra colectiva que invita a la reflexión sobre la atención a la diversidad y la educación inclusiva, desde distintos ángulos y escenarios, con el propósito de recuperar su enseñanza ante los cambios y desafíos que han afectado a los modos de intervención tradicionales en la educación.

Los profesores investigadores de tiempo completo que conforman el núcleo académico básico de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de la Facultad de Comunicación Humana, adscrita a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), con el apoyo de estudiantes de la Maestría, profesionales e investigadores de diferentes instituciones nacionales e internacionales, con quienes comparten los conocimientos y las reflexiones surgidas de experiencias prácticas y de investigación bajo una consigna de ética y profesionalismo. Dichos conocimientos se ponen al servicio de estudiantes, profesionales y público en general interesados en las prácticas educativas de calidad.

Por lo que, la necesidad de realizar este libro colegiado es invitar a la reflexión sobre cómo los movimientos sociales, las políticas educativas y la legislación sobre derechos humanos y de educación, vienen impulsando un cambio profundo en los sistemas educativos (entre ellos el de nuestro país), para que se atienda a toda la diversidad de personas, que por razones de desventaja sociocultural, discapacidad, sobredotación, dificultades de aprendizaje, sexo o cualquier otra necesidad educativa específica, se ven enfrentadas a barreras que limitan

su inclusión educativa y social. Esto ha traído como consecuencia la necesidad de transformar las actitudes hacia la diversidad y la manera en cómo se estudia, se interviene y se investigan las prácticas educativas actuales para la atención a la diversidad.

Coordinadores

INTRODUCCIÓN*

GABRIELA LÓPEZ-AYMES
ALMA JANETH MORENO-AGUIRRE

En una ocasión, una colega contó ante un auditorio universitario la historia de Procasto, personaje de la mitología griega. Se dice que era bandido y posadero en una antigua ciudad de Grecia e invitaba a los viandantes a hospedarse en su casa de la colina y los hacía dormir en una cama de hierro. Mientras dormían, les ataba pies y brazos a la cama; si éstos eran altos y sobresalían de ella, les mutilaba sus piernas o su cabeza para ajustarlos a las dimensiones del aposento. En cambio, si eran más pequeños que la cama, estiraba sus extremidades hasta que quedaran, igualmente, ajustadas a ella, lo cual provocaba el descoyuntamiento del prójimo. Ante esta historia, podríamos preguntarnos si el sistema educativo en general y la escuela en particular, no hacen lo mismo con sus alumnos, obligándolos a someterse a diversas torturas: como ajustarse a un currículum, a unas rígidas prácticas pedagógicas, a condiciones institucionales que encorsetan y limitan la creatividad y las iniciativas más genuinas para la atención «de» y «en» la diversidad.

* Parte del texto de esta introducción fue publicado por una de las autoras en IEBEB (2014), *Gaceta de Educación Especial Morelos*, 1 (2), 4-5, consultada en <<http://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/GACETA01.pdf>>.

No hay duda de lo asombrosa que puede resultar la diversidad humana. Algunos rasgos físicos como la estatura, el color de ojos, la constitución atlética, una visualización espacial superior o una asombrosa rapidez de reflejos, son distribuidos de alguna forma azarosa a través de los genes. Se puede decir que la gran diversidad es, en parte, producto de la estrategia evolutiva de la raza humana y, en parte, producto del aprendizaje, que tiene como finalidad la adaptación a las condiciones cambiantes e impredecibles a las que se tiene que enfrentar. Pero también al hablar de diversidad no nos referimos sólo a los rasgos físicos, sino al conjunto de características que van configurando a una sociedad, como la diversidad cultural, lingüística, entre otras. Por lo que, parafraseando al psicólogo Csikszentmihalyi:¹ «la diversidad es el potencial creativo en construcción de nuestra especie».

En el discurso pedagógico de hoy en día, la escuela como institución social asume la existencia de diferencias individuales entre sus alumnos, atendiendo a grupos tan particulares que tienen motivaciones, pensamientos y puntos de vista distintos, así como aquellos que no alcanzan un aprovechamiento esperado para su edad, su capacidad y su nivel sociocultural.

A pesar del reconocimiento de esta diversidad, la organización escolar tiende a la homogeneización de los estudiantes, promoviendo prácticas educativas dirigidas a una supuesta mayoría de alumnos. Algunos explican que la población escolar sigue una distribución del tipo normal, respecto a sus capacidades y nivel intelectual. Si se representara gráficamente dicha distribución, una gran proporción de la curva describiría a los sujetos pertenecientes a la media de la población. En los extremos de la curva se localizarían los sujetos considerados como «excepcionales». En el extremo izquierdo se situarían aquellos de capacidad inferior a la media y en el derecho, aquellos cuyas dotes les hacen destacar o sobresalir del nivel medio. El término «excepcional» es generalmente utilizado para describir a aquellos alumnos que se desvían de la media de su grupo de referencia, hasta el grado de necesitar algunas adaptaciones curriculares o servicios educativos especiales que les ayuden a desarrollar todo su potencial. Algunos psicólogos señalan

¹ Csikszentmihalyi, M. (1988), "Society, culture, and person: A system view of creativity", en R. J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity*, p. 325-339, Nueva York: Cambridge University Press.

que comunmente la excepcionalidad se define en términos de diferencias en cuanto a: a) características mentales, b) habilidades sensoriales, c) habilidades comunicativas, d) desarrollo conductual y emocional o e) características físicas. Pero hablar de personas excepcionales en el discurso de hoy en día no debería llevar a asumir y justificar, siguiendo a Lynn Fendler: «pedagogías, leyes, derechos e identidades diferenciadas por los fenómenos observados, sino en la asunción de derechos naturales subjetivamente fundados, dado que lo observado son simples variaciones perceptivas, lo que significa pedagogías, leyes, derechos e identidades universalmente adscritas».²

Por otro lado, el cambio en la legislación y en las políticas educativas respecto a derechos humanos fundamentales de las personas con necesidades especiales, está impactando positivamente en nuestra sociedad. Sin embargo, todavía queda mucho trabajo por desarrollar para una atención con calidad «a» y «en» la diversidad. Por ejemplo, se hace necesario que estos cambios sean acompañados por la formación de expertos que puedan, a su vez, apoyar los procesos de formación docente y de investigación para la necesaria transformación del sistema educativo en particular, y de la sociedad en general. Actualmente el paradigma de la «educación inclusiva» pone énfasis en la escuela y su transformación para la atención a todos los alumnos, mediante la eliminación de barreras que interfieran en su entrada al proceso educativo con calidad y equidad.

La educación «a» y «en» la diversidad constituye un tema de especial importancia para todos los profesionales implicados, en el campo de la educación y en el de la salud y del desarrollo social en general, así como para los padres y otros profesionales relacionados con dichos campos.³

Entonces parece lógico optar por una escuela integradora e inclusiva, que permita encontrar la mejor situación para que cada alumno se desarrolle lo mejor posible. Es decir, una escuela que atienda a la diversidad no por su excepcionalidad, sino por su naturaleza y oportunidad de enriquecimiento humano.

² Fendler, L. (2000), “¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado”, en T. Popekwitz y M. Brennan (comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento poder en la educación*, pp. 55-80, Madrid: Pomares.

³ Documento no publicado del doctor Santiago Roger Acuña (2010).

Queda aún mucho por andar, pero habría que tener cuidado de no tropezar con nuevos «Procustos» en el camino, tener de cerca a Teseo para poder combatir las seducciones del bandido y poder ver en cada niño, niña o joven su gran potencial humano (independientemente de sus condiciones actuales) para que la educación tenga un sentido real.

En estos andares está constituido el libro. El cual consta de 12 capítulos y lo hemos organizado en dos partes que coinciden con las líneas de investigación que se desarrollan dentro de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. La primera parte la denominamos “Comunicación oral: signada y escrita”, que está centrada en el estudio de los procesos de comunicación relacionados con el uso del lenguaje oral, signado y escrito, atendiendo aspectos cognitivos, culturales y los factores de mediación implicados en la evaluación e intervención ante la diversidad en ambientes educativos formales e informales en diferentes etapas del desarrollo. La segunda parte la denominamos “Prácticas educativas, procesos de aprendizaje y procesos afectivos”, en la que se reconoce la importancia de los procesos cognitivos y afectivos implicados en el aprendizaje y participación de los estudiantes en diferentes contextos y niveles educativos, así como las prácticas educativas para y en la diversidad. Esto permitirá el análisis, el diseño, la aplicación y la evaluación de propuestas educativas incluyentes.

“Comunicación oral: signada y escrita” consta de los siguientes capítulos. En el primero, Alma Janeth Moreno Aguirre muestra en “El impacto de la pérdida auditiva en el contexto educativo”, parte de la problemática que presenta el alumno con pérdida auditiva o sordera dentro del aula, el impacto que tiene en otras áreas y en los diferentes niveles educativos, por no consolidar como primera lengua la oral o de señas.

El capítulo 2, titulado “El bilingüismo en el escenario de la educación inclusiva”, Adriana Marcela Rojas Gil nos muestra la importancia del desarrollo de una primera lengua, en este caso, la de señas, para después adquirir una segunda, la escrita, y con ello lograr un proceso de inclusión efectivo. En este capítulo la autora señala la importancia de reconocer la condición bilingüe de la persona sorda como parte de su identidad cultural.

En el capítulo 3, “La psicoafectividad del sordo”, Laura Padilla Castro presenta un análisis de los procesos psicoafectivos, sociales y culturales que intervienen en el desarrollo de la personalidad del sordo, propo-

niendo a su vez herramientas para explorar el contexto familiar, social, cultural y educativo desde una perspectiva psicodinámica.

Por su parte, en el capítulo 4, “El temperamento en el desarrollo del lenguaje”, Mayra A. Villarreal Garza, Alberto J. Falcón Albarrán, Eduardo Hernández Padilla y Alejandra Montes de Oca O’Reilly presentan los resultados y conclusiones de un estudio que muestra cómo ciertas dimensiones del temperamento, como la extraversión, tienen efectos sobre la adquisición de la lengua. Estos aspectos se establecen de manera temprana en la vida, siendo determinados principalmente por mecanismos fisiológicos innatos, de maduración y factores ambientales.

Leonardo Manríquez López, Alberto J. Falcón Albarrán, Daniela Vidal Moscoso, María del Rosario Domínguez Jiménez y Dulce Imelda Salazar Morales, en el capítulo 5, “Competencia lectora en estudiantes universitarios: resultados iniciales de una revisión de la literatura empírica”, analizan a través de la literatura científica las variables asociadas al éxito en la comprensión lectora de textos en estudiantes universitarios, para entonces poder implementar acciones psicopedagógicas que apoyen su desempeño.

Por otro lado, la segunda parte del libro, “Prácticas educativas, procesos de aprendizaje y procesos afectivos”, comprende los siguientes capítulos. En el sexto, titulado “Imágenes y discursos de la otredad”, Antonio Padilla Arroyo examina algunos textos tanto escritos como visuales de las primeras décadas del siglo xx en México, en los que se despliegan narrativas para explicar la infancia «anormal», sus causas y consecuencias, de los discursos científicos.

En “Memorias y relatos de la discapacidad”, capítulo 7, María Concepción Martínez Omaña muestra los resultados de investigación sobre las distintas visiones y versiones del campo de conocimiento de la Educación Especial y la Discapacidad en México, a partir de la percepción social de los sujetos involucrados durante la segunda mitad del siglo xx, utilizando la técnica de la historia oral. Presenta aspectos conceptuales y de historias de vida de jóvenes profesionistas con discapacidad visual. Sus relatos y memorias tocan aspectos familiares, de su infancia, de las experiencias del vivir como persona ciega en las escuelas primarias y las habilidades y destrezas adquiridas que influyeron en su integración.

En el capítulo 8, titulado “Percepciones y actitudes en niños de primaria en torno a un compañero con autismo”, Andrea Robles García y Gabriela López Aymes plantean la necesidad de sensibilizar a los estudiantes de un grupo de primero de primaria hacia el conocimiento y aceptación de la diversidad como un valor, con el propósito de facilitar el aprendizaje y la participación en el contexto escolar de algunos niños con características singulares, en este caso, autistas. Con los resultados se pretende elaborar una propuesta pedagógica para la sensibilización y mejora de las percepciones hacia la diversidad y fomentar con esto las relaciones de respeto y participación de todos los niños de la escuela.

En el capítulo 9, titulado “Altas capacidades intelectuales: características cognitivas, de creatividad y motivación”, Gabriela López Aymes y Santiago Roger Acuña analizan algunas características que distinguen a los sujetos con altas capacidades intelectuales, con el afán de contribuir a su mejor conocimiento para su identificación e intervención educativa, a partir de los cuales se podría formar la propuesta educativa que atienda a la diversidad de necesidades e intereses que configuran su personalidad.

En “Programa de Intervención para alumnado con altas capacidades”, capítulo 10, África Borges del Rosal señala que la investigación de los estudiantes con altas capacidades es diversa y muy amplia, por lo que es fundamental el desarrollo de programas específicos que atiendan las necesidades educativas para el desarrollo de sus potencialidades, tomando en cuenta que es necesario someter a estos programas formativos a una evaluación científica rigurosa y precisa para determinar el cumplimiento de objetivos.

En el capítulo 11, Manuel Francisco Aguilar Tamayo presenta, en “Tutoría como soporte hipermedia. Una tecnometodología de intervención educativa en la universidad”, un método de construcción de material hipermedia a partir del desarrollo de las sesiones tutoriales presenciales entre profesor y universitario, lo cual permite entender al material hipermedia como una forma de mediación que se ajusta a los procesos y necesidades diversas del aprendizaje del estudiante.

En el último capítulo, “Políticas educativas actuales de inclusión y de perspectiva de género en México”, Alejandra Montes de Oca O’Reilly, Gabriela López Aymes y Alberto J. Falcón Albarrán presentan la recapitulación de algunas políticas educativas de inclusión y particularmente

de incorporación de la perspectiva de género que se han publicado en los últimos 10 años en México, como vías para llegar a la incorporación en la educación, que benefician a mujeres, hombres, jóvenes, niños y niñas de nuestro país.

PRIMERA PARTE

Comunicación oral: signada y escrita

I

EL IMPACTO DE LA PÉRDIDA AUDITIVA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

ALMA JANETH MORENO-AGUIRRE

Resumen

La pérdida auditiva o hipoacusia es un factor determinante en el desarrollo del lenguaje. El impacto de no presentar una audición adecuada en las primeras etapas del neurodesarrollo es el compromiso en la comprensión y expresión del lenguaje. Esto provoca que el niño tenga dificultades importantes en su comunicación. Si no se realiza una intervención de manera oportuna, no logrará integrar una primera lengua. La consolidación de ésta es fundamental para el aprendizaje de una segunda lengua. En México la población que presenta una pérdida auditiva importante en etapas tempranas del desarrollo, tiene dificultades en adquirir el español como primera lengua, ya sea oral o la Lengua de Señas Mexicana (LSM), si la intervención educativa es temprana, la persona con sordera podrá adquirir el español escrito.

Aún no existe una sistematización en el manejo clínico terapéutico y educativo en las personas sordas, por lo que se presentan repercusiones poco favorables como: el retraso en la adquisición de una primera lengua, ya sea oral o LSM, el rezago escolar y bajo rendimiento académico, las dificultades en el aprendizaje del español escrito, debido a que no han consolidado una primera lengua y no desarrollan las competencias

necesarias e indispensables para pasar a un grado académico mayor. Por ello, en el capítulo se externa parte de la problemática que presenta el alumno con discapacidad auditiva dentro del aula, así como el impacto que tiene en otras áreas y en los diferentes niveles educativos.

Palabras clave: audición, hipoacusia, sordera, intervención educativa temprana, rendimiento académico, inclusión educativa.

Introducción

La «audición» es la capacidad de un individuo al percibir el sonido. Se define como la percepción de estímulos vibratorios de un medio elástico, ya sea sólido, líquido o gaseoso, que captados por el oído llevan la información a las diversas estructuras de la vía auditiva hasta la corteza cerebral, en donde se interpreta como sonido. El oído es el órgano responsable de la audición. Es un proceso en el que se deben considerar aspectos neurobiológicos y psicoafectivos, por lo tanto, la audición es un fenómeno psicofisiológico de percepción a distancia, que requiere ciertas condiciones para que se lleve a cabo (De Sebastián, 1992).

El sonido es la sensación producida en el órgano del oído por el movimiento vibratorio de los cuerpos transmitido por un medio elástico, el más conocido es a través del aire. Gracias a los estudios de Fourier en el siglo XVIII, se estableció que toda forma de vibración podía descomponerse en una suma de vibraciones unitarias sinusoidales simultáneas. Esto se corroboró en estudios posteriores para los fenómenos acústicos por Helmholtz en el siglo XIX (Angulo *et al.*, 1997; Guerrier y Uziel, 1985). La unidad de medida de la intensidad del sonido es el decibel (dB). El umbral de audibilidad mínimo es la intensidad mínima de audición que percibe el oído humano en una frecuencia determinada (Angulo *et al.*, 1997; De Sebastián, 1992).

El rango de frecuencia del oído humano para detectar sonidos es amplio y permite, por una parte, oír sonidos en tonos muy bajos, desde 20 Hertz (Hz) y detectar sonidos en tonos muy altos, hasta 20,000 Hz (Probst, *et al.*, 2000).

Una audición se considera normal tomando en cuenta los siguientes parámetros: un adecuado umbral con respuesta a una intensidad entre 0 y 20 dB, en el rango de frecuencias de 125 a 8,000 Hz. Para que se dé este proceso complejo es importante que la parte anatómica y funcional de todas sus estructuras se encuentren íntegras. El Sistema Auditivo (SA) se forma

estructuralmente durante el periodo embrionario y su función la empieza a adquirir durante las etapas pre y posnatal. Gracias a que en el SA varias de sus estructuras maduran y son funcionales desde el periodo prenatal, como la cóclea a partir de la semana 20, y la corteza auditiva primaria entre la semana 27 y 28 de gestación, se puede deducir que en este fenómeno complejo de la audición es crucial que se deba dar antes de la etapa posnatal para que estos procesos de desarrollo, maduración y plasticidad generen las condiciones más adecuadas y que junto con el contexto ambiental promuevan a procesos más complejos como lo es el «lenguaje hablado», entre otros.

La pérdida de audición considerada como «discapacidad auditiva» es un déficit total o parcial en la percepción de sonido, que afecta fundamentalmente a la comunicación (Torres y Santana, 2001). Cuando existe una alteración anatómica o funcional del SA adquirida en alguna de las etapas del desarrollo y se genera un daño, se origina la «pérdida auditiva». Ésta se considera «hipoacusia», que se clasifica en superficial o leve (>20 a 40 dB), media o moderada (>40 a 70 dB), severa (>70 a 90 dB); se denomina «sordera» cuando la pérdida es profunda (>90 dB o más), se considerarán como «restos auditivos» cuando sólo hay respuesta en tres o menos frecuencias evaluadas, y «anacusia o cofosis» cuando no exista respuesta a máximas intensidades en todas las frecuencias evaluadas (De Sebastián, 1992) (ver Gráfica 1).

A quienes cursan con algún grado de pérdida superficial a severa, se les considera como «personas con hipoacusia» y a quienes cursan con un grado de pérdida profunda a anacusia, se les considera como «personas con sordera».

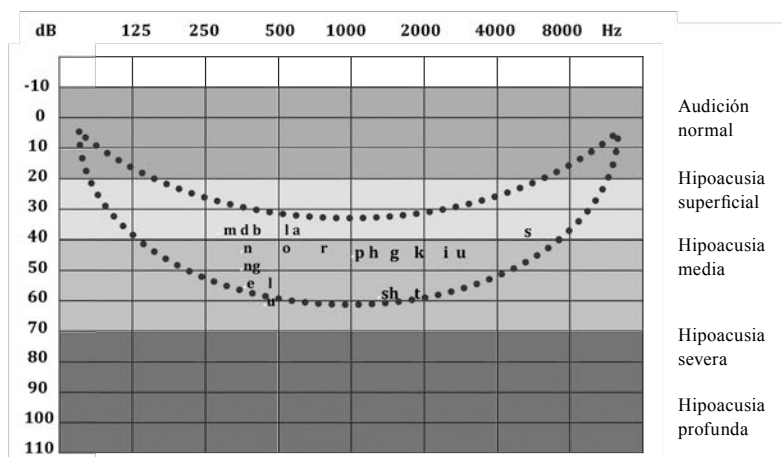
Se establece la perspectiva del neurodesarrollo desde las primeras etapas, el grado de audición será determinante para que la persona desarrolle las habilidades comunicativas necesarias, entre ellas las que establecerán si es el caso la lengua hablada o la lengua de señas, ambas importantes de adquirir en etapas tempranas, ya que son base importante en la obtención de la lengua escrita (Torres y Santana, 2001).

La pérdida auditiva y sus implicaciones

La pérdida auditiva es un punto a considerar no sólo en el ámbito de la salud, sino en el educativo. En la parte de salud, de acuerdo con

la Organización Mundial de la Salud (OMS), a nivel mundial, aproximadamente 10 por ciento de la población (más de 650 millones de personas), presenta algún tipo de discapacidad. Alrededor del 80 por ciento de la población mundial con alguna discapacidad vive en países en desarrollo. Del total de personas con discapacidad, 250 millones tienen problemas importantes de audición, a pesar de que con la tecnología disponible es posible prevenir o tratar al menos a 50 por ciento de estos casos. En México, aproximadamente 10 millones de personas tienen algún tipo o grado de problema auditivo, de las cuales entre 200,000 y 400,000 presentan sordera total (OMS, 2010).

GRÁFICA 1. Nivel de audición y sonidos del habla



NOTA: Audiograma en el que se observan las frecuencias e intensidades al evaluar la audición y los grados de pérdida auditiva que se pueden presentar. La intensidad es en db y las frecuencias en HZ. Se observa el área de los sonidos del lenguaje hablado.
 FUENTE: diseño propio a partir de la información de García-Perales y Herrero Priego, J. (2006), y el audiograma del habla propuesto por la Dirección General de Educación Especial (DGEE). Consultado en <<http://eespecial.sev.gob.mx/difusion/auditiva.php>>.

En nuestro país existe una prevalencia del 1 al 3 por ciento por cada 1,000 nacimientos al año, que es aproximadamente entre 2,000 y 6,000 niños con sordera congénita. Estas cifras concluyen que en la población de lactantes mexicanos, la hipoacusia es el defecto congénito más fre-

cuente, superando al Síndrome de Down y la parálisis cerebral infantil (INEGI, 2010; Secretaría de Salud, 2009). En poblaciones de preescolares y escolares, más de 40 millones presentan episodios de otitis media por año, que condicionan a una pérdida auditiva de tipo temporal reversible hasta una irreversible, la cual no se recupera, quedando de manera permanente un grado de hipoacusia o sordera. En población de adulto mayor, aproximadamente 2 millones tienen problemas auditivos por diversas causas (daño inducido a través del ruido por cuestiones laborales, daño por presentar patologías crónico degenerativas, como es la diabetes *mellitus*, la hipertensión arterial, padecimientos infecciosos, entre otros), que afectan diferentes esferas de su vida personal, familiar, social y también para algunos casos laboral, provocando dificultades en la comunicación, aislamiento progresivo, problemas en la autoestima, entre otros, ocasionando que no tenga una buena calidad de vida (OMS y OPS, 2010). Con ello, estas cifras muestran que la pérdida auditiva constituye un importante problema de salud pública en nuestro país.

Se han identificado en los últimos seis años de manera exhaustiva, a través del programa de Tamiz Auditivo Neonatal, los casos de pérdida auditiva que requieren un seguimiento clínico terapéutico, por lo que gran parte de la población dentro de esa prevalencia, del 1 al 3 por ciento, se diagnostican e intervienen desde la parte de salud de manera temprana. Sin embargo, al realizar un análisis con detenimiento, se ha visto que la población infantil con algún grado de pérdida auditiva evoluciona de manera diversa y aunque la detección se realiza dentro de las primeras etapas del desarrollo, hay que considerar otros factores como los propios del individuo (intrínsecos) y condiciones de éste (como síndromes genéticos o enfermedades agregadas), factores externos que se dan dentro del núcleo familiar o aspectos socioculturales y económicos que permiten el desarrollo de estas habilidades comunicativas en mayor o menor medida, por lo que la dirección será diferente en cada uno de los casos (Secretaría de Salud, 2009).

El objetivo de identificar e intervenir oportunamente en la pérdida auditiva no es generalizar el tipo de manejo transdisciplinario, al contrario, es darle un adecuado seguimiento que ante las capacidades individuales se pueden ir orientando a la propia persona junto con la familia y el tipo de manejo que hay que dar (Secretaría de Salud, 2009).

Las repercusiones de la pérdida auditiva son significativas considerando los siguientes aspectos: si la afección es bilateral (es decir, en ambos oídos), en lugar de que sea unilateral (un oído); si el grado de pérdida auditiva es importante (pérdidas severas o mayores), en lugar de pérdidas menores (leves a moderadas); si la pérdida auditiva se da antes de nacer (congénita), en etapa perinatal (alrededor del nacimiento), en etapa prelocutiva (antes del desarrollo del lenguaje hablado), o en etapa perilocutiva (durante el desarrollo del lenguaje comprendido en los primeros seis años de vida), en relación a etapas posteriores del desarrollo, como la etapa postlocutiva (después de haber consolidado el lenguaje hablado).

El lenguaje también se considera una función compleja, en la que intervienen múltiples procesos. Éstos son el reconocimiento y la articulación de los sonidos del habla (fonemas), la comprensión y producción de palabras, oraciones y el uso del lenguaje de forma pragmática, no olvidando que junto a estos procesos la atención y memoria tienen un papel importante. El lenguaje es una función cerebral compleja, su desarrollo se sustenta, por un lado, en una estructura anatomofuncional genéticamente determinada y, por el otro, el estímulo verbal que le da el entorno (Damasio y Damasio, 1992).

Existen diversas corrientes que establecen teorías de cómo se da el proceso complejo del desarrollo del lenguaje, proponiendo diversos modelos. En la actualidad los estudios de neuroimagen han podido determinar las estructuras involucradas en el funcionamiento adecuado del lenguaje.

Desde el punto de vista neurolingüístico, el lenguaje se puede considerar un sistema funcional complejo y diferenciado en el que actúan múltiples zonas corticales, también conocidos como analizadores (Ardila y Ostrosky-Solís, 1988; Azcoaga, 1985).

Para que se desarrolle este sistema funcional complejo es importante que toda la información aferente que proviene de los órganos periféricos de los analizadores, llegue a las áreas de la corteza auditiva, visual, propioceptivo-vestibular, táctiles, entre otras, para ser analizadas y sintetizadas. Por ello, es importante que exista una integridad anatómica y funcional de los analizadores, tanto en la parte periférica, central y vías que los interconectan, así como un medio ambiente de estímulos suficientes cuantitativa y cualitativamente, para que se interrelacionen de manera gradual (Love y Webb, 1988).

Varios autores coinciden en que la adquisición del lenguaje se lleva a cabo por medio del cerebro y sus relaciones con la realidad en un contexto social, corriente propuesta por Vigotsky. Otros autores, como Jakobson, Lenneberg y Chomsky, postulan que la adquisición del lenguaje está determinada genéticamente y le concede menor importancia al medio (Chávez-Briseño, 1994 y Chávez-Torres, 2003).

El niño nace con un esquema o gramática universal en su cerebro que le permite la adquisición de cualquier lengua, considerando que las formas gramaticales comunes a todas las lenguas son una capacidad mental innata del hombre. Distintos autores han adoptado posturas conservadoras, aceptando que, si bien puede existir un componente innato en la adquisición del lenguaje, serían el de los mecanismos que predisponen al aprendizaje. Chomsky (1985) propone en su teoría que cuando un niño aprende su lengua materna o primera lengua, el medio lingüístico no le proporciona datos suficientes para construir la gramática propia de esa lengua, incluso cuando reconoce que para que el niño pueda hablar, requiere de un ambiente favorable, afirma que éste únicamente estimula y facilita la competencia innata, la gramática universal programada en su cerebro. Con esto, trata de explicar de la adquisición de la complicada sintaxis de la lengua materna en un tiempo reducido.

Las estructuras anatómicas involucradas en los procesos del desarrollo del lenguaje son: la corteza frontoparietal (área anterior), considerada como zona del «analyzer cinestésico motor verbal», y la corteza temporoparietal (área posterior), considerada como el «analyzer verbal». Estas áreas coinciden con lo denominado por otros autores como «zona perisilviana del lenguaje», que incluye las áreas de Broca y Wernicke, las circunvoluciones supramarginal y angular, así como los tractos de asociación que interconectan dichas áreas (Chávez-Briseño, 1994).

El analyzer verbal comprende, en sus áreas temporales, la zona del analyzer auditivo de mayor importancia para la adquisición del lenguaje. Además de áreas parietales de recepción propioceptivo-vestibular, fundamentales para el aprendizaje. Al analyzer cinestésico motor verbal se le reconocen dos áreas principales: la pre-rolándica frontal y post-rolándica parietal. La primer área corresponde al analyzer cinético, en la cual se origina precisamente la «melodía cinética» que permite el lenguaje expresivo. La segunda corresponde al analyzer

cinestésico, encargado de procesar aferencias básicas en la adquisición de cualquier acto motor.

Estos dos analizadores (el verbal y el cinestésico motor verbal) se localizan en el hemisferio cerebral dominante, que generalmente es el izquierdo para los diestros (98 por ciento), como también para los zurdos (85 por ciento) (Chávez-Briseño, 1994; Ostrosky-Solis y Ardila, 1986).

Diversos autores, se apoyan en la evidencia de la asimetría anatómica que corresponde a un plano temporal más grande, y la cisura silviana más larga en el hemisferio izquierdo. Con esto, proponen que los hemisferios cerebrales están organizados de manera diferente y que el izquierdo es a favor del lenguaje; sin embargo, no se aclara en qué momento ocurre la lateralización de la función (Geschwind, 1983; Novick y Arnold, 1988).

Como se ha mencionado, gracias a todas las síntesis de las aferencias que participan en la función del lenguaje, se convierten en procesos que adquieren gradualmente una elevada estabilidad denominada: estereotipos, el cual es el conjunto de respuestas excitatorias e inhibitorias ordenadas en secuencia y generadas por estímulos externos. De aquí surgen los estereotipos fonemáticos (base fisiológica para los fonemas) y los estereotipos verbales (base fisiológica para las palabras), denominados también como estereotipos cinestésico motores verbales o estereotipos motores verbales (Azcoag *et al.*, 1981).

Algunos experimentos de análisis del procesamiento auditivo en infantes, concluyen que la percepción diferencial entre fonemas «pa» y «ba» se inicia alrededor de las cuatro semanas de edad. Además de esta capacidad de discriminación fonemática, pueden identificar la entonación y ritmo (intervalos de tiempo entre sonidos) del lenguaje. El analizador verbal realizará la decodificación fonemática y estabilización de estereotipos fonemáticos para posteriormente permitir la aparición de los estereotipos verbales (base fisiológica del sentido de las palabras). Mientras que el analizador cinestésico motor verbal, realizará el procesamiento de las aferencias cinestésicas que participan en el desarrollo del lenguaje, específicamente de las estructuras del aparato fonoarticulador.

Estas aferencias llegan a la región post-central (área post-rolándica parietal), y permitirán el desarrollo de los estereotipos motores verbales (base fisiológica de las palabras expresadas), debido a la organización de las eferencias motoras que permiten que se dé la «melodía cinética» que

es coordinada por el área pre-rolándica del analizador cinestésico motor verbal. Por lo que las regiones prefrontales, programarán los actos motores verbales, de acuerdo a la información procesada de manera previa en las áreas posteriores de la corteza cerebral (Azcoaga *et al.*, 1981; Chávez-Briseño, 1994).

Existen otros modelos propuestos, que, de acuerdo a las bases neurofisiológicas, tratan de explicar cómo se da el proceso del lenguaje. Se consideran tres sistemas principales que sustentan funcionalmente el lenguaje: 1) sistema operativo o instrumental, localizado en la región perisilviana del hemisferio dominante que incluye el área de Broca y Wernicke; 2) sistema semántico, que abarca grandes extensiones corticales de ambos hemisferios, y 3) sistema intermedio organizado modularmente, que sirve de mediación entre los dos anteriores y que se ubica alrededor del sistema operativo (Damasio y Damasio, 1992).

En el sistema operativo se encuentra el área de Broca, la cual se involucra en el ordenamiento de fonemas en palabras y de éstas en oraciones. También aquí se localiza el área de Wernicke, que procesa los sonidos del habla que recluta el *input* auditivo, importante dentro de este sistema para implementar sus sonidos constitutivos en la forma de representaciones internas auditivas y cinestésicas que dan apoyo a las vocalizaciones emergentes: su función es la descodificación fonémica. Y un tercer componente dentro del sistema operativo, ubicado en la región parietal inferior, que participa en la memoria fonológica a corto plazo.

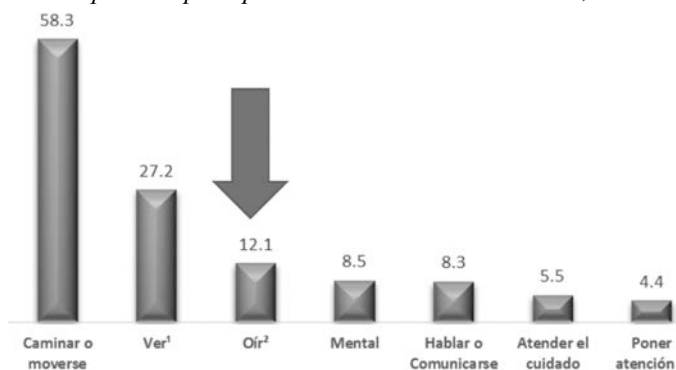
Las regiones posteriores del lenguaje, conformadas por el área de Wernicke, se comunican con las áreas pre-motoras y motoras a través de dos vías: 1) vía cortico-cortical (vía directa, fascículo arqueado), encargada del aprendizaje asociativo, y 2) vía cortico-subcortical, en la que se encuentran involucrados ganglios basales y un núcleo anterolateral del tálamo (aprendizaje de hábitos).

El sistema intermedio tiene localizaciones específicas para categorías diferentes de acuerdo con un eje occipito-temporal de atrás hacia adelante. La porción anterior es para la mediación de conceptos más específicos, mientras que la región posterior responde a nombres comunes y la región dorsal del lóbulo frontal es para verbos. El sistema de mediación no sólo selecciona las palabras correctas para expresar un concepto en particular, sino que dirige la generación de estructuras de oraciones que establecen relaciones entre conceptos (Damasio *et al.*, 1996).

En la educación es fundamental que al alumno con pérdida auditiva se le brinde atención de acuerdo con su situación particular. En México, la Ley General de Educación distingue los siguientes tipos de servicios educativos: *a)* educación inicial (0-4 años), *b)* educación básica (5-14 años; niveles: preescolar, primaria y secundaria), *c)* educación especial, *d)* educación media superior, *e)* educación superior, *f)* educación básica para adultos, y *g)* formación para el trabajo. Los tipos y niveles enunciados ofrecen servicios educativos en modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta (García-Cedillo *et al.*, 2009).

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010), la cantidad de personas con discapacidad auditiva era del 12.1 por ciento, ocupando el tercer lugar con respecto a la discapacidad en relación a la población total mexicana (ver gráfica 2). Se ha reportado en instrucción educativa de la población de 6 a 29 años de edad en el Distrito Federal el 51.9 por ciento en el estado de Morelos, el 45.9 por ciento. Mostrando en el estado de Morelos nivel completo de primaria el 13.7 por ciento, de secundaria el 6.2 por ciento, de nivel medio superior el 5 por ciento, y en superior y posgrado alrededor de un 3.6 por ciento, reportándose los años promedio de escolaridad de 3.4 años (INEGI, 2000, 2010).

GRÁFICA 2. Cifra porcentual de la población mexicana con discapacidad por tipo de limitación de la actividad, 2010



NOTA: La suma de los porcentajes es mayor a 100, debido a la población que tiene más de una limitación.

1 Incluye a las personas que aún con anteojos tenían dificultad para leer.

2 Incluye a las personas que aún con aparato auditivo tenían dificultad para oír.

FUENTE: INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010, cuestionario ampliado. Recuperado de <<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema=P>>.

Los aspectos previos de las características de la pérdida auditiva que tienen mayor repercusión, mencionados con anterioridad, identificados por el área de salud, no exime al área educativa de la relevancia e impacto que tienen en el tipo de apoyos que se brindan en los diferentes programas educativos (inicial, preescolar, primaria, media, media superior, superior y posgrado). En la medida en que se aborde al alumno con pérdida auditiva en los diversos programas, será el desarrollo de competencias que exigen los mismos.

De ahí nace la importancia de generar docentes competentes en la atención a este grupo de alumnos, a través de capacitaciones que los especializan y permiten este crecimiento, no sólo en la parte académica del alumno con pérdida auditiva, sino que también repercute en las otras áreas necesarias del desarrollo que los prepara para la vida (Schalock y Verdugo, 2003).

La pérdida auditiva analizada desde todas las perspectivas expuestas, debe ser intervenida de manera temprana y oportuna, tanto en el aspecto clínico, como en el educativo. Si bien la parte clínica ya es atendida por el Programa de Tamiz Auditivo Neonatal, el abordaje educativo debe ser a través de los programas de educación inicial, preescolar y primaria, ya que en estos niveles académicos el docente puede fomentar competencias en la adquisición de habilidades comunicativas y del lenguaje escrito, evitando con ello un rezago escolar o dificultades serias en el aprendizaje de la lectura y escritura para el alumno con discapacidad auditiva (DGEE, s/f).

Según la DGEE (s/f), las características que presenta el alumno con los tipos de grado de pérdida auditiva que se consideran para esta manera de planear y llevar a cabo la intervención educativa requerida, se describen a continuación:

- 1) Implicaciones de la deficiencia auditiva leve o superficial (>20 a 40 dB): El lenguaje hablado del alumno no estará tan comprometido y sólo aparecerán pocas alteraciones articulatorias aisladas: los fonemas «s» y «t» son los más frecuentes. El alumno presenta dificultad para percibir la voz baja o sonidos lejanos de baja intensidad, por lo que pueden confundirse con dificultades en su atención, solicitan que les repitan lo que se les dice con frecuencia. En muchos casos la pérdida auditiva es transitoria, como consecuen-

- cia de un proceso infeccioso, tal como se comentaba, la cifra anual que gira alrededor de 40 millones en la población preescolar y escolar, presentan cuadros de otitis media que remite con el tratamiento médico, sin embargo en algunos casos no tratados adecuadamente, queda la pérdida permanentemente. Los docentes de estos niveles educativos deben contemplar que gran parte de sus alumnos pueden presentar esta condición y que es fundamental dar el manejo oportuno, ya que en donde se observará será a través de la conducta por mostrarse dispersos o con falta de atención y en las fallas articulatorias, por lo que su aprendizaje irá en desventaja con sus pares. Debido a que la pérdida es fluctuante (periodos en que oye y periodos en que no oye), por estos procesos infecciosos del oído, es de difícil detección.
- 2) Implicaciones de la deficiencia auditiva media o moderada (>40 a 70 dB): El alumno tendrá su lenguaje hablado con un léxico (vocabulario) empobrecido, identificándose fallas articulatorias a múltiples fonemas. Se identificará también alteraciones prosódicas de importancia así como alteraciones estructurales en la sintaxis, dificultades en percibir una conversación normal que mejora cuando se les eleva la intensidad de la voz y ésta tiende a ser inestable presentando nasalización debido a dificultades en la movilidad del paladar blando. En la cuestión conductual se observa frecuentemente aislamiento social, las dificultades comunicativas con sus pares, alterando en ocasiones su integración al grupo. Presenta dificultades para comprender las explicaciones del docente por lo que tendrá un retraso en su aprendizaje que repercutirá principalmente en la adquisición de la lectura y escritura. Aquí la pérdida auditiva puede ser reversible y recuperarse debido a que también puede estar asociada a enfermedades en el oído medio como los cuadros de otitis; sin embargo cuando existe una pérdida irreversible y el daño queda permanente, deberá llevar un seguimiento clínico terapéutico a la par de la intervención educativa y la posibilidad del uso de un Auxiliar Auditivo (AA).
 - 3) Implicaciones de la deficiencia auditiva severa (>70 a 90 dB): El alumno presenta dificultades en la estructuración del lenguaje oral y escrito. En las frecuencias o tonos (graves o bajos y agudos o altos) percibe únicamente sonidos intensos, se ha observado una

mayor afectación en las frecuencias altas, por lo que para, su apoyo, en la mayoría de los casos, utiliza la lectura labial para compensar su dificultad comprensiva. Se observan fallas importantes de articulación en la expresión del lenguaje oral, prosodia y morfosintaxis, así como los problemas de su voz (nasalización) se van acentuando. Por ello, el problema de aislamiento e interacción social incrementa. Se requiere para ellos una intervención clínico-terapéutica a la par de la educativa, la adecuada adaptación del AA y otros apoyos especializados, como el psicopedagógico.

- 4) Implicaciones de la deficiencia auditivaprofunda (>90 dB): El alumno presenta en mayor grado las dificultades que se observan en la pérdida severa: el lenguaje oral, la voz, la atención, el aprendizaje del lenguaje escrito, el aislamiento social, etcétera.

Una de las características en el alumno es que presenta problemas en la modulación de su voz, tiende a ser de tono muy agudo y nasalizada (denominada voz proyectiva), en relación al lenguaje oral no será de manera espontánea, por lo que desarrollan otras vías como la visual para comunicarse y aprender. En esta población de alumnos el apoyo especializado tanto clínico-terapéutico, uso del AA o Implante Coclear, como la intervención educativa, no será exitoso si no se define de primera instancia una primera lengua (oral o de señas), por lo que hay una diversidad en el apoyo brindado que determinará un contexto educativo específico para cada alumno.

El impacto que tiene la pérdida auditiva en el alumno es en los ámbitos de la «comunicación», lo «cognitivo», «socio-cultural» y lo «afectivo», sobre todo en el alumno que se encuentra en los programas educativos para edades tempranas del desarrollo, y que en población adulta repercutirá además en el ámbito laboral (Schalock y Verdugo, 2003).

Con ello se plantea la pregunta ¿hacia dónde dirigir la intervención educativa? Se han propuesto diversos modelos con el objetivo de lograr una intervención educativa exitosa para los alumnos con pérdida auditiva. Tal es el caso del modelo bilingüe bicultural, para aquellos que presentan pérdida profunda bilateral donde su primera lengua es la LSM; el modelo oralista donde la lengua oral es la primera lengua, así como en la actualidad bajo la reciente reforma educativa el modelo de inclusión (Cruz, s/f; Dirección de Educación Especial, s/f).

De acuerdo a la Ley General de Inclusión para las personas con discapacidad, en su artículo 2 fracción VI, define a la persona sorda como aquella que tiene alguna deficiencia del sentido auditivo que le limita a sostener una comunicación y socialización regular y fluida en lengua oral y reconoce tres grupos de sordos: los sordos señantes, los hablantes y los semilingües (DOF, 2011; Guajardo, 2009; SEP, 2012).

En la «Educación Inclusiva», entendida como un modelo de prácticas, culturas y políticas escolares, se abordan los siguientes enfoques:

1. Enfoque de derechos humanos: en la que toda persona debe recibir una educación que atienda a su particularidad y que tenga lugar en contextos regulares.
2. Enfoque social: la educación y sociedad están interconectadas ya que la escuela debe abrirse al contexto sociocultural en el que está inmersa y aprovechar sus recursos para enriquecer el trabajo escolar. Y es la sociedad, la que define el tipo de formación que se requiere ofertar en las escuelas a fin de que los estudiantes logren incorporarse a la vida social y laboral de su país y del mundo.
3. Enfoque de una forma de vivir y de posicionarse ante la realidad: es apoyar y valorar a la persona como ser humano con derechos. Es una ideología y un camino importante para conseguir la equidad educativa.
4. Enfoque considerado como un proceso: cada comunidad escolar reconoce el estado que guarda la oferta educativa que brinda a los alumnos en un momento dado para ir incorporando mejoras de manera continua.

Los diversos enfoques de la «Educación Inclusiva» permiten comprender que los alumnos con deficiencia auditiva, deben tener diversos abordajes. Éste no sólo es de carácter académico, sino también social, de forma de vida y de proceso. Dejar atrás el abordaje rehabilitatorio que orientaba más a una visión clínico-médica y dirigirse a una visión pedagógica y social (Ferrández-Mora y Villalba-Pérez, 1996; López-García *et al.*, 2008).

Desde la perspectiva de inclusión se han propuesto estrategias de enseñanza para los alumnos con deficiencia auditiva, ya que se requiere

promover para ellos oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando a combatir actitudes de discriminación. Si se logra una educación que se enfoque en la diversidad, se atenderá el derecho que tiene el alumno con deficiencia auditiva a una educación bilingüe, es decir, permitir al alumno con deficiencia auditiva, en especial a los que tienen sordera profunda, a comunicarse o expresarse en su lengua materna, refiriéndonos a la LSM y adquirir una segunda lengua como el español escrito (García-Perales y Herrero-Priego, 2006; López-García *et al.*, 2008; SEP, 2012).

Otra de las estrategias es que el propio docente promueva entre la población de alumnos el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como característica de nuestro país y a nivel mundial. Si se promueve una pluralidad lingüística en el aula, será fortaleciendo al español oral, al español escrito, al uso de lenguas originarias de poblaciones indígenas de México y sobre todo al uso de la LSM en alumnos con discapacidad auditiva. Por lo tanto la pluralidad social, lingüística y cultural lleva a un compromiso no sólo en población vulnerable, sino toda esta diversidad de poblaciones que se encuentran dentro de estos espacios educativos, tanto el alumnado (sordos y oyentes), docentes, directivos y a aquellas que van más allá del contexto áulico, como a las propias familias y sociedad en general, que al visualizar de manera global podríamos decir que esta perspectiva lleva a una Educación Intercultural (García-Perales y Herrero-Priego, 2006; SEP, 2012).

Conclusión

Es importante desarrollar más estrategias para que el abordaje en el área educativa sea efectivo, vinculándose con los programas de salud para que, a su vez, potencialice los objetivos primordiales en la atención de los alumnos con pérdida auditiva y evitar el gran rezago educativo que se tiene.

La propuesta de estrategias es considerando una intervención temprana de habilitación y rehabilitación ante la presencia de la pérdida auditiva, por los servicios de salud especializados. La atención temprana de la pérdida auditiva permitirá que el futuro alumno desarrolle su primera lengua, ya sea oral, LSM o ambas, desde los primeros años de

vida, fomentando una comunicación de calidad. Esta comunicación e interacción de calidad tempranas del niño con pérdida auditiva con las personas que le rodean, lograrán una participación completa en las experiencias de la vida cotidiana, lúdicas y de tipo cultural, entre otras, fomentando personas íntegras con desarrollo cognitivo, social y emocional pleno. Es decir, no sólo tendrán un fortalecimiento a la hora de llegar a los programas educativos cuando inician la escolaridad, sino al desarrollo de habilidades sociales, fomentando seguridad en sí mismos y capaces de comunicarse con sus pares.

Dentro del ámbito educativo las adaptaciones o modificaciones curriculares para favorecer la educación en el alumno con pérdida auditiva serán determinantes si se basan en sus posibilidades y no en sus carencias o limitaciones. Tomando estas estrategias y proponiendo nuevas se logrará éxito en el contexto escolar.

Referencias

- ANGULO, A., J. L. Blanco y F. Mateos (1997), *Audioprótesis: Teoría y Práctica*, Barcelona: Masson.
- ARDILA, A. y F. Ostrosky-Solís (1988), *Lenguaje oral y escrito*, México: Trillas.
- AZCOAGA, J. E. (1985), *Neurolingüística y Fisiopatología*, Buenos Aires: El Ateneo.
- _____, J.A. Bello, J. Citrinovitz, B. Derman y W. M. Frutos (1981), *Los retardos del lenguaje en el niño*, Barcelona: Paidós.
- CHÁVEZ-BRISEÑO, H. (1994), “El desarrollo normal del lenguaje”, en *Medicina de la Comunicación Humana*, pp. 133-144, México: Talleres del Instituto Nacional de la Comunicación Humana.
- CHÁVEZ-TORRES, R. (2003), *Neurodesarrollo neonatal e infantil: un enfoque multi- inter y transdisciplinario en la prevención del daño*, México: Médica Panamericana.
- CHOMSKY, N. (1985), *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*, México: Siglo XXI Editores.
- CRUZ, M. (s.f.), *Dielseme 2. Diccionario Lengua de Señas Mexicana. Estrategias de trabajo para fortalecer la enseñanza y el aprendi-*

- zaje del español escrito como segunda lengua en los alumnos sordos*, p. 6, México: SEP-DEE.
- DAMASIO, A. R. y H. Damasio (1992), “Brain and language”, en *Scientific American*, 267 (3), 63-71.
- DAMASIO, H., T. J. Grabowski, D. Tranel, R. D. Hichwa y A. R. Damasio (1996), “A neural basis for lexical retrieval”, *Nature*, 380, 499-505.
- DGEE (s.f.), *Discapacidad Auditiva*, Veracruz, México, consultado en de <http://eespecial.sev.gob.mx/difusion/auditiva.php>
- De Sebastián, G. (1992), *Audiología Práctica*, Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Diario Oficial de la Federación (2011), “Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad”, consultado en de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011
- Dirección de Educación Especial (s.f.), *Diccionario Lengua de Señas Mexicana. Estrategias de trabajo para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del español escrito como segunda lengua en los alumnos sordos*, p. 6, México: SEP-DEE.
- FERRÁNDEZ-MORA, J.A. y A. Villalba-Pérez (1996), *Atención Educativa de los alumnos con NEE derivada de una deficiencia auditiva*, Valencia, España: Generalitat Valenciana, Consejería de Cultura, Educación y Ciencia, consultado en http://www.ceice.gva.es/ocd/areacd/docs/esp/d_auditiva.pdf.
- GARCÍA-CEDILLO, I., I. Escalante, M.C. Escandón, L.G. Fernández, A. Mustri e I. Puga (2009), *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, en Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, México: SEP, consultado en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/126652/1/LAINTEGRACIONEDUCATIVA.pdf>.
- GARCÍA-PERALES, F. J. y J. Herrero-Priego (coords.) (2006), *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Auditiva*, Sevilla, España: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, consultado en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portal/content/aca52fcb-f247-4c4b-88b6-690486023ca3>.
- GESCHWIND, N. (1983), *Especializaciones del cerebro humano*, Barcelona: Labor.

- GUAJARDO, E. (2009), “La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1 (3), 15-23, consultado en <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf>>.
- GUERRIER, Y. y A. Uziel (1985), *Fisiología neurosensorial en Otorrinolaringología*, Barcelona: Masson.
- _____ (2010), *Censo de Población y Vivienda. Cuestionario ampliado*, consultado en <<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema=P>>.
- LÓPEZ-GARCÍA, L.A., R. M. Rodríguez-Cervantes, M.G Zamora-Martínez y S. San Esteban (2008), *Mis manos que hablan, Lengua de Señas para Sordos*, México: Trillas.
- LOVE, R. J. y W. G. Webb (1988), *Neurología para los especialistas del habla y del lenguaje*, Buenos Aires: Médica Panamericana.
- NOVICK, B. Z. y M. M. Arnold (1988), *Fundamentals of clinical child neuropsychology*, Philadelphia: Grune & Stratton.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) y Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2010), *Clasificación Internacional del Funcionamiento, Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010. 2013 203 de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*, Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (Imserso), consultado en <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf>.
- OSTROSKY-SOLÍS, F. y A. Ardila (1986), “Un enfoque neuropsicológico”, *Hemisferio derecho y conducta*, México: Trillas.
- PROBST, R., G. Grevers y H. Iro (2000), *Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde. Ein sicherer Einstieg: kleinen Etappen in Text, Bild und Ton*, Stuttgart: Thieme.
- SCHALOCK, R. L. y M. A. Verdugo (2003), *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*, Madrid: Alianza.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2012), “Orientaciones para la Atención Educativa de Alumnos Sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural”, México: SEP, consultado en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/6Libro_Orientaciones.pdf>.

- SECRETARÍA DE SALUD (2009), *Programa de Acción Específico 2007-2012: Tamiz Auditivo Neonatal y e intervención temprana*, 1ª ed., México: Secretaría de Salud.
- TORRES, S. y K. Santana (2001), “Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la audición”, en F. Salvador (coord.), *Enciclopedia pedagógica en necesidades educativas especiales*, 245-270, Archidona, España: Aljibe.

II

EL BILINGÜISMO EN EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

ADRIANA MARCELA ROJAS-GIL

Resumen

Todo niño sordo, cualquiera que sea el nivel de pérdida auditiva, tiene derecho a crecer bilingüe. El concepto de bilingüismo está relacionado con diferentes grados de habilidad lingüística. Es por ello que transcurre desde diferentes autores que relacionan al bilingüe con el uso pleno y simultáneo de dos lenguas; otros lo consideran como aquel que tiene cualquier grado de conocimiento de una segunda lengua. También ha sido clasificado dependiendo la edad de adquisición, el nivel de competencia, entre otros aspectos. Ahora bien, para el caso de la población sorda, se reconoce entonces a la lengua de señas como la primera lengua (L1). Los niños sordos, hijos de padres sordos, están expuestos desde el nacimiento a esta lengua. En cambio, los niños sordos, hijos de padres oyentes, adquieren la lengua de señas en la escuela al ponerse en contacto con sus pares y las personas sordas que trabajan en las instituciones educativas. La segunda lengua (L2) está relacionada con el castellano en su modalidad escrita y oral. El aprendizaje de L2, en su modalidad escrita, requiere de la implementación de metodologías y estrategias que reconozcan las características de un proceso de aprendizaje-enseñanza desde una

primera lengua viso espacial y ágrafa, pero que se reconoce como necesaria, no solamente para acceder a la información escrita, sino como una modalidad de comunicación con los oyentes y de esta forma contribuir a un proceso de inclusión efectivo. Reconocer la condición bilingüe de la persona sorda, se constituye en un insumo significativo que aporta a la identidad cultural y política de esta comunidad.

Palabras claves: sordo, bilingüe, lengua de señas, lectura.

Introducción

El bilingüismo se constituye en un reto para la comunidad en general, y en particular para la académica, teniendo en cuenta que dicha condición permite abrir las puertas a un mundo interconectado que se reinventa día a día, un mundo en el que la comunicación es una condición básica para el desarrollo. Diferentes estudios, reflejan cómo el bilingüismo adquiere cada vez mayor solidez y un valor significativo en el proceso de desarrollo del individuo. Tejada (2012) resalta la proliferación de interacciones, expresiones y participación formal e informal a través de *blogs*, grupos en redes sociales y páginas que llegan en muchos casos a generar conocimiento, por lo que se hace necesario establecer líneas o pautas de reflexión que permitan dar claridad al tema del bilingüismo en medio de este gran flujo de información, teniendo en cuenta, además, que este fenómeno se presenta en todos los rincones del mundo y sus manifestaciones varían de acuerdo con el individuo y la cultura.

Para el caso particular de la población sorda, considerada forzosamente bilingüe por estar inmersa en dos grupos culturales: el de las personas sordas y el de los oyentes, implica el reconocimiento de características culturales diferentes y modalidades de comunicación que incluyen la lengua de señas y el castellano. Para nuestro contexto, la modalidad oral se da cuando se cuenta con las habilidades y condiciones para su aprendizaje y, en modalidad escrita, para todos.

La comprensión lectora en una sociedad del conocimiento, la información y la comunicación, es una destreza básica para desenvolverse e integrarse en ella. Teniendo en cuenta su relevancia social y cultural, el reconocimiento, desarrollo y fortalecimiento de dicha condición de bi-

lingüismo se constituye en un fin para todos los sistemas educativos y un derecho para la población con necesidades educativas especiales (Herrera, 2014). El niño bilingüe y el bilingüismo en general, son temas que interesan a diferentes profesionales: Psicólogos, Lingüistas, Educadores, Neurólogos, Fonoaudiólogos, entre otros especialistas, que convergen en el escenario educativo; por lo tanto, las construcciones realizadas alrededor de este tema son multidisciplinarias y tienen en cuenta no sólo al individuo bilingüe, sino también a la sociedad y las relaciones interpersonales e intergrupales que se puedan establecer.

En este orden de ideas, «el bilingüismo es una realidad que favorece la proyección de la diversidad social desde la participación de las minorías lingüísticas» (Jiménez, 2007: 7). Por consiguiente, reflexionar en torno a la relación bilingüismo y la educación inclusiva en el contexto de la población sorda,¹ en relación con una mayoría que usa la lengua verbal oral, se constituye en un principio fundamental de las propuestas de educación que enmarcan la construcción de los objetivos de su proyecto educativo institucional en planteamientos concernientes con los niños sordos que tienen un potencial lingüístico y cognoscitivo que no se ve afectado por la deficiencia auditiva; por lo tanto, requieren de una atención lingüística temprana que garantice la adquisición de una lengua. Los padres de los niños sordos deben ser vistos como padres y por ello, recibir el apoyo que necesiten de acuerdo con sus necesidades; si se considera como primera lengua a la de señas, los modelos lingüísticos idóneos son los adultos sordos (Ramírez, 2002).

Así mismo, se considera importante en el proceso de inclusión tener en cuenta el perfil de los profesionales responsables de dar curso a dichas propuestas, en la medida que éstos reflejan en su discurso e interacción comunicativa cuánto saben acerca de la inclusión escolar y social, cómo significan al individuo con el que se relacionan, qué conocen sobre las características y necesidades particulares de la población que requiere de sus servicios. Estos, entre otros aspectos, que permean en forma consciente e inconsciente el quehacer diario.

¹ Considerada una minoría lingüística, no por el valor de la lengua (lengua de señas), sino por el número de personas que la usan.

Antecedentes

El concepto de bilingüismo ha sido analizado desde dos perspectivas teóricas diferentes según Bermúdez y Fandiño (2012): la primera, la psicolingüística, ciencia que analiza el fenómeno desde su influencia sobre los procesos mentales y cognitivos, y la segunda, la sociolingüística, la cual estudia distintos aspectos del bilingüismo y su influjo en la comunidad y la sociedad. Estos autores, también reconocen la evolución dinámica que ha tenido el concepto de bilingüismo. Desde diferentes disciplinas, varios autores han intentado precisar este concepto teniendo en cuenta aspectos lingüísticos, sociológicos, políticos culturales, psicológicos y pedagógicos. Asimismo, establecen una diferencia entre el bilingüismo referido a un solo individuo y su relación con dos lenguas disímiles, y el bilingüismo en relación con un grupo social que se relaciona empleando dos lenguas diferentes.

Por este motivo, el concepto de bilingüismo depende, en gran medida, de la orientación y el enfoque del autor dedicado al estudio de dicho fenómeno. Clasificaciones derivadas de la relación lenguaje y pensamiento, la edad de adquisición de la lenguas y el nivel de competencia lingüística desarrollada, hacen referencia a un bilingüismo balanceado cuando la competencia en ambas lenguas es similar o equivalente y el bilingüismo dominante presenta una competencia mayor en una de las dos lenguas (Alarcón, 1998).

Weinreich (citado por Bermúdez y Fandiño, 2012) plantea el bilingüismo coordinado cuando «el hablante desarrolla dos sistemas lingüísticos equivalentes» (p. 108). Es decir, el sujeto habla las dos lenguas sin interferencia ni mezcla. Igualmente, el bilingüismo compuesto es cuando «el hablante tiene un solo significado para dos significantes» (p. 108), por lo tanto, necesita de los dos idiomas para comunicarse. Y por su parte, el bilingüismo subordinado, existe cuando se presenta un desequilibrio en el desarrollo de los dos idiomas, dando mayor énfasis a la lengua materna. Estos autores hablan de bilingüismo simultáneo cuando las dos lenguas fueron adquiridas en forma paralela; es decir, en el mismo periodo de tiempo. Y en el bilingüismo sucesivo se aprende una segunda lengua luego que la primera lengua se ha establecido.

Cuando se tiene en cuenta el nivel de desarrollo lingüístico en cada lengua, se habla de bilingüismo incompleto cuando existe una diferen-

cia en el desarrollo estructural de uno de los dos idiomas con respecto al otro; «se perciben transferencias desde la primera lengua hacia la segunda, dando lugar a la traducción [...]» (p. 108) y el bilingüismo completo refleja similitud en el nivel de desarrollo lingüístico de los dos idiomas, su grado de fluidez y la competencia comunicativa.

Otros autores plantean el bilingüismo activo, el cual está relacionado con el uso más o menos frecuente de ambas lenguas, y el pasivo con el uso frecuente de una de los dos. Asimismo, el bilingüismo de contacto se refiere a la persona bilingüe que mantiene contacto con el medio donde se practica la lengua y el de ruptura cuando se carece de dicho contacto. El bilingüismo autónomo, por su parte, cuando se utilizan ambas lenguas sin relacionarlas; por el contrario, en el paralelo el individuo habla las dos lenguas y utiliza la segunda como mediadora.

Vila (2006) retoma la clasificación propuesta por Lambert (1975) y plantea un bilingüismo aditivo, el cual está relacionado con el desarrollo cultural que alcanza el niño a partir del aprendizaje de una segunda lengua, lo que favorece su aprendizaje y por lo tanto, trasfiere habilidades de una primera a una segunda lengua y el bilingüismo sustractivo, el cual concibe el aprendizaje de una segunda lengua como una desventaja en el proceso de construcción de identidad, dicha posición negativa dificulta su aprendizaje.

TABLA 1. *Clasificación del Bilingüismo*

Clasificación de bilingüismo	
Balanceado o simétrico	Competencia similar en ambas lenguas.
Subordinado	Mayor énfasis en una de las lenguas.
Dominante	Competencia mayor en una lengua.
Compuesto	Necesita de los idiomas para comunicarse.
Simultáneo	Lenguas adquiridas en forma paralela.
Sucesivo	La segunda lengua se aprende luego de adquirir la primera.
Incompleto	Diferencia en el desarrollo estructural entre una lengua y otra.
Completo	Igual nivel de competencia lingüística y comunicativa.
Aditivo	Permite transferir habilidades de una primera a una segunda lengua.
Sustractivo	Concibe el aprendizaje de una segunda lengua como una desventaja.

FUENTE: Adaptado de Vila (2006).

Es importante mencionar en este contexto, además del fenómeno del bilingüismo, el concepto de biculturalismo, el cual está relacionado con la capacidad de desenvolverse en dos culturas, y la interculturalidad, la cual, según Droguett (2005), está relacionada con el reconocimiento de las diferencias, una actitud de respeto hacia las diferentes culturas, el reconocimiento de la alteridad, el respeto mutuo y la construcción de relaciones dialógicas entre grupos e individuos que afirman su cultura. En este orden de ideas, «el bilingüismo es una realidad que favorece la proyección de la diversidad social desde la participación de minorías lingüísticas» (Jiménez, 2007: 7).

Según Herrera (2014), el cambio de paradigma en la atención a la diversidad, se da a partir de la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), en la cual se reconoce que es el contexto el que debe dar respuesta a las necesidades particulares de la población. Por ello, son las instituciones educativas las que deben hacer las modificaciones pertinentes para brindar las oportunidades que requiere la población. Todos estos conceptos confluyen en la educación bilingüe, la cual se plantea independiente de la dualidad esbozada históricamente alrededor de las modalidades de comunicación adecuadas para los sordos (oralidad-lengua de señas) y las diferentes variables que son permeadas por factores históricos, políticos, regionales y culturales que se concretan en situaciones pedagógicas.

Conforme con lo expresado, no se reduce la educación de los sordos a una cuestión metodológica como lo afirma Skliar (1998), quien propone para el análisis de las propuestas educativas para los sordos un conjunto de variables independientes que impactan de manera directa las narrativas construidas en torno a la misma:

El reconocimiento del fracaso educativo en sus raíces y en sus consecuencias personales, sociales, cognitivas, lingüísticas, comunicativas, de ciudadanía, de formación académica y laborales; la naturaleza y tipo de las actitudes, los estereotipos, las representaciones y el imaginario social acerca de los sordos y a la sordera, presentes dentro y fuera de la escuela; las políticas y la situación lingüística concreta de la comunidad educativa; la participación de la comunidad de sordos en el debate lingüístico y pedagógico y su participación efectiva en el proyecto escolar; las bases ideológicas y arquitectónicas para la es-

tructuración y la secuencia de objetivos pedagógicos; la continuidad institucional del proyecto educativo; y, por último, las presiones generadas por las políticas de integración social y escolar (Skliar, 1998: 3).

Sería un error continuar abordando la educación de los sordos desde narrativas y oposiciones como sordo/oyente, oralidad/gestualidad, mayoría/minoría, entre otras. Surgen temáticas que requieren ser discutidas en el contexto de la educación a la luz de planteamientos como el multiculturalismo, la construcción y deconstrucción que realizan los sordos sobre su educación y las políticas que abordan las diferencias lingüística, educativa y cultural.

Contenido

Existen diversas publicaciones académicas relacionadas con el bilingüismo, una reflexión general realizada por Grosjean (2000), presenta aspectos particulares del bilingüismo y explora sobre la experiencia de ser bilingüe. El autor afirma que dicho fenómeno está presente en todos los rincones del mundo y se manifiesta según cada individuo y cultura. Define a la persona bilingüe como aquella que utiliza dos o más lenguas en su vida cotidiana, dicha condición se construye dependiendo de los contextos socioculturales y espacios temporales.

Ahora bien, cuando se hace alusión a la persona bilingüe, se habla de procesos de adquisición y procesos de aprendizaje. La adquisición es un proceso similar al que viven los niños cuando desarrollan su lengua materna, no son conscientes de que están adquiriendo una lengua, sino que la usan para comunicarse. No tienen claras reglas morfosintácticas, éstas las adquieren de manera informal o natural en la interacción comunicativa con los adultos. Y el aprendizaje, es un proceso en donde el estudiante es consciente de las reglas gramaticales y morfosintácticas; es un proceso explícito y formal.

De esta manera, son varios los factores que pueden influir en el aprendizaje de una segunda lengua (L2), entre ellos: edad de adquisición (por ejemplo durante la infancia el aprendizaje y la asimilación del conocimiento es mucho más rápida), duración y frecuencia del ejercicio, experiencia lingüística, habilidades individuales, el medio don-

de es utilizada la lengua y el nivel de rendimiento. Igualmente, existen elementos teóricos psicolingüísticos relacionados con la interferencia entre la lingüística y el bilingüismo. Autores como Díaz y Álvarez (2013) afirman que el aprendizaje de los conceptos en una L2 se da mediante los conceptos que ya hemos aprendido en una L1. De acuerdo con esta investigación, L1 siempre está involucrada en el procesamiento del lenguaje en L2 y, más aún, ambos comparten las mismas áreas de la corteza cerebral y algunas otras estructuras no corticales. Teniendo en cuenta además, que cuando se está aprendiendo una L2 no se empieza de cero, sino que ya existen representaciones y significados de los objetos los cuales se aprendieron en L1. Es decir, según Elston-Uttler y Williams (citado por Díaz y Álvarez, 2013), las representaciones conceptuales de L1 intervienen en el procesamiento semántico de una L2.

En este orden de ideas, es importante reconocer entonces que todo niño sordo, cualquiera que sea el nivel de pérdida auditiva, debe tener derecho a crecer bilingüe. Conociendo y usando la lengua de signos y la lengua oral (en su modalidad escrita y, cuando sea posible, en su modalidad hablada) el niño alcanzará un completo desarrollo de sus capacidades cognitiva, lingüística y social (Grosjean, 2000).

Desde la epistemología de los sordos se reconoce la importancia del modelo educativo bilingüe intercultural el cual resalta el valor de la lengua y la cultura de la comunidad de los sordos y plantea metodologías y estrategias centradas en las características de aprendizaje, priorizando el canal visual de las personas sordas y no propuestas educativas centradas en el déficit. La lengua que el niño desarrolle debe permitirle el avance cognitivo y social, es decir, acceder al conocimiento sobre el mundo y a conocimientos formales que deriven de un proceso de aprendizaje-enseñanza, conocimiento que se adquiere al estar inmerso en el escenario escolar. Así mismo, esta lengua debe permitirle comunicarse e identificarse con un grupo social.

Si se relaciona lo expuesto anteriormente, puede afirmarse, según Herrera (2014), que el bilingüismo en los sordos adquiere características particulares que resultan difíciles de comparar con el bilingüismo de los oyentes. El modo de comprensión y producción de cada lengua es diferente, la lengua de señas empleada por los sordos se percibe por los ojos y se expresa con movimientos de las manos, expresiones fa-

ciales y corporales. Las lenguas orales se perciben por los oídos y se expresan a través de movimientos del aparato fonarticulador.

Por otra parte, la mayoría de los sordos ingresan al sistema escolar sin una primera lengua consolidada y deben, en estas circunstancias, aprender a leer y escribir en una segunda lengua cuya modalidad oral no conocen, no pueden oír ni articular inteligiblemente; esta condición es característica de un gran porcentaje en la población con deficiencia auditiva. En contraste, la mayoría de niños oyentes bilingües inician su escolaridad con una primera lengua consolidada y aprenden una segunda lengua oral utilizando la información proporcionada por la audición. Este es uno de los aspectos que más difieren en las concepciones de bilingüismo en sordos y oyentes. Por ello, cuando hablamos de bilingüismo en el caso de la población sorda, se hace referencia a la lengua de señas como L1, lengua valorada como un rasgo cultural que identifica las comunidades de sordos del mundo. Autores como Hauser, O'Hearn, McKee, Steider y Thew (citados por Herrera, 2014), argumentan que teniendo en cuenta las características intra-individuales de los sordos, éstos construyen sus referentes conceptuales a partir de la información visual; aspecto que marca una diferencia significativa con respecto a los individuos oyentes. Y la modalidad escrita de la lengua verbal oral del contexto, como su L2.

El bilingüismo en la educación de los sordos implica desarrollar al máximo dos lenguas de modalidad distinta. La lengua de señas proporcionara una base semántica esencial para comprender y conocer el mundo, para pensar, valorar y reflexionar; provee las herramientas cognitivas y lingüísticas básicas para la construcción de aprendizajes. Y se reconoce en la lengua escrita un código de representación lingüística que permite la integración social y el acceso al conocimiento.

Otra habilidad que se desarrolla en este proceso de aprendizaje, es la comprensión lectora la cual se constituye en una destreza básica por su relevancia social y cultural en la sociedad del conocimiento, la información y las comunicaciones; por lo tanto, su aprendizaje-enseñanza se instituye en un fin para todos los sistemas educativos, una práctica pedagógica fundamental para todos los ciudadanos y un objetivo esencial para la población que tiene necesidades educativas especiales como es la población sorda. Las dificultades que tienen las personas sordas en el acceso a la lengua escrita como L2, se deben, en gran medida, a que

no existe un reconocimiento por parte del sistema educativo de sus características de aprendizaje particulares, las cuales se derivan de una diferencia lingüística y no de otro tipo. Dicha diferencia, no es el problema en el momento de ser incluidos en el espacio escolar, sino el hecho que dicha diferencia sea valorada en forma negativa.

Estudios relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la lectura, reportan que los sordos aprenden a través del canal visual, aspecto que marca diferencias en el procesamiento de la información a nivel del cerebro (Rojas, 2013), específicamente en la relación fonema-grafema. Como resultado de dicha situación, se observa que un número reducido de estudiantes sordos logran un «nivel lector suficiente para acceder a estudios superiores y posiciones sociales que hubieran estado a su alcance sin estos problemas» (Alegría *et al.*, 2009: 195).

Como afirma Gutiérrez (2004), en su libro *Cómo escriben los alumnos sordos* (2004), la sordera no justifica por sí misma la falta de acceso a la información y al conocimiento, las dificultades y limitaciones de las personas sordas se deben a la falta de acceso a un sistema lingüístico y la pobre respuesta educativa a sus necesidades particulares. Sin embargo, es importante registrar que existe un marco legal que reconoce estas necesidades educativas especiales y la condición de usuarios de una primera lengua diferente a la de la mayoría. Características que deben ser reconocidas y respetadas en el escenario educativo. En Colombia, por ejemplo, desde la Constitución Nacional de 1991, en el Título I-artículo 10 se afirma que «el castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüística propia será bilingüe». Igualmente, en el Título II-artículo 47, se reconoce que «el Estado adelantará políticas de previsión, rehabilitación e integración social para las personas con deficiencias físicas, sensoriales y psíquicas».

En la declaración de la Unesco de 1954 se afirma que: «Es un axioma afirmar que la lengua materna –lengua natural– constituye la forma ideal para enseñar a un niño. Obligar a un grupo a utilizar una lengua diferente de la suya, más que asegurar la unidad nacional, contribuye para que ese grupo, víctima de una prohibición, se segregue cada vez más de la vida nacional» (citado en Skliar, 1998: 15).

Es por este motivo que en el escenario educativo, en particular, se generan espacios donde se reflexiona en torno a planteamientos que consideraban la diferencia como una característica fuera de la norma y por lo tanto se debía curar hasta llegar a posiciones actuales en donde, como lo afirma Schalock (citado en Molina, 2011) desde una perspectiva o modelo social, la discapacidad, no se considera una característica de la persona sino un conjunto de condiciones dadas por la sociedad, las cuales construye a partir de imaginarios, representaciones sociales y otras condiciones culturales. «Por tanto, su manejo requiere actuación social, y es responsabilidad de la sociedad realizar las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida» (p. 65). Dicha afirmación es significativa y busca que las personas en situación de discapacidad, sean percibidas como sujetos de derecho y como ciudadanos. Aspecto que abre la posibilidad de modificar los contextos de las personas para plantear oportunidades que consientan, en el caso de los sordos, interacciones comunicativas efectivas y la participación en actividades propias del ciclo vital, permitiendo de esta forma una inclusión al medio social.

A partir del marco contextual y legal expuesto anteriormente, se han empezado a generar transformaciones en el proceso de inclusión de la población sorda en el escenario educativo. Sin embargo, aún existen propuestas en dichos contextos que incluyen metodologías y estrategias que no son coherentes con un modelo educativo y lingüístico ajustado a las necesidades de los estudiantes sordos en función de mejorar su calidad de vida. Este aspecto, requiere una mayor investigación que genere acciones concretas y efectivas que susciten espacios de aprendizaje y reaprendizaje en los profesionales responsables de promover los procesos de inclusión de poblaciones consideradas bilingües como es el caso de los sordos.

Conclusión

El desafío consiste en formular propuestas educativas y de apoyo terapéutico con base en la epistemología de los sordos teniendo en cuenta las creencias culturales y la experiencia de ser sordo, así como la sistematización de las prácticas de los profesionales que participan en el proceso de

aprendizaje-enseñanza con la población en particular y de esta forma dar respuesta a una necesidad lingüística leída por las personas que participan en el proceso de inclusión escolar y sentida por los sordos.

El bilingüismo en la educación de los sordos, reconoce su condición multicultural y el desarrollo de dos lenguas: una primera (L1), de carácter viso gestual, la lengua de señas; y una segunda (L2), temporo-espacial, que corresponde a la lengua verbal oral o en su modalidad escrita. Esta segunda lengua, tiene un valor adicional para el sordo, con respecto a la persona oyente, teniendo en cuenta que consiente comunicarse con la mayoría oyente, es un medio de integración social que le permite además acceder al conocimiento. En el proceso de inclusión en el escenario educativo, por ejemplo, se registran modelos educativos que validan las características del aprendizaje particular de la población como es la priorización del canal visual como forma de acceder a la información; así, como el valor de la lengua de señas como primera lengua, la cual proporciona una información semántica de base que le posibilita al individuo sordo conocer su contexto y desarrollar estrategias cognitivas para acceder al conocimiento.

El bilingüismo en el marco de la educación inclusiva, reconoce la diferencia lingüística y cultural, por lo tanto, valida medios efectivos de comunicación y enseñanza que respondan a las necesidades y características particulares de la población con necesidades educativas especiales; aspectos, que deben ir en concordancia con las políticas inclusivas.

Referencias

- ALARCÓN, L. J. (1998), “El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo”, en *Colección Pedagógica Universitaria*, 29, consultado en <<http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5768>>.
- ALEGRÍA, J., A. B. Domínguez y P. Van Der Straten (2009), “¿Cómo leen los sordos adultos? La estrategia de palabras clave”, en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29 (3), pp. 195-206.
- BERMÚDEZ, J. R. e Y. J. Fandiño (2012), “El fenómeno bilingüe: Perspectivas y tendencias en bilingüismo”, en *Revista de la Universidad de*

- la Salle, 59, p. 99-124, consultado en <<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/viewFile/1982/1848>>.
- DÍAZ, G. y H. J. Álvarez (2013), *Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma. Educación y Educadores*, 16 (2), pp. 209-228, consultado en <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1864/3233>>.
- DROGUETT, F. F. (2005), “El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación”, en *Cuadernos interculturales*, 3 (4), pp. 7-25, consultado en <<http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Analisis%20EIB%20en%20Chile.pdf>>.
- GROSJEAN, F. (2000), “El derecho del niño sordo a crecer bilingüe”, en *El bilingüismo de los sordos*, 1 (4), p. 15-18, consultado en <<http://www.escriptorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/el-derecho-de-crecer-bilingue.pdf>>.
- GUTIÉRREZ, R. (2004), *Cómo escriben los alumnos sordos*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- HERRERA, V. (2014), “Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de los sordos”, en *Educ. Educ.*, 17 (1), p. 135-148, Universidad de la Sabana, consultado en <<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=14&sid=2f65ff70-a680-4ba7-b4e6-6858ed42c678%40sessionmgr110&hid=116>>.
- JIMÉNEZ, J. (2007), “Diversidad, bilingüismo social y personas sordas”, en *Theoria*, 16 (1), p. 7-14, consultado en <http://cultura-sorda.eu/resources/Jim%C3%A9nez_Diversidad_Bilinguismo_personas_sordas_2007.pdf>.
- LAMBERT, W. E. (1975), “Culture and language as factors in learning and education”, en A. Wolfgang (ed.), *Education of immigrant students*, pp. 55-83, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- MOLINA, R. (2011), “Evolución del concepto de discapacidad”, en *Revista Mensaje. Asociación Colombiana de Fonoaudiología y Terapia de lenguaje*, 19, pp. 63-66.
- RAMÍREZ, P. (2002), *Programa bilingüe de atención integral al niño sordo menor de cinco años*, Bogotá, Colombia: INSOR.
- ROJAS, A. (2013), “Áreas del cerebro que participan en el proceso de lectura literal en sordos señantes: un caso de estudio”, en *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 12, p. 21, consultado en <<http://www.cuadernosjudaicocl/index.php/RCDF/article/viewFile/29528/31307>>.

- SKLIAR, C. (1998), “Bilingüismo y Biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”, en *Revista Brasileira de Educação*, 8, pp. 44-57, consultado en <<http://www.cultura-sorda.eu/resources/Bilinguismo+Skliar.pdf>>.
- TEJADA, I. (2012), “Hacia una redefinición del bilingüismo a través de algunos mitos”, en *Lenguaje*, 40 (1), pp. 257-266, consultado en <<http://revis-talenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/1709/1624>>.
- UNESCO (1994), *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*, consultado en <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF>.
- VILA, I. (2006), “Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe [texto en línea]”, en *Ponencia en las XVI Jornadas pedagógicas del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, Mérida: Junta de Extremadura*, consultado en <<http://iesvaldeleganes.juntaextremadura.net/descargas/4vilaponencia.pdf>>.

III

LA PSICOAFECTIVIDAD DEL SORDO

LAURA PADILLA-CASTRO

Resumen

El presente artículo intenta el análisis y la comprensión de los procesos psicoafectivos, sociales y culturales que intervienen en la conformación de la personalidad de quienes integran la comunidad sorda. El enfoque basado en las teorías psicodinámicas se propone como una herramienta más para explorar el contexto familiar, social, cultural y educativo del sordo, buscando que contribuya a favorecer el conocimiento de esta población, de sus formas de organización y de transmisión de su cultura, así como de su propia concepción sobre la sociedad de la que forman parte.

Palabras clave: psicoafectividad, comunidad sorda, teorías psicodinámicas

Introducción

En el campo de la atención a la diversidad y la educación inclusiva, el tema de la psicoafectividad se propone como un abordaje fundamental en la comprensión de los aspectos psicológicos, educativos, sociales y culturales que buscan contribuir a la inclusión educativa y social

de quienes integran las comunidades sordas. Desde el marco de las teorías psicodinámicas y sustentado en la reforma al Artículo 3° Constitucional y en la promulgación de la Ley General de Educación (DOF, 2013) que define a la Educación Especial en el campo de la Educación Básica, se indaga sobre la construcción de los aspectos psicoafectivos del sordo.

Para comprender la psicoafectividad del sordo desde el enfoque de las teorías psicodinámicas, es necesario resaltar que el vínculo «madre e hijo» ocupa un lugar importante en la constitución del aparato psíquico del niño. A través del establecimiento de dicho vínculo (en principio indiferenciado), la madre provee a su hijo de habilidades emocionales, sociales y culturales que determinarán su desempeño en la sociedad de la cual forma parte. En ese papel como transmisora de cultura, la madre va constituyendo a su hijo. A través de la palabra lo introduce al simbolismo del lenguaje mediante el uso de los artefactos de la cultura como la fantasía, los cuentos, los mitos, las leyendas, los cantos y los juegos.

Bernardi *et al.* (1982) llevaron a cabo observaciones de microanálisis comportamental acerca de la relación precoz «madre e hijo» destacando la importancia de las sincronías y de sus interacciones a través de sus movimientos, gestos, miradas y vocalizaciones sobre los comienzos de la succión, descartando que se trate de fenómenos estímulo-respuesta. Los autores sostienen la hipótesis de que dichas sincronías constituyen modelos de vínculo, que posteriormente serán resignificados para jugar un importante papel en la sexualidad y en el narcisismo del niño. Sus observaciones permiten pensar que se trata de una estructura originaria del desarrollo humano.

Las observaciones de imágenes grabadas al comienzo del acto de amamantar coinciden en un comportamiento característico con movimientos de estimulación del niño, de los cambios de orientación de la mirada y de las verbalizaciones breves y frecuentes que inician en un ciclo en el que la madre y su hijo pasan sincrónicamente de un estado de tensión a uno de placer, saciedad y distensión que los autores resaltan. En cuanto a la patología y la discapacidad, los autores consideran que la sincronía arriba descrita adquiere un carácter compulsivo, regresivo y amenazador (Bernardi *et al.*, 1982).

El diagnóstico de sordera moviliza en los padres (particularmente en los padres oyentes) una serie de sentimientos que sacuden las expectativas y las fantasías que se habían tejido en torno al nacimiento de su hijo.

La manera en que estos padres enfrenten la realidad de un diagnóstico de sordera o de cualquier otra discapacidad, dependerá de una serie de factores, entre los que es importante destacar, el tipo de personalidad de los padres, las causas de la sordera y el momento de su instauración, así como del contexto familiar, social y cultural que rodea al sordo.

Cuando las condiciones del ambiente no favorecen al desarrollo emocional y psicoafectivo del niño sordo, este se ve imposibilitado para comunicarse adecuadamente y en su lugar aparecen manifestaciones de hiperactividad y comportamientos violentos y disruptivos, derivados de tensiones y frustraciones que ponen en evidencia su incapacidad para expresarse mediante significantes lingüísticos apropiados. Esa situación se agudiza cuando el niño sordo forma parte de una familia que no cuenta con herramientas alternativas para comunicarse con él.

Antecedentes

En 1993, el Sistema Educativo emprende acciones para revisar y replantear el cometido de la educación especial para promover la integración educativa y para atender la discriminación, la segregación y la «etiquetación» en la atención de escolares con discapacidad desde un enfoque clínico-terapéutico a partir del reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y a una educación de calidad mediante el máximo desarrollo de las potencialidades propias (SEP, 2002). La propuesta de contribuir al máximo desarrollo de las potencialidades propias de las personas con discapacidad se retoma como el marco idóneo para abordar la psicoafectividad de las personas sordas.

Instituciones, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1997) define a la educación especial como una forma enriquecida de la educación general que busca mejorar la vida de las personas con diversas «minusvalías» apoyándose en métodos pedagógicos modernos y en material técnico para remediar las deficiencias de aquellas personas en riesgo de no recibir atención para su integración a la sociedad en sus ámbitos educativo, laboral y social, entre otros, para lograr el pleno desarrollo de sus capacidades.

Por su parte, Verdugo (1995) alude al término «discapacidad» para definir a aquellas personas que presentan deficiencias, restricciones o

ausencia de ciertas capacidades que son necesarias para realizar actividades dentro del margen considerado «normal». En el año 2000 se realiza el primer censo de población que incluye información sobre las personas con discapacidad, conocida como: «limitación o ausencia de la capacidad para realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano, como consecuencia de una deficiencia física o mental».

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Investigación (INEGI, 2010) clasifica las principales causas de la discapacidad en cuatro grupos: nacimiento, enfermedad, accidente y edad avanzada. Reporta que de cada 100 personas con discapacidad: 39 sufrieron alguna enfermedad; 23 son afectados por edad avanzada; 16 por herencia, durante el embarazo o al momento de nacer; 15 como secuelas de algún accidente, y ocho de ellos por otras causas.

La clasificación y porcentaje de la población con discapacidad arrojan los siguientes datos (INEGI, 2010):

- a) Discapacidad física: incorpora como alteraciones más frecuentes: secuelas de poliomielitis, lesión medular (paraplejía o cuadriplejía) y amputaciones. Este tipo de discapacidad ocupa el 58.3 por ciento de esa población.
- b) Discapacidad sensorial: comprende a las personas con deficiencias visuales con el 27.2 por ciento, auditivas con el 12.1 por ciento y a quienes presentan problemas en la comunicación y el lenguaje con un 8.3 por ciento.
- c) Discapacidad intelectual: se caracteriza por una disminución de las funciones mentales superiores (inteligencia, lenguaje, aprendizaje, entre otros) y motoras con un porcentaje del 8.5 por ciento. Esta discapacidad abarca una serie de enfermedades y trastornos (retraso mental, Síndrome de Down y parálisis cerebral).
- d) Discapacidad psíquica: incorpora a las personas que sufren alteraciones y trastornos mentales con una prevalencia del 8.5 por ciento de esa población.

A pesar de las discusiones por combatir la «etiquetación» de las personas con discapacidad y de las reformas y propuestas para contribuir a mejorar su calidad de vida, esta población continúa siendo segregada

(García, 1999). Los términos «minusvalía», «deficiencia», «discapacidad», «ausencia de ciertas capacidades», entre otros, son utilizados, en muchos de los casos como sinónimos que en algún punto llegan a confrontarse en la búsqueda de una definición cuya intensión no sea interpretada como discriminatoria, que segregue o etiquete.

Las acciones propuestas por las instituciones federales y estatales y por las políticas educativas buscan impactar positivamente en la sociedad. Sin embargo continúan siendo insuficientes para satisfacer las necesidades reales de quienes deben ocupar un espacio y un lugar en la sociedad que pretende ser incluyente. Para quienes son diferentes, y en nuestro caso, para la comunidad sorda, el asunto de la autoestima cobra un significado particular. La percepción de sí mismo repercute significativamente en las distintas dimensiones que integran la vida de las personas sordas: física, social, afectiva, escolar y familiarmente.

Definiciones

Resulta común escuchar que los términos sordera, hipoacusia y discapacidad auditiva se emplean como palabras de significado similar siendo necesario definirlos brevemente. Para la Organización Mundial de la Salud, se dice que «alguien sufre pérdida de audición cuando no es capaz de oír tan bien como una persona cuyo sentido del oído es normal, es decir, cuyo umbral de audición en ambos oídos es igual o superior a 25dB. La pérdida de audición puede ser leve, moderada, grave o profunda. Afecta a uno o ambos oídos y entraña dificultades para oír una conversación o sonidos fuertes» (OMS, 2015).

Ferrer y Ávila (2013) señalan que el término hipoacusia se utiliza para «aludir a los niños cuyos restos auditivos les permiten, ya sea con o sin ayuda de prótesis auditivas, conservar una audición funcional, esto es, una capacidad auditiva útil para llegar a reconocer palabras y frases sin ayuda contextual» (p. 221); es decir, cuando la pérdida auditiva es igual o superior a 90. Cuando la pérdida auditiva supera el citado umbral de audición, hablamos de sordera. La sordera distingue a quienes no tienen una audición funcional y, por consiguiente, no les es posible la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva, aunque si pueden hacerlo mediante la vía

visual. De este modo, la visión se convierte en el medio más importante para la comunicación siendo el principal vínculo con el mundo.

La hipoacusia y la sordera son patologías que afectan el desarrollo de las funciones cognitivas como el lenguaje y el aprendizaje involucrando también el aspecto emocional para los afectados y su entorno (Moreno-Aguirre *et al.*, 2015). Sobre este tema, *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (ONU, 2007) destaca que ser sordo significa no oír o no comprender el habla y la lengua a través del oído. Por lo tanto, al no poder apoyarse en la escucha para comunicarse con otras personas, la comunicación de las personas sordas es predominantemente visual.

En un intento por contextualizar el problema de las personas sordas, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reporta que entre 10 y 15 por ciento de la población infantil en países en condiciones de pobreza presentan alteraciones en el neurodesarrollo expresados en trastornos de lenguaje, aprendizaje, visuales, auditivos y parálisis cerebral, «lo que ocasiona seres humanos con dificultades para adaptarse a su medio por no ser independientes y autónomos» (Chávez-Torres, 2003: 360). La convergencia de alguna alteración en el neurodesarrollo y la pobreza complican la integración social de la mayoría de quienes se encuentran en tal condición.

En México, a partir del año 2007, se establece por vez primera el Programa de Tamiz Auditivo Neonatal e Intervención Temprana (TANIT) coordinado por el doctor Jorge Cruz Molina. Las reformas enunciadas destacan que la atención materno-infantil posee un carácter prioritario y comprende las acciones relativas en la detección temprana de la sordera y su tratamiento en todos sus grados desde los primeros días del nacimiento, en población con y sin factores de riesgo para hipoacusia (Conadis, 2008).

Si bien las cifras de quienes presentan sordera son bajas cuando derivan de un trastorno en el neurodesarrollo, estas incrementan durante el transcurso de la vida debido a diversos factores como los accidentes, las enfermedades, y por la influencia de factores ambientales. En el caso de las personas sordas, el asunto de la autoestima cobra importancia debido a que no cuentan con las mejores condiciones sociales, educativas ni ambientales que les garanticen una adecuada calidad de vida. Dado que la autoestima se construye antes del nacimiento, las personas sordas de

nacimiento enfrentan una serie de dificultades para acceder al lenguaje, situación que incrementa si nace dentro de una familia de oyentes.

Para identificar los cimientos en la construcción del lenguaje materno, Caruso (1979), retomando a Freud (1914/1981), refiere que el primer amor que experimenta el ser humano es narcisista.¹ El psicoanálisis ha demostrado que el narcisismo caracteriza la etapa inmediata al nacimiento y constituye un estado transitorio normal de la evolución del ser humano hacia su constitución como sujeto, y todo lo que experimenta deja huellas que se conservan en esa evolución sentando las bases para la estructura de su personalidad. Pero el amor a sí mismo que no es capaz de evolucionar se vuelve patológico. Los psicoanalistas definen al autismo como una perturbación que incapacita para el amor; lo definen como un narcisismo malogrado (Caruso, 1979).

El ser humano es el creador de la cultura, y la madre se constituye como el primer agente socializador que desempeña un papel decisivo en la incorporación de su hijo a la sociedad. Spitz (1979) nombra a esta primera relación entre la madre y su hijo *Diada* para definir esa «unión dual» o «unidad dual»; casi total entre dos seres vivos. Por su parte Mahler (1972) describe esa relación como «simbiosis», en donde el niño es objeto de amor y cuidados por parte de su madre.

La evolución del niño hacia la socialización inicia con la evolución primeramente hacia la persona y gradualmente hacia quienes integran su entorno. Ello es posible gracias a su capacidad de sentir y expresar, identificada como comunicación y cuya parte sustancial la constituye el lenguaje. Para Caruso (1979), la comunicación en la simbiosis prepara al niño para la apropiación del lenguaje por el habla de la madre en un nivel preverbal.

La hipótesis del comienzo prenatal, en el cual la madre representa lo social, la primera condición para vivir y desarrollarse es la aceptación social. Resulta de gran importancia la actitud de la madre hacia la maternidad y hacia el nacimiento de su hijo en la formación de su

¹ Concepto psicoanalítico, basándose en Narciso (personaje mítico griego que se enamoró de sí mismo). Freud (1914-1981) denomina narcisismo al proceso por el que la libido se dirige hacia uno mismo. Este amor a sí mismo es inevitable en el desarrollo de la persona, pues precede al amor hacia otros. El niño supera el narcisismo cuando sustrae parte de su amor a sí mismo y lo dirige primero hacia los padres y después hacia los demás.

autoestima. En el establecimiento del niño como ser social, la madre es depositaria de la función de favorecer el aprendizaje de la socialización y del lenguaje; por su parte, el padre es depositario de la función simbólica de instaurar la ley y el orden social hacia la ulterior formación de la consciencia autónoma (Caruso, 1979).

Siendo el lenguaje el primer agente sociabilizador del ser humano que se adquiere por ese vínculo primario con la madre, a través de los artefactos culturales (cuentos, cantos, mitos, leyendas, etcétera), interesa conocer cómo se constituye el concepto de autoestima en las personas sordas, particularmente cuando nacen en un ambiente compuesto por personas oyentes. Otra cuestión que también resulta importante analizar se refiere al aprendizaje formal en los niños sordos.

En el contexto escolar los niños sordos deben lidiar con una serie de obstáculos; el contexto social y familiar, ya que cerca del 90 por ciento nacen en familias oyentes que no habían tenido contacto con la sordera; el déficit lingüístico, causado por no tener acceso a un lenguaje visual especial desde la cuna; al rendimiento escolar, debido a que los procedimientos educativos y los apoyos para la enseñanza de la lectura y la escritura se basan en competencias lingüísticas de niños oyentes; profesores sin una preparación adecuada, para apoyar en los diferentes aspectos educativos dificultando que la enseñanza de la lectoescritura no se lleve a cabo con éxito (Capistrán, 2008).

Con la intención de contribuir en el desarrollo de estrategias para mejorar el rendimiento escolar, la motivación, las relaciones sociales y la autoimagen del sordo, desde el campo de las teorías psicodinámicas, se analizan los obstáculos citados por Capistrán (2008):

El contexto social y familiar

Como ya se ha mencionado, el diagnóstico de sordera moviliza en los padres una serie de sentimientos que sacuden sus expectativas en torno al nacimiento de su hijo. Dichos sentimientos cobran mayor intensidad cuando se trata de padres oyentes y cuando no se tienen antecedentes familiares de sordera. Y la manera en que esos padres enfrenten la realidad dependerá de diversos factores, siendo el más importante de ellos su tipo de personalidad, pues de ello dependerá

su capacidad para enfrentar situaciones de crisis y para proveer a su hijo de herramientas que fortalecerán o no su autoestima y confianza en sí mismo. Resulta importante contar con programas de apoyo y de acompañamiento emocional en los que los padres de niños sordos aprendan estrategias que les permitan desempeñarse de manera adecuada en beneficio de sus hijos.

El déficit lingüístico causado por no tener acceso a un lenguaje visual especial desde la cuna

El aparato psíquico del niño se estructura a partir del vínculo «madre e hijo» mediante el cual la madre provee a su hijo de habilidades emocionales, sociales y culturales (Caruso, 1979). La madre como transmisora de la cultura va constituyendo socialmente a su hijo a través de la palabra, la fantasía, los cuentos, los cantos y los juegos, tal como lo hicieron con ella y con sus propios padres y abuelos. Cuando las madres de niños sordos juegan poco o nada con esos artefactos predecesores del lenguaje, el niño va creciendo con empobrecimientos auditivos, de comprensión y de control emocional. El tipo de ansiedad que predomina en una situación así genera vínculos excesivamente estrechos, de codependencia y ansiedad generalizada.

El apego regido por la ansiedad se desarrolla porque el niño ha sido excesivamente gratificado o porque sus experiencias lo han llevado a elaborar un modelo de figura afectiva inaccesible, o que no corresponde a sus necesidades (Klein, 1983). En estos casos, el vínculo entre la madre y su hijo sordo ocurre de manera patológica. Predomina en ella el afán de proveerlo de la palabra oral, limitando la interacción madre-hijo y el uso de la gestualidad temprana.

En el contexto referido, el niño llega a desarrollar un vínculo de extrema dependencia y se expresa ante cualquier situación de mínima frustración con enojos, hostilidades, o bien, muestra un relativo desapego que expresa a través de conductas agresivas y de desobediencia. La situación referida cambia cuando el mismo diagnóstico se emite en una familia en donde alguno o ambos padres o familiares son sordos. La madre sorda comprende y se adapta más fácil a los intereses y a las necesidades perceptivas y comunicativas de su hijo sordo.

En un clima inadecuado para atender sus necesidades de comunicación, el niño sordo sufre de un síndrome de incompatibilidad lingüística con respecto de sus padres y su entorno. Este proceso ocurre paralelo al desarrollo de su pensamiento y de su personalidad y forma parte del sentimiento de identidad necesario para el desarrollo psíquico (Alonso y Román, 2005). La sordera de la primera infancia representa una de las deficiencias más graves que enfrenta un niño al no poder apropiarse de la lengua oral (Gutiérrez, 2004). De manera contraria, el niño sordo en condiciones favorables desarrolla natural y fundamentalmente otras vías de comunicación basadas en lo visual, lo táctil y lo olfativo.

Los niños que son criados en un clima de aceptación poseen mejores condiciones para desarrollar una adecuada autoestima (Esquivel *et al.*, 1999). Cuando los padres se sienten seguros de proveer a su hijo de una forma de comunicación que atienda sus necesidades transmiten seguridad a su hijo. Los niños sordos cuyas madres comprenden sus necesidades demuestran mayor capacidad de tolerancia a la frustración, tienen mayores índices de autoconfianza, están mejor orientados socialmente y desarrollan relaciones más profundas.

Los procedimientos educativos y los apoyos para la enseñanza de la lectura y la escritura basados en competencias lingüísticas de niños oyentes

La pobreza en el diálogo y una comunicación deficiente entre la madre o el padre y su hijo genera limitaciones intelectuales, timidez, pasividad y otras secuelas, tales como impulsividad, inseguridad y agresividad. Esas limitaciones intelectuales resultan inadecuadas para funcionar con eficacia en el contexto escolar (Domínguez y Alonso, 2004). Si a las condiciones referidas se suman procedimientos educativos y herramientas que no contemplan las características del niño sordo, su acceso a la lectura y la escritura se convierte en una tarea altamente complicada que frustra el interés del niño sordo por el aprendizaje formal.

Profesores que no cuentan con una preparación adecuada para brindar apoyo en los diferentes aspectos educativos dificultando aún más que la enseñanza de la lectoescritura no se lleve a cabo con éxito

El hecho de que el niño sordo posea un universo totalmente diferente al de los oyentes, su capacidad para acceder a la lectoescritura se encuentra limitada, y la realidad de los hablantes no alcanza a cubrir sus necesidades de contar con herramientas que favorezcan su aprendizaje. La carencia de un método y herramientas adecuadas a sus necesidades puede ocasionarle sentimientos de frustración o emociones difíciles de transmitir.

La reeducación de los sordos para su incorporación al contexto social y cultural demanda, por un lado, la necesidad de contar con una lengua propia. Capistrán (2008) considera que la educación de los sordos debiera basarse en la Lengua de Señas (LS), que si bien es un producto construido y transmitido por una minoría lingüística, cumple con todos los criterios propios de las lenguas naturales, dado que posee sus propias reglas gramaticales.

Para garantizar una inclusión más integral y favorable a las necesidades de los sordos y su contexto familiar, se propone por otro lado, el apoyo mediante programas de intervención que fortalezcan la psicoafectividad de los sordos y de sus familiares proveyéndoles de estrategias que les permitan el desarrollo de competencias emocionales para atender a lo que Bisquerra (2010) identifica como «analfabetismo emocional».

Conclusiones

El retraso en el lenguaje produce un prejuicio grave en el niño sordo que le impide acceder a la lengua oral en forma espontánea. La reeducación de los sordos para su incorporación al contexto social y cultural ocurre en un clima de enormes carencias que demanda la necesidad de contar con una lengua propia, a la que la LS se ofrece como alternativa (Escobedo e Yebra, 2003).

La intervención orientada a desarrollar el aspecto psicoafectivo de las personas sordas, de sus familiares y de quienes interactúan en su contexto ambiental pretende que estos adquieran las herramientas y estrategias psicoafectivas que les permitan desempeñarse de manera adecuada en el desarrollo de su autoimagen y personalidad, en sus relaciones sociales y en su rendimiento escolar. La atención a la diversidad desde el enfoque de las teorías psicodinámicas permite intervenir en los campos de la educación, de la salud y del desarrollo social en general.

De acuerdo con Echeita (2004), es necesario partir de un modelo de pensamiento en el que la intervención cultural, social y educativa para reducir o suprimir la diversidad, que identifican como «barreras culturales» que permita ir avanzando hacia un modelo «intercultural» (Torres, citado en Echeita, 2004), «desde el cual seamos capaces de interpretar determinadas diferencias individuales como “modos de ser” propios o “señas de identidad” positivas (por ejemplo, la sordera) y considerar a las diferentes culturas en igualdad, de modo que veamos en todo ello, en la diversidad humana, estímulos para avanzar hacia sociedades más justas e igualitarias» (Echeita, 2004: 39).

El Cuerpo Académico Estudios Transdisciplinarios sobre las Comunidades Sordas (CAETCS) desarrolla una línea estratégica central mediante la cual busca generar un espacio de intercambio y colaboración académica que contribuya en la formación de recursos humanos, en el avance del conocimiento sobre la cultura, la lengua, la salud y el desarrollo integral de la persona sorda. En este sentido se busca determinar los factores que interfieren en la estructura emocional del sordo.

Una de las sublíneas de investigación que desarrolla el CAETCS plantea el abordaje de los aspectos psicoafectivos de los sordos en la que se trabaja sobre el diseño de un taller para los padres o familiares de personas sordas, el cual tiene como objetivo principal que desarrollen estrategias que les permitan optimizar la comunicación y el sano desarrollo y crecimiento del sordo y de sus familias (Aladro, 2005), siendo parte de las propuestas del presente artículo la de resaltar los siguientes derechos humanos de las personas sordas, entre otros:

Derecho a la «atención médica» y a recibir una orientación adecuada en cuanto a su diagnóstico, tratamiento y rehabilitación que

requieren con el objeto de alcanzar resultados óptimos; a una «educación de calidad» y a recibir la orientación indispensable para seleccionar los métodos de enseñanza más adecuados; a ser respetadas como personas sordas recibiendo las oportunidades que tiene el resto de la población y a conseguir asistencia a una escuela regular con los apoyos necesarios para su adecuada inclusión y el derecho a todos los «avances tecnológicos a su alcance» (programas subtítulos de televisión, despertador, timbre y avisos luminosos, teléfono de teclas, internet, correo electrónico y el radiolocalizador, entre otros.

Referencias

- ALADRO, P. D. (2005), *Taller de intervención para la construcción de habilidades de una autoestima positiva*, Tesis de maestría no publicada, México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ALONSO, J. y J. M. Román (2005), “Prácticas educativas familiares y autoestima”, en *Revista Psicothema*, 17 (1), 76-82, consultado en <<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3067>>.
- BERNARDI, R., J. J. Díaz-Rosello y F. Schkolnik (1982), “Ritmos y sincronías en la relación temprana madre-hijo”, en *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 61, consultado en <http://www.psyco.edu.uy/sites/default/files/ritmos_y_sincronias_en_la_relacion_temprana_madre-hijo.pdf>.
- BISQUERRA, R. (coord.) (2010), *La educación emocional en la práctica*, Barcelona: Ice-Horsori.
- CAPISTRÁN, L. P. (2008), *Análisis de la expresión escrita de alumnos con lenguaje de señas y lenguaje oral de niños sordos*, Tesis de maestría no publicada, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- CARUSO, I. (1979), *Narcisismo y socialización*, 2ª ed., México: Siglo XXI Editores.
- CONADIS (2008), *Reportes sobre el programa TANIT*, Boletines de Prensa, consultado en <<http://www.conadis.salud.gob.mx>>.
- CHÁVEZ-TORRES, R. (2003), *Neurodesarrollo neonatal e infantil: un enfoque multi- inter y transdisciplinario en la prevención del daño*, México: Médica Panamericana.

- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF, 2013). Ley General de Educación; artículo reformado DOF 10-06-2013, 11-09-2013, consultado en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf>.
- DOMÍNGUEZ, G. A. B. y P. Alonso (2004), *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*, Málaga: Aljibe.
- ECHTEITA, G. (2004), “¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos”, en *REICE—Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2), p. 30-42, consultado en <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol12n2.Echeita.pdf>>.
- ESCOBEDO, E. y G. Yebra (2003), “El derecho a la lengua de señas: educación bilingüe para las personas sordas”, en A. Asatashvili e I. Borjón (coords.), *Libres Señas*, México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- ESQUIVEL, F., C. Heredia y E. Lucio (1999), *Psicodiagnóstico clínico del niño*, México: Manual Moderno.
- FERRER, A. y Ávila, V. (2013), “Intervención temprana en niños con discapacidades físicas y sensoriales”, en A. Gómez, P. Viguer y M. J. Cantero (coords.), *Intervención temprana. Desarrollo óptimo de 0 a 6 años*, pp. 207-240, Madrid: Pirámide.
- FREUD, S. (1914/1981), *Introducción al narcisismo*, obras completas (t. II), Madrid: Biblioteca Nueva.
- GARCÍA, I. (1999), *Integración educativa*, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal (documento interno).
- GUTIÉRREZ, R. (2004), *Cómo escriben los alumnos sordos*, Málaga: Aljibe.
- INEGI (2010), *Censo de Población y Vivienda. Cuestionario ampliado*, consultado en <<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema=P>>.
- KLEIN, M. (1983), *Psicoanálisis del desarrollo temprano. Contribuciones al psicoanálisis*, Buenos Aires: Horme.
- Ley General De Educación. Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013).
- MAHLER, M. (1972), *Simbiosis e individuación*, Buenos Aires: Lumen.

- MORENO-AGUIRRE, A. J., L. Padilla y E. Guajardo (2015), *El derecho a la salud de las Comunidades Sordas en México*, en Actas del Congreso Gestión de las organizaciones rumbo al 3er. Milenio “de la Regionalización a la Globalización”, Durango, Durango, consultado en <<http://acacia2015.ujed.mx:8080/ACACIA/es/Ponencias/18/EL%20DERECHO%20A%20LA%20SALUD%20EN%20LAS%20COMUNIDADES%20SORDAS%20EN%20MEXICO.pdf>>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015), *Sordera y pérdida de la audición*, Consultado en <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/>>.
- ONU (2007), *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Nueva York, consultado en <<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>>.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2002), *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*, consultado en <<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>>.
- SPITZ, R. (1979), *El primer año de vida del niño: génesis de las primeras relaciones objetales* (3ª ed.), Madrid: Aguilar.
- UNESCO (1997), “La Educación Especial, situación actual y tendencias en la investigación”, Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- VERDUGO, M. A. (1995), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, Madrid: Siglo XXI Editores.

IV

EL TEMPERAMENTO EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

MAYRA A. VILLARREAL-GARZA
ALBERTO J. FALCÓN-ALBARRÁN
EDUARDO HERNÁNDEZ-PADILLA
ALEJANDRA MONTES-DE-OCA-O'REILLY

Resumen

Son diversos los factores que pueden afectar el desarrollo del lenguaje en los infantes. Entre dichos factores destaca el temperamento como parte de un sistema de regulación y por su relación con la atención, ya que es un importante predictor del desarrollo lingüístico de los niños. En el presente trabajo se muestra un recuento breve sobre algunas de las perspectivas teóricas que describen el temperamento, así como la referencia de estudios empíricos que han documentado la relación del temperamento con el lenguaje, en general, y de las diferentes dimensiones del temperamento con aspectos puntuales del lenguaje como su producción y comprensión. Finalmente, en el capítulo se reportan los resultados y conclusiones de un estudio que muestra cómo dimensiones del temperamento como la extraversión tiene efectos, aparentemente contradictorios, pero también complementarios, sobre la adquisición de una lengua.

Palabras clave: temperamento, extraversión, desarrollo del lenguaje, palabras

Introducción

La definición de temperamento varía en función de la teoría, la población estudiada (niños, adultos, animales), o los métodos que se utilizan. Sin embargo, la mayoría de los autores coincide en que el concepto de temperamento se refiere a los rasgos de personalidad básicos relativamente estables que principalmente se aplican a los aspectos formales de la conducta. Estos rasgos se establecen de manera temprana en la vida, estando determinados principalmente por mecanismos fisiológicos innatos, maduración y factores ambientales (Bates y Wachs, 1994).

Propuestas teóricas sobre el temperamento

Algunas de las aproximaciones teóricas al estudio del temperamento se centran en las relaciones fisiología-conducta, enfatizando los aspectos reactivos y autorreguladores del temperamento (Rothbart, 1989). Otras focalizan sobre los aspectos estilísticos de la conducta (Thomas *et al.*, 1968), una más sobre la aparición temprana de rasgos de la personalidad heredables (Buss y Plomin, 2014), o sobre los aspectos emocionales de la conducta (Goldsmith y Campos, 1986). Con todo, y a pesar de los diferentes enfoques, estas aproximaciones teóricas no se consideran como mutuamente excluyentes ya que, tal como señalan Goldsmith y Campos (1986), los rasgos emocionales pueden aparecer de forma temprana en el desarrollo, ser heredables, implicar un consumo de energía, tener funciones reguladoras, y contribuir al estilo distintivo de los individuos.

Teoría de Thomas y Chess

Una de las investigaciones longitudinales más importantes dentro del campo de la psicología evolutiva moderna para el estudio del temperamento es dirigida por Thomas y Chess (1986). Dichos autores estaban interesados en investigar el sustrato biológico subyacente a los problemas de conducta social que encontraban en sus casos clínicos. Este estudio tenía como objetivo determinar si las diferencias interindividua-

les observadas en los recién nacidos persistían o no durante la niñez y comprobar cómo interaccionaban los rasgos de la conducta de cada niño o niña con los elementos específicos de su medio ambiente.

Thomas y Chess consideran que el temperamento no es lo que uno hace o sus motivos, sino más bien el estilo de la conducta, que lo diferencia de la habilidad o de la conducta y de la motivación o el por qué de la conducta. A través de los informes de los padres y la observación de la conducta de los bebés los autores identificaron nueve rasgos comportamentales básicos: 1) Nivel de actividad: actividad motora desarrollada durante la interacción diaria con los padres; 2) Ritmicidad: regularidad de las funciones biológicas, tales como los ciclos sueño-vigilia, la nutrición o la eliminación intestinal; 3) Aproximación-evitación: respuestas positivas versus negativas ante situaciones nuevas o personas desconocidas; 4) Cualidad del humor: preponderancia de la expresión de humor negativo o positivo; 5) Intensidad del humor: nivel de energía de la respuesta emocional, tanto positiva como negativa; 6) Tendencia a distraerse: facilidad o dificultad para distraerse en una actividad en marcha como consecuencia de la aparición de un estímulo ajeno a dicha actividad; 7) Persistencia/duración de la atención: se refiere al grado de la persistencia a la hora de afrontar una tarea difícil y por otro lado, al tiempo de duración de la atención; 8) Umbral sensorial: nivel de intensidad de estimulación que se necesita para evocar una respuesta, y 9) Adaptabilidad: facilidad o dificultad para adaptarse ante la necesidad de cambio en un patrón de conducta establecido (Thomas *et al.*, 1968).

Thomas *et al.* (1968) sugieren que estas nueve dimensiones se combinan para formar categorías de: fáciles o flexibles, lentos y difíciles en adaptarse.

Teoría de Buss y Plomin

La contribución de Buss y Plomin (2014) a la conceptualización del temperamento se fundamenta en la teoría de la personalidad. Estos autores definen el temperamento como un conjunto de rasgos innatos de la personalidad que aparecen en la primera infancia.

Buss y Plomin (2014) plantean tres rasgos básicos como los componentes centrales del temperamento: emocionalidad, actividad y sociabilidad. La «emocionalidad» se identifica como la angustia primaria que se da durante los seis primeros meses de vida. Está definida como un estado de malestar que se acompaña con un alto nivel de reactividad (*arousal*). La «actividad» es el segundo rasgo temperamental, y se define como el gasto de energía física dedicado a realizar una acción. La «sociabilidad», último rasgo del temperamento, se define como la preferencia que tienen los sujetos por estar con otros en lugar de estar solos (Buss y Plomin, 2014).

En comparación con Buss y Plomin (2014), para Goldsmith y Campos (1986) el concepto de emoción primaria es central. Ellos entienden el temperamento como las diferencias individuales en la tendencia a experimentar y expresar las emociones primarias y el *arousal*. Consideran las emociones primarias como aspectos innatos en el desarrollo individual y de un claro origen biológico (Goldsmith y Campos, 1986).

Teoría Neo-pavloviana de Strelau

Strelau (1983) define al temperamento como un conjunto de rasgos conductuales relativamente estables que se expresa en forma de energía y en las características temporales de las reacciones. Estos rasgos de conducta son primariamente determinados por mecanismos fisiológicos innatos, aunque también se ven influidos por los procesos de maduración y por algunos factores ambientales.

Strelau (1983) supone que el temperamento está constituido por tres dimensiones fundamentales: 1) La «reactividad», definida como la magnitud de la respuesta (intensidad) en relación a un estímulo dado; 2) La «actividad», la cual hace referencia a la frecuencia con que el individuo realiza acciones; 3) La «temporalidad», es decir la habilidad de reaccionar rápida y adecuadamente en respuestas a los cambios en el ambiente.

Teoría de Rothbart y Derryberry

Para Rothbart y Derryberry, los bebés muestran diferencias desde el nacimiento. Estas diferencias tienen un carácter constitucional, una base biológica, aunque, coincidiendo con otras teorías ya mencionadas, también se encuentran influidas por la maduración, el contexto y la experiencia (ver Derryberry y Rothbart, 1997; Rothbart, 1989). Dichos autores entienden que hay una serie de mecanismos fisiológicos presentes desde el nacimiento que son responsables de las características temperamentales. No obstante, defienden que estos sistemas fisiológicos son plásticos y se adaptan al medio en el que vive el niño (Rothbart, 1989).

Para Rothbart (1989) el temperamento se fundamenta en tres grandes dimensiones: «extraversión», «afecto negativo» y «control esforzado», cada una de las cuales incluye una serie de dimensiones más estrechas.

Extraversión: esta dimensión incluye la siguientes subdimensiones:

- 1) Nivel de actividad/energía: nivel (velocidad e intensidad) de la actividad motora, incluyendo la frecuencia y el alcance de la locomoción.
- 2) Sociabilidad: buscar las interacción con los demás.
- 3) Placer de alta intensidad: Placer o el disfrute en relación con las situaciones que implican una alta intensidad del estímulo.
- 4) Anticipación Positivo: Emoción generada por las actividades placenteras esperadas.
- 5) Impulsividad: Velocidad de la iniciación de la respuesta.

El Afecto Negativo incluye: 1) Activación motora: movimientos motores repetitivos, inquietud; 2) Sensibilidad perceptual: detección de estímulos de baja intensidad desde el medio ambiente externo; 3) Tristeza: llanto o estado de ánimo bajo relacionado con la exposición al sufrimiento personal, la desilusión, la pérdida del objeto, o la respuesta al sufrimiento de otros; 4) Timidez: inhibición en situaciones sociales relacionadas con la novedad o la incertidumbre; 5) Facilidad para ser tranquilizado: tasa de recuperación de la emoción o excitación general; 6) Molestia: cantidad de afecto negativo relacionado con las cualidades sensoriales de estimulación, incluyendo la intensidad, la frecuencia o la complejidad de la luz, el sonido, la tex-

tura; 7) Miedo: afecto negativo, incluyendo malestar, preocupación o nerviosismo relacionado con el dolor o la angustia anticipada o en situaciones potencialmente amenazantes; susto a los acontecimientos repentinos, y 8) Frustración: malestar relacionado con la interrupción de las tareas en curso o el bloqueo de la meta.

El Control Esforzado compuesto por las siguientes subdimensiones: 1) Atención focalizada: duración sostenida de orientar la atención a un objeto, resistiendo la distracción; 2) Cambio atencional: capacidad de transferir el foco de atención de una actividad a otra; 3) Disfrutar de ser cargado: expresión de agrado del niño al ser cargado por los padres; 4) Control inhibitorio: capacidad de detenerse, o abstenerse de un comportamiento, y 5) Placer de baja intensidad: placer o disfrute en relación con las situaciones que implican una baja intensidad del estímulo.

Evaluación del temperamento

Diversos métodos de medición se han utilizado para estudiar el temperamento, ejemplo de ello son los cuestionarios para cuidadores, observaciones del comportamiento directo, al igual que métodos fisiológicos tales como el cortisol salivar.

Observaciones conductuales

Las observaciones del comportamiento son otra forma común de estudiar el temperamento en casa, clínica o situación experimental. Estos procedimientos evitan problemas de sesgo de los padres y pueden hacer frente a la cuestión de cómo se expresa el temperamento en un contexto específico. Sin embargo, tienen como desventaja, que la generalización de los resultados puede ser limitada al contexto en el cual se obtuvieron los resultados. Uno de los procedimientos experimentales utilizados más ampliamente es el *Laboratory Temperament Assesment Battery* (Lab-TAB) (Goldsmith y Rothbart, 1993), que permite la observación directa de la conducta del niño en una variedad de tareas que se presentan de forma experimental.

Pruebas Psicofisiológicas

Los factores psicofisiológicos de expresión temperamental de los niños se pueden medir de varias maneras, incluyendo la electroencefalografía (Henderson y Wachs, 2007), o mediante el cortisol salival (Dettling *et al.*, 1999). Al igual que con la mayoría de los procedimientos psicofisiológicos, la cooperación de los participantes, especialmente con niños en edad preescolar, puede ser una desventaja.

Escalas para los cuidadores

Hasta la fecha, las escalas contestadas por el cuidador han sido la principal herramienta utilizada para medir el temperamento de los niños. Estas escalas examinan, en general, el funcionamiento social de los niños, e incluyen el Cuestionario de Estilos (McDevitt y Carey, 1978). El Cuestionario EAS Temperament Survey, para la evaluación del temperamento infantil (Buss y Plomin, 2014), el cuestionario de dimensiones del temperamento (Windle y Lerner, 1986) y el Cuestionario del Comportamiento de los niños (Rothbart, Ahadi, Hershey y Fisher, 2001).

Una de las principales fortalezas de las escalas contestadas por los padres es que se basan en las numerosas observaciones de los mismos padres como cuidadores, se requiere poco tiempo para ser contestadas y brinda resultados de una gran variedad de situaciones y contextos.

Sin embargo, este modo de medición también tiene desventajas; por ejemplo, que no son particularmente sensibles a cómo el temperamento puede ser expresado diferencialmente dentro y entre los contextos (Strelau, 1983); otros han sugerido que los padres-cuidadores pueden ser informantes sesgados. Del mismo modo, Kagan (1998) plantea preocupaciones sobre la exactitud de los informes de los padres. Por el contrario, Henderson y Wachs (2007) sugieren que aunque las medidas del informe de los padres pudieran ser un tanto subjetivas, la evidencia disponible indica que estas medidas también contienen un componente objetivo importante.

Atención como dimensión del temperamento

El estudio de la atención

Aunque intuitivamente sabemos lo que significa prestar atención a un objeto o un suceso, el estudio de la atención tiene una larga historia. Algunos han apuntado que todo el mundo sabe lo que es la atención, otros han objetado que nadie sabe la definición a ciencia cierta (Pashler y Sutherland, 1998). Por ejemplo, Moray (1970) propuso seis significados diferentes del término atención, mientras que Posner y Boies (1971) sugirieron que la atención tiene tres componentes: orientación a los sucesos sensoriales, detección de señales para un procesamiento enfocado y mantenimiento de un estado de vigilancia o alerta. Otros han empleado términos como activación, esfuerzo, capacidad, conjunto perceptivo, control y consciencia como sinónimos del proceso de atención. Mientras que Derryberry y Rothbart (1997) proponen una perspectiva dinámica de atención en el que los sistemas de atención y aspectos socioemocionales están entrelazados.

No obstante, hay un amplio acuerdo en que la atención implica seleccionar cierta información para procesarla con detenimiento e impedir que otra se siga procesando (Smith *et al.*, 2008).

Esto sucede durante las actividades de la vida diaria ya que cada individuo es bombardeado por señales sensoriales provenientes del exterior e interior del organismo. Sin embargo, la cantidad de información entrante excede la capacidad de nuestro sistema nervioso para procesarla en paralelo (Desimone y Duncan, 1995), por lo que se hace necesario un mecanismo neuronal que regule y focalice el organismo (Mesulam, 1985), seleccionando y organizando la percepción y permitiendo que un estímulo pueda dar lugar a un impacto. Es decir, que pueda desarrollar un proceso neural electroquímico. Este mecanismo neuronal es la atención, cuya capacidad podría irse desarrollando progresivamente desde la infancia al adulto y cuya actividad no se ciñe únicamente a regular la entrada de información, sino que también estaría implicada en el procesamiento mismo de la información (Cooley y Morris, 1990).

Es decir la atención es el proceso por el cual podemos elegir entre muchos estímulos presentes en nuestro entorno, lo que facilita el procesamiento de unos al tiempo que se inhibe el procesamiento

de otros. Esta selección puede ser motivada por factores endógenos como nuestras metas (por ejemplo, encontrar un amigo determinado, seguir una instrucción, utilizar una flecha para dirigir la atención), o por factores exógenos como un estímulo destacado o nuevo que capta la atención, apartándola de la tarea en curso (por ejemplo, una luz brillante, un sonido fuerte). Debido a que en un momento dado hay más información de la que podemos afrontar, la atención es el mecanismo mediante el cual se selecciona la información más importante para procesarla más detenidamente (Smith *et al.*, 2008).

De manera general, el sistema de la atención del niño en un inicio está básicamente compuesto de los procesos de orientación caracterizadas por exploración visual del medio ambiente, para más tarde, al final del primer año, emerge el sistema de atención ejecutiva, permitiendo al niño participar en la actividad orientada hacia los objetivos y la inhibición de la conducta. Este sistema también está estrechamente relacionada con el desarrollo del lenguaje al permitir la producción de conocimientos orales para controlar el comportamiento (Ribeiro *et al.*, 2011).

Con todo lo anterior se puede notar que mucho se ha investigado sobre cómo los procesos de atención se desarrollan rápidamente desde el nacimiento hasta los cinco años (Ruff y Rothbart, 2001), sin embargo surge recientemente una visión de la comprensión de las diferencias individuales en la atención no de manera aislada, sino dentro de un modelo de interacciones con otros sistemas de desarrollo. Esta visión está encabezada por Derryberry y Rothbart (1997) quienes propusieron una perspectiva dinámica de la atención en el que los sistemas de atención y aspectos socioemocionales como el temperamento están entrelazados. Ellos destacan al control esforzado como la dimensión del temperamento más importante para la comprensión de las habilidades atencionales específicas (Rothbart, 2004; Rothbart y Ahadi, 1994; Rothbart *et al.*, 2001). Dicha dimensión se describe como la manera en que los individuos atienden selectivamente a su medio ambiente y esto es precisamente reflejo de sus características de temperamento (Derryberry y Reed, 1998; Derryberry y Rothbart, 1997).

El control esforzado es un compuesto de diferentes aspectos del temperamento que consisten en la focalización de la atención, el control inhibitorio, el placer de baja intensidad, y la sensibilidad perceptiva. Además es visto como un componente regulador del temperamento, ya

que permite a los niños cambiar su atención de los estímulos amenazantes para orientar su atención hacia los estímulos relajantes (Derryberry y Rothbart, 1997). Un ejemplo de esto es el estudio donde se evaluó a niños de entre cuatro y seis años, en el cual se concluyó que los niños con puntuación alta en los componentes de control esforzado, usaban estrategias verbales no agresivas cuando estaban enojados en lugar de recurrir a estrategias físicas (Eisenberg *et al.*, 1994). Una investigación sobre el control voluntario y el sistema ejecutivo, encontró que los niños con alto control cometieron menos errores por omisión, mientras que los niños con bajo control esforzado cometieron más errores (Wenzler *et al.*, 2001).

Atención y temperamento

Aunque en la literatura la atención y el temperamento se han desarrollado por separado, las recientes conceptualizaciones de temperamento como un sistema de regulación son relevantes para la investigación sobre la atención infantil y sus posibles trastornos (Nigg *et al.*, 2004).

El temperamento ha sido conceptualizado como las diferencias individuales en reactividad y autorregulación las cuales están influenciados por la herencia, la maduración y la experiencia (Derryberry y Rothbart, 1997).

Reactividad se refiere a la sensibilidad emocional, la activación y la excitación mientras que la autorregulación incluye procesos tales como focalización de la atención, evitación, y la atención que sirven para modular la reactividad de la persona (Rothbart, 1989).

Desde esta perspectiva los niños pequeños son vistos como altamente reactivos. Conforme se van desarrollando, sus procesos reactivos serán progresivamente guiados por un control autorregulador. Esta capacidad para regular la propia conducta en respuesta a las demandas cognitivas, emocionales y sociales de situaciones específicas constituye una tarea importante en el desarrollo (Ruff y Rothbart, 2001).

De acuerdo con varios enfoques teóricos para el desarrollo de la autorregulación (Block y Block, 1980; Kopp, 1982; Rothbart, 1989), los niños aumentan sus habilidades a medida que crecen, pasando de, rígidos controles rudimentarios, a un mecanismo flexible de adaptación que les permite ejercer su propio control esforzado para

regular sus propias funciones motivacionales. Este cambio parece ser facilitado por la maduración biológica y la experiencia, y por el cuidado sensible por los padres, que dan a sus hijos la oportunidad de aprender efectivas formas de control.

En la comprensión de los mecanismos que subyacen al desarrollo de la autorregulación, las redes atencionales propuestas por Posner y Petersen (1989) han jugado un papel importante. Ellos describen tres redes atencionales diferentes y relativamente independientes: red posterior, red anterior y red de vigilancia, cuya maduración se propone que se asocia con el desarrollo de habilidades de autorregulación en niños. Además, se espera que las diferencias individuales en la autorregulación contribuyan a la variación en el desempeño de tareas atencionales (Gerardi *et al.*, 1996).

La red atencional posterior (orientación) está implicada en la orientación de la atención de un lugar a otro, y en el ajuste de la escala o amplitud de la atención. Gracias a las modernas técnicas de neuroimagen, como la Tomografía por Emisión de Positrones (PET, por sus siglas en inglés), y a través de un amplio estudio de diferentes poblaciones de pacientes, ahora sabemos que el lóbulo parietal posterior, el colículo superior del mesencéfalo y el núcleo pulvinar del tálamo son partes correspondientes de los circuitos neuronales que constituyen la red atencional posterior. Johnson, Posner, Rothbart y otros (1991) han propuesto que el desarrollo de las conexiones entre el colículo superior y la corteza parietal posterior es responsable de la capacidad mostrada por bebés de cuatro meses de edad para desenganchar la atención de los estímulos habitados. Esta capacidad junto con la aparición de la atención sostenida, permite a los niños concentrar su actividad cognitiva en otros estímulos, lo que facilita la regulación del afecto negativo y disminuyendo la cantidad de llanto y angustia. El mover el foco de atención de la fuente de angustia para otros estímulos ha demostrado ser una técnica eficiente para reducir el nivel de excitación en situaciones de activación emocional en los bebés (Gianino y Tronick, 1988; Harman *et al.*, 1997; Mangelsdorf *et al.*, 1995), lo que sugiere que la red atencional posterior puede ser afectada por el afecto negativo.

Por otro lado, la red atencional anterior (ejecutivo) está involucrada en situaciones que requieren la operación de control ejecutivo. Estas situaciones están relacionadas con la planificación, toma de decisiones,

la corrección de errores, o la superación de las respuestas habituales o automáticas (Posner y DiGirolamo, 1998). Estudios con PET y la investigación neuropsicológica con pacientes del lóbulo frontal han revelado principalmente que la corteza cingulada y ciertas áreas de la corteza prefrontal forman parte de esta red atencional posterior (Posner, 1995; Posner y Raichle, 1994). Vogt, Finch y Olson (1992) han propuesto que la corteza cingulada anterior, debido a sus estrechos vínculos con la corteza motora, puede ser un sitio para la interacción entre procesos cognitivos y los procesos de motivación. Gerardi (1997) proporciona evidencia empírica de esta hipótesis. En su estudio con bebés de 36 a 38 meses de edad, se administró a los niños una tarea de *Stroop* (conflicto espacial) y las características del temperamento fueron medidos a través del informe de los padres. Estos investigadores encontraron que el control inhibitorio, la timidez y la sensibilidad perceptiva correlacionaron negativamente con el tiempo de reacción, mientras que la impulsividad correlacionó positivamente. Y la precisión en la tarea correlacionó negativamente con la ira.

Otros estudios han reportado hallazgos similares, lo que sugiere que la tendencia a bajos niveles de angustia e impulsividad, y la gran capacidad de adaptación y el control inhibitorio se asocian con un mejor funcionamiento atencional (Caspi y Silva, 1995; Gerardi *et al.*, 1996; Shoda *et al.*, 1990), que nos lleva a entender la atención como un fenómeno de múltiples componentes que ejerce las funciones de control en ambas operaciones cognitivas y las respuestas emocionales (Posner y Rothbart, 1998).

Además, dado que la red posterior y anterior se ven como diferentes y funcionan relativamente independientes (Posner y Petersen, 1989), cada red puede estar involucrada en diferentes aspectos de la autorregulación. Por lo tanto la red atencional posterior puede esperarse que esté relacionada con la regulación del afecto negativo, tales como la expresión de la ira o angustia (Johnson *et al.*, 1991), mientras que la red atencional anterior puede estar relacionada con aspectos de la regulación del comportamiento, tales como el control inhibitorio o impulsividad (Vogt *et al.*, 1992).

La red de vigilancia es dependiente de la integridad del sistema reticular activador y de sus influencias reguladoras talámicas, límbicas, frontales y de los ganglios basales. Dicha red es reguladora de la capa-

cidad de información global, suministra la atención tónica o difusa o primaria, o lo que de una manera más amplia denominamos consciencia.

El temperamento y el lenguaje

En primera instancia podría no ser obvia una relación entre el lenguaje y el temperamento, sin embargo si se considera la relevancia que tiene la atención en el aprendizaje y la condición de la atención como una de las dimensiones del temperamento; y su relación directa con las otras dimensiones, entonces se puede entender que sean numerosos los estudios que señalan una relación entre la adquisición y el desarrollo del lenguaje y el temperamento. Por ejemplo, Paul y Kellogg (1997) realizaron una investigación para evaluar la asociación entre las características temperamentales y problemas en la adquisición y desarrollo del lenguaje. En este estudio se observó que los infantes, hablantes tardíos, de dos años de edad, presentaban mayor timidez y reducción de «extraversión» que sus pares, cuyo desarrollo del lenguaje era típico. Otro estudio con resultados similares es el propuesto por Slomkowski, Nelson, Dunn y Plomin (1992), quienes concluyen que la dimensión «extraversión» está relacionada con el desarrollo de las competencias lingüísticas, en este sentido mencionan que la dimensión extraversión parece estar relacionada especialmente con el desarrollo del lenguaje expresivo a los tres años de edad y a habilidades receptivas a los siete años de edad.

Con respecto a otras dimensiones del temperamento, se ha observado que la habilidad para «focalizar la atención» y «la facilidad para ser tranquilizado» en edades tempranas predicen significativamente la adquisición y uso de sustantivos en los infantes (Dixon Jr. y Shore, 1997). Además, mediante reportes parentales, se sabe que la «adaptabilidad» y la «persistencia» son otras de las dimensiones del temperamento que correlacionan significativamente con el desarrollo lingüístico (Dixon Jr. y Smith, 2000). Adicionalmente, se ha observado una relación positiva de las dimensiones «orientación» y «sonrisa» únicamente con el vocabulario receptivo (Morales *et al.*, 2000).

Las dimensiones del temperamento también pueden ser indicadores de déficits en el lenguaje, se ha mostrado que la dificultad

temperamental, incluyendo el bajo «control esforzado» y el alto «afecto negativo» predecían un retraso en la adquisición de nuevas palabras, es decir; los niños con dificultad temperamental se encontraban en desventaja en cuanto al lenguaje se refiere en comparación con niños con temperamento fácil (Salley y Dixon Jr., 2007). En este punto existe una controversia, ya que otros estudios han encontrado que los niños pobres en «control esforzado» tenían una mayor probabilidad de responder a ofertas de atención conjunta, la cual suele estar asociada a un mayor vocabulario (Todd y Dixon Jr., 2010).

En el estudio realizado por Salley y Dixon Jr. (2007), con el propósito de evaluar la relación entre el temperamento y el aprendizaje de palabras, evaluaron a 47 niños de 22 meses de edad. La tarea consistía en presentar un objeto asociado a una palabra, mientras se presentaban simultáneamente dos distractores: uno social (persona leyendo un cuento detrás del infante) y uno mecánico (un juguete en forma de robot entrando al cubículo donde se llevaba a cabo la tarea). Al analizar los resultados observaron que los niños con temperamento fácil lograban asignar la atención de manera eficiente y esto correlacionaba positivamente con el aprendizaje de una nueva palabra, es decir niños con temperamento fácil mostraban ventajas respecto a niños con temperamento difícil en cuanto aprendizaje de palabras se refiere, debido a los recursos atencionales usados en la tarea. Sin embargo, estos autores afirman que los resultados obtenidos en su estudio pudieran ser debidos a la memoria de los sujetos, debido a que su método no permite medir de una manera rigurosa la atención que los infantes muestran tanto a los estímulos como a los distractores.

En suma podemos describir que diversos estudios han mostrado que las dimensiones de «duración de la orientación, sonrisa, adaptabilidad, persistencia y la facilidad para ser tranquilizado», predicen significativamente la adquisición y uso de sustantivos (Dixon Jr. y Smith, 2000; Dixon Jr. y Shore, 1997; Morales *et al.*, 2000). Otros estudios indican que los niños con temperamento difícil, incluyendo el bajo nivel de «control esforzado» y el «alto efecto negativo», mostraban ciertas desventajas en cuanto a lenguaje se refiere, en comparación con los niños con temperamento fácil (Salley y Dixon Jr, 2007). Se encontró además que la dimensión «afecto negativo» es indicador de «atención conjunta», es decir entre más alto el nivel de «afecto negativo», menor

respuesta a ofertas de atención conjunta tendrá el niño (Salley y Dixon Jr., 2007), mientras que Todd y Dixon Jr. (2010) descubren lo contrario pues al analizar la dimensión de «control esforzado» encontraron que los niños pobres en esta área tenían una mayor probabilidad de responder a ofertas de atención conjunta, lo cual resulta contradictorio con base en los resultados de investigaciones previas, las cuales afirmaban que los niños con altos nivel de «control esforzado» lograban responder de mejor manera a ofertas de atención conjunta y esto a su vez daba mayor nivel de vocabulario.

Además, estudios como el realizado por Salley y Dixon Jr. (2007) mencionan que la asignación eficiente de la atención tiene relación con la adquisición de una nueva palabra.

Un estudio en el Laboratorio de Comunicación Humana y Cognición

Dada las relaciones observadas entre el temperamento y el lenguaje, pero también la gran diversidad de resultados que describen tales relaciones, en el *Laboratorio de Comunicación Humana y Cognición* (LabCHYC) de la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, mediante un proyecto de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva se propuso agregar esfuerzos para la exploración de los mecanismos cognitivos que vinculan el temperamento y el lenguaje. Específicamente, el propósito fue evaluar la relación entre las distintas dimensiones del temperamento (extraversión, afectividad negativa y control orientado), el desarrollo del lenguaje (acumulado a lo largo del curso de vida de los infantes) y el aprendizaje de palabras (evaluado en el momento de su visita al laboratorio).

Junto con los reportes parentales sobre el desarrollo del vocabulario (el inventario de desarrollo MacCarthur-Bates, CDI) y el cuestionario sobre las conductas indicadoras del temperamento de los infantes (*Early Childhood Behavior Questionnaire*, ECBQ), el Paradigma Intermodal de Atención Preferencial (PIAP) formó parte de un método que incluía tres medidas o variables que resultaron fundamentales en el estudio: el vocabulario de los infantes (reportado como las palabras que los niños

comprendían y producían, puntajes del temperamento de los infantes (en tres dimensiones) y la atención en una tarea de aprendizaje en condiciones controladas.

El PIAP es una adaptación, realizada por Golinkoff *et al.* (1987), del paradigma de atención visual desarrollado por Fantz (1958; 1961; 1963, citado en Cohen y Cashon, 2001), quien empleó dicho método en estudios sobre las preferencias entre imágenes que mostraban infantes tan jóvenes como dos meses de edad. La versión desarrollada por Golinkoff *et al.* (1987) es una adaptación aplicada a estudios sobre comprensión del habla. El procedimiento se basa en la presentación al infante de dos estímulos visuales (actualmente, en algunos laboratorios más de dos) y un estímulo auditivo correspondiente sólo a una de las imágenes. En términos generales, el propósito de una prueba aplicada bajo este paradigma es observar si el infante es capaz de identificar la imagen correspondiente al estímulo auditivo presentado.

En el estudio del LabCHYC, los 58 infantes participantes fueron entrenados para aprender cuatro seudopalabras asociadas a cuatro objetos novedosos. Posteriormente al entrenamiento de las seudopalabras, el aprendizaje de los infantes fue evaluado en ensayos donde se presentaba alguno de los cuatro objetos novedosos al lado de otros objetos que funcionaban como distractores. Como se lleva a cabo en este paradigma, el aprendizaje de los infantes fue evaluado *off-line* mediante la observación de una videograbación donde se obtuvieron los tiempos de mirada a los objetos, como indicador del reconocimiento y aprendizaje de las seudopalabras.

Los resultados obtenidos con los tres instrumentos (CDI, PIAP y ECBQ) fueron analizados entre sí. Para sumarle a la diversidad de resultados que hemos observado en estudios previos, el estudio realizado en el LabCHYC, mostró también resultados peculiares que podrían agregar información clave al campo del estudio del temperamento y su relación con el lenguaje.

De las tres dimensiones analizadas por medio del ECBQ (extraversión, afectividad negativa y control esforzado), la dimensión de extraversión (descrita anteriormente en el texto) mostró las interacciones más importantes y estadísticamente significativas en todo el estudio. Por un lado, tal como otros estudios lo muestran, se observó que existe una correlación positiva entre la extraversión y el desarrollo léxico-receptivo de

los infantes; en otras palabras los infantes que, en general, muestran mayores niveles de actividad, sociabilidad e impulsividad, desarrollan también un vocabulario receptivo más amplio.

En contraste con la relación entre extraversión y desarrollo de vocabulario (correlación positiva), contraintuitivamente, los resultados obtenidos durante la tarea de aprendizaje de palabras mostraron una relación negativa entre extraversión y tal aprendizaje de palabras (en una condición controlada). La relación observada mostró que entre menores puntajes de extraversión tienen los infantes, mayor es la capacidad para reconocer los objetos asociados a las palabras y mayor el aprendizaje de las mismas.

La diversidad en el temperamento

Los resultados obtenidos del estudio que realizamos en el LabCHYC podrían parecer contradictorios. Por un lado tenemos que a mayor extraversión se observa también mayor desarrollo del vocabulario, pero por otro lado tenemos que los infantes con un nivel de extraversión alto no muestran aprendizaje de la asociación entre una nueva palabra y el objeto. ¿Cómo puede la extraversión influir de manera opuesta al desarrollo del lenguaje de los infantes?

Para responder a la pregunta de arriba, antes es pertinente señalar que el primer tipo de relación entre el temperamento y el lenguaje, es decir, la relación positiva entre extraversión y desarrollo léxico han sido documentadas en estudios previos. Por ejemplo Paul y Kellog (1997) observaron que hablantes tardíos, de dos años de edad, presentaban mayor timidez y reducción de «extraversión» que sus pares cuyo desarrollo del lenguaje era típico. Slomkowski *et al.* (1992) concluyen que la dimensión «extraversión» está relacionada con el desarrollo de las competencias lingüísticas, en este sentido mencionan que la dimensión extraversión parece estar relacionada especialmente con el desarrollo del lenguaje expresivo a los tres años de edad y a habilidades receptivas a los siete años de edad y por último el estudio de Morales *et al.* (2000) que relaciona positivamente la dimensión extraversión únicamente con el vocabulario receptivo, tal como en nuestro estudio.

Sobre la relación negativa entre temperamento y lenguaje, o para precisar, entre la extraversión y el aprendizaje de palabras no se cuenta en los antecedentes con suficientes puntos de referencia. Sin embargo, para poder ofrecer una explicación, es necesario insistir y enfatizar la diferencia entre las variables que se están midiendo en nuestros dos casos. En la primera relación se evalúa el desarrollo de vocabulario, el cual se ha acumulado a lo largo del desarrollo del infante, en una amplia variedad de situaciones, la mayoría de tipo social, interactiva y que por tanto depende de las habilidades de interacción del infante, no sólo con las personas sino con el medio ambiente en general. En nuestra segunda relación hablamos de una medida del lenguaje no dependiente de la interacción de los infantes con el medio y menos de su socialización con otras personas, sino con niveles de atención más finos que demanda la condición experimental en la que los infantes participaron.

Entonces, nuestra respuesta ante el aparente efecto contradictorio de la extraversión en el lenguaje, podría ser que la extraversión afecta al desarrollo del lenguaje en diferentes maneras según las condiciones en las que se da el aprendizaje del mismo. Entonces, niveles altos de extraversión significan una ventaja en aquellas condiciones en las que el medio demanda mayores niveles de actividad e interacción, como las situaciones sociales más presentes en la vida cotidiana, pero una desventaja en situaciones específicas en el que el aprendizaje requiere más altos niveles de atención focalizada.

A propósito de la diversidad, el presente estudio tiene de por sí importantes implicaciones que señalan las diferencias individuales en un factor en el que encontramos tanta variabilidad (y diversidad), como lo es el temperamento. Además, los resultados nos alejan de una clasificación de los perfiles temperamentales en donde pudiera determinarse algún valor positivo o de desventaja absoluta, y más bien enfatiza la riqueza de la diversidad, en este caso en una dimensión del temperamento, que permite desarrollar habilidades y aprendizajes particulares y todos con su propio valor. Los resultados del estudio que realizamos en el LabCHYC y las conclusiones sugeridas, son entonces invitaciones a la continuación de la investigación en los temas del lenguaje, la atención, el temperamento y la diversidad.

Referencias

- BATES, J. E. y T. D. Wachs (1994), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior*, American Psychological Association, consultado en <<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1994-97632-000/>>.
- BLOCK, J. H. y J. Block, J. (1980), "The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior". In W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect and social relations: The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BUSS, A. H. y R. Plomin (2014), *Temperament (PLE: Emotion): Early Developing Personality Traits*, Psychology Press, consultado en <<https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=zBSLBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Temperament:+Early+developing+personal+trait&ots=vnNSUs8yht&sig=C8TF0r474cJL8DazuBUfW70kl-8>>.
- CASPI, A. y P. A. Silva (1995), "Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort", en *Child Development*, 66 (2), pp. 486-498.
- COHEN, L. B. y C. H. Cashon (2001), "Do 7-month-old infants process independent features or facial configurations?", en *Infant and Child Development*, 10 (1-2), pp. 83-92.
- COOLEY, E. L. y R. D. Morris (1990), "Attention in children: A neuropsychologically based model for assessment", consultado en <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/87565649009540465>>.
- DERRYBERRY, D. y M. A. Reed (1998), "Anxiety and attentional focusing: Trait, state and hemispheric influences", en *Personality and Individual Differences*, 25 (4), pp. 745-761.
- _____ y M. K. Rothbart (1997), "Reactive and effortful processes in the organization of temperament", en *Development and Psychopathology*, 9 (04), pp. 633-652.
- DESIMONE, R. y J. Duncan (1995), "Neural mechanisms of selective visual attention", en *Annual Review of Neuroscience*, 18 (1), pp. 193-222.
- DETLING, A. C., M. R. Gunnar y B. Donzella (1999), "Cortisol levels of young children in full-day childcare centers: Relations with age and temperament", en *Psychoneuroendocrinology*, 24 (5), pp. 519-536.
- DIXON Jr., W. E. y P. H. Smith (2000), "Links between early temperament and language acquisition", en *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, pp. 417-440.

- DIXON, W. E. y C. Shore (1997), “Temperamental predictors of linguistic style during multiword acquisition”, en *Infant Behavior and Development*, 20 (1), pp. 99-103.
- EISENBERG, N., R. A. Fabes, M. Nyman, J. Bernzweig y A. Pinuelas (1994) “The relations of emotionality and regulation to children’s anger-related reactions”, en *Child Development*, 65 (1), pp. 109-128.
- GERARDI, G. M. (1997), *Development of executive attention and self-regulation in the third year of life*, Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon.
- _____, M. K. Rothbart, M. I. Posner y S. Kepler (1996), “The development of attentional control: Performance on a spatial stroop-like task at 24, 30 and 36-38 months of age”, Poster session presented at the annual meeting of the International Society for Infant Studies, Providence, RI.
- GIANINO, A. y E. Z. Tronick (1988), “The mutual regulation model: The infant’s self and interactive regulation and coping and defensive capacities”, consultado en <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1988-97294-003>
- GOLDSMITH, H. H. y J. J. Campos (1986), “Fundamental issues in the study of early temperament: The Denver Twin Temperament Study”, en *Advances in Developmental Psychology*, 4, pp. 231-283.
- _____, y M. K. Rothbart (1993), “The laboratory temperament assessment battery (LAB-TAB)”, en *University of Wisconsin*.
- GOLINKOFF, R. M., K. Hirsh-Pasek, K. Cauley y L. Gordon (1987), “The eyes have it: Lexical and syntactic comprehension in a new paradigm”, en *Journal of Child Language*, 14 (01), pp. 23-45.
- HARMAN, C., M.K. Rothbart y M.I. Posner (1997), “Distress and attention interactions in early infancy”, en *Motivation and Emotion*, 21 (1), pp. 27-44.
- HENDERSON, H. A. y T. D. Wachs (2007), “Temperament theory and the study of cognition–emotion interactions across development”, en *Developmental Review*, 27 (3), pp. 396-427.
- JOHNSON, M. H., M. Posner, M. K. Rothbart *et al.* (1991), “Components of visual orienting in early infancy: Contingency learning, anticipatory looking, and disengaging”, en *Cognitive Neuroscience, Journal of*, 3 (4), pp. 335-344.

- KAGAN, J. (1998), "Biology and the child", consultado en <<http://psycnet.apa.org/psycinfo/2005-03132-004>>.
- KOPP, C. B. (1982), "Antecedents of self-regulation: a developmental perspective", en *Developmental Psychology*, 18 (2), pp. 199.
- MANGELSDORF, S. C., J. R. Shapiro y D. Marzolf (1995), "Developmental and temperamental differences in emotion regulation in infancy", en *Child Development*, 66 (6), pp. 1817-1828.
- MCDEVITT, S. C. y W. B. Carey (1978), "The measurement of temperament in 3-7 year old children", en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19 (3), pp. 245-253.
- MESULAM, M. M. (1985), "Attention, confusional states, and neglect", en *Principles of Behavioral Neurology*, pp. 125-168.
- MORAY, N. (1970), "Attention: Selective processes in vision and hearing", Nueva York: Academic Press.
- MORALES, M., P. Mundy, C. E. Delgado, M. Yale, R. Neal y H. K. Schwartz (2000), "Gaze following, temperament, and language development in 6-month-olds: A replication and extension", en *Infant Behavior and Development*, 23 (2), pp. 231-236.
- NIGG, J. T., H. H. Goldsmith y J. Sachek (2004), "Temperament and attention deficit hyperactivity disorder: The development of a multiple pathway model", en *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (1), pp. 42-53.
- PASHLER, H. E. y S. Sutherland (1998), *The psychology of attention*, vol. 15, MIT Press Cambridge: MA., consultado en <[http://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/pdf/S1364-6613\(98\)01249-2.pdf](http://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/pdf/S1364-6613(98)01249-2.pdf)>.
- PAUL, R. y Kellogg, L. (1997), "Temperament in late talkers", en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (7), pp. 803-811.
- POSNER, M. I. (1995), "Attention in cognitive neuroscience: an overview", consultado en <<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1994-98810-039>>.
- _____ y S. J. Boies (1971), "Components of attention", *Psychological Review*, 78 (5), pp. 391.
- _____ y G. J. DiGirolamo (1998), "Conflict, target detection and cognitive control", *The Attentive Brain*, pp. 401-423.
- _____ y S. E. Petersen (1989), *The attention system of the human brain*, DTIC Document, consultado en <<http://oai.dtic.mil/oai/oai?verb=getRecord&metadataPrefix=html&identifier=ADA206157>>.

- _____ y M. E. Raichle (1994), *Images of mind*. Scientific American Library/Scientific American Books, consultado en <<http://doi.apa.org/psycinfo/1994-97426-000>>.
- _____ y M. K. Rothbart (1998), *Summary and commentary: developing attentional skills*, consultado en <<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1998-07499-010>>.
- Ribeiro, L. A., H. D. Zachrisson, S. Schjolberg, H. Aase, Rohrer-Baumgartner, N. y P. Magnus (2011), "Attention problems and language development in preterm low-birth-weight children: Cross-lagged relations from 18 to 36 months", en *BMC Pediatrics*, 11 (1), pp. 59.
- ROTHBART, M. K. (1989), "Temperament in childhood: A framework", en *Temperament in Childhood*, 5973, consultado en <http://www.researchgate.net/profile/Mary_Rothbart/publication/232604390_Temperament_in_childhood_A_framework/links/542adef60cf27e39fa917742.pdf>.
- _____ (2004), "Commentary: Differentiated measures of temperament and multiple pathways to childhood disorders", en *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (1), pp. 82-87.
- _____ y S. A. Ahadi (1994), "Temperament and the development of personality", en *Journal of Abnormal Psychology*, 103 (1), pp. 55.
- _____, S. A. Ahadi, K. L. Hershey y P. Fisher (2001), "Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire", en *Child Development*, 72 (5), 1394-1408.
- RUFF, H. A. y M. K. Rothbart (2001), *Attention in early development: Themes and variations*, Oxford University Press, consultado en <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=8tj2NV3WqEOC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Attention+in+early+development:++themes+and+variations&ots=xk-GfVPu3a&sig=LBi3qttQcZTZ3VAENiwmiV_7dY8>.
- SALLEY, B. J. y W. E. Dixon Jr. (2007), "Temperamental and joint attentional predictors of language development", en *Merrill-Palmer Quarterly (Wayne State University. Press)*, 53 (1), pp. 131.
- SHODA, Y., W. Mischel y P. K. Peake (1990), "Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions", en *Developmental Psychology*, 26 (6), pp. 978.

- SLOMKOWSKI, C. L., K. Nelson, J. Dunn y R. Plomin (1992), “Temperament and language: Relations from toddlerhood to middle childhood”, en *Developmental Psychology*, 28 (6), pp. 1090.
- SMITH, E. E., S. M. Kosslyn y M. J. R. Platón (2008), *Procesos cognitivos: modelos y bases neurales*, Madrid, Pearson.
- STRELAU, J. (1983), *Temperament, personality, activity*, Londres: Academic Press.
- THOMAS, A. y S. Chess (1986), “The Nueva York longitudinal study: From infancy to early adult life”, en *The Study of Temperament: Changes, Continuities, and Challenges* (pp. 39–52). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- _____, S. Chess y H. G. Birch (1968), “Temperament and behavior disorders in children”, consultado en <http://eric.ed.gov/?id=ED025066>.
- TODD, J. T. y W. E. Dixon Jr. (2010), “Temperament moderates responsiveness to joint attention in 11-month-old infants”, en *Infant Behavior and Development*, 33 (3), p. 297-308, consultado en <http://doi.org/10.1016/j.infbeh.2010.03.007>.
- VOGT, B. A., D. M. Finch y C.R. Olson (1992), “Functional heterogeneity in cingulate cortex: the anterior executive and posterior evaluative regions”, en *Cerebral Cortex*, 2 (6), pp. 435-443.
- WINDLE, M. y R. M. Lerner (1986), “Reassessing the dimensions of temperamental individuality across the life span: The Revised Dimensions of Temperament Survey (DOTS-R)”, en *Journal of Adolescent Research*, 1 (2), pp. 213-229.

V

**COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS: RESULTADOS INICIALES DE UNA
REVISIÓN DE LA LITERATURA EMPÍRICA**

LEONARDO MANRÍQUEZ-LÓPEZ
ALBERTO J. FALCÓN-ALBARRÁN
DANIELA VIDAL-MOSCO
MARÍA DEL ROSARIO DOMÍNGUEZ-JIMÉNEZ
DULCE IMELDA SALAZAR-MORALES

Resumen

La lectura en la universidad es una tarea que demanda a los estudiantes desplegar una serie de habilidades cognitivo-instrumentales de elevada complejidad. Existen antecedentes que señalan que una porción significativa de los alumnos universitarios presentan dificultades con los textos, por lo que existe consenso en la necesidad de implementar acciones de intervención que apoyen su desempeño. Tales acciones deberían estar fundamentadas en el conocimiento empírico sobre las variables asociadas al éxito en la comprensión lectora de textos universitarios. No obstante, no parece haber revisiones sistemáticas de la literatura científica en esta área por lo que este trabajo presenta los resultados iniciales de una revisión de la literatura empírica desde el año 1995 al 2015. Para ello se hace una descripción, entre otros elementos, de los objetivos de

investigación y de los resultados que se presentan en los trabajos revisados y, que al momento, suman 42.

Palabras clave: competencia lectora; estudiantes universitarios, revisión sistemática; investigación empírica; niveles de lectura.

Introducción

Es un hecho ampliamente reconocido que, dentro del marco actual de la sociedad del conocimiento una de las competencias más importantes en todos los ámbitos de la vida es la de la lectura, al grado que se le considera una de las competencias genéricas por excelencia, dada su importancia para la formación y el ejercicio profesional (Guevara y Guerra, 2013). La lectura permite, junto con la escritura, desde el acceso a los bienes culturales de ocio hasta el acceso al conocimiento y su construcción (López, 1999). De tal manera, leer no sólo nos permite divertirnos, sino impulsar y ampliar de forma individual los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida y ampliar nuestra capacidad para contender con el mundo laboral. Permite relacionar al lector con el autor, incrementa el conocimiento y la capacidad de aprendizaje, abre la posibilidad para poder ser críticos y analíticos y a establecer una opinión de aquello que está leyendo y, acerca al estudiante al aprendizaje de otras disciplinas. Esto es, siempre y cuando realmente se esté comprendiendo aquello que se lee y para ello se requieren diferentes niveles de dominio de la competencia.

Esto cobra especial significado en el caso de los estudios universitarios, ya que en ellos se exige al estudiante un manejo no sólo habilidoso de la capacidad de leer en el sentido de decodificación, sino también en el sentido profundo de comprensión y utilización de lo que se lee. No hacerlo así, lo pone en riesgo de exclusión de la cultura científica-universitaria y limita considerablemente sus oportunidades de éxito en la universidad y en su desempeño profesional posterior.

Lamentablemente, al parecer en nuestro país no existen datos censuales sobre la situación de la competencia lectora entre los universitarios aunque la información ofrecida a partir de evaluaciones nacionales como la prueba de Exámenes de Calidad y Logro Educativo (EXCALE), e internacionales como en el caso de Programa para

la Evaluación Internacional del Estudiante (PISA, por sus siglas en inglés), sobre los niveles de adquisición de la comprensión lectora en la educación básica y media superior, en nuestro país, y en otras partes del mundo, son preocupantes.

Se podría inferir que, dado que son los mismos estudiantes con dificultades de comprensión lectora del nivel medio superior, los que ingresan a la universidad, entonces, simplemente tendríamos una extensión del problema a este nivel educativo, es decir deberíamos estar encontrando los mismos problemas de lectura en la universidad. No obstante, hay que tomar en cuenta el alto índice de deserción que existe en el nivel medio superior, lo cual podría hacer que a la universidad llegasen los más favorecidos en diferentes ámbitos, entre ellos el de la competencia lectora, por lo que el problema sería menor al encontrado en los anteriores niveles educativos.

Es debido a ello que, desde hace varias décadas se han conducido estudios en diferentes países del mundo sobre los niveles de competencia lectora en la universidad, debido a su impacto en el aprovechamiento escolar y en la inserción profesional posterior de los estudiantes, que aportan información al respecto. Sin embargo, no existe una sistematización reciente de estos esfuerzos, lo cual se convierte en una tarea importante dado que ello permitiría a las universidades, profesores, individuos u organismos reformadores, contar con información sobre los avances y hallazgos más importantes en el campo que les permitieran, entre otras acciones, tomar decisiones en términos de evaluación y programas de apoyo para estos estudiantes. Este trabajo pretende realizar dicha sistematización, por lo que se presentan los resultados de una investigación analítica-documental de naturaleza descriptiva que pretende dar a conocer el estado de la cuestión en la investigación sobre la competencia lectora en estudiantes universitarios.

Antecedentes

En el ámbito internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) mediante su PISA, ha realizado una serie de evaluaciones de la comprensión lectora con estudiantes de 15 años.

Lo mismo ha sucedido en nuestro país con los EXCALE elaborados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En los resultados de PISA del 2012 (INEE, 2012), se destaca que el 41 por ciento de los estudiantes mexicanos se encuentran por debajo del nivel 2, que es considerado básico e implica rudimentos en el manejo de la competencia para participar de manera eficaz y productiva en aspectos de la vida cotidiana. Otro 54 por ciento se encuentra entre los niveles 2 y 3 que son considerados intermedios y que implican el entendimiento de la idea principal y el aprovechamiento del conocimiento menos cotidiano aunque no se logra una comprensión detallada. Menos del 0.5 por ciento de los estudiantes alcanzan el más alto nivel de la lectura.

De manera coincidente y, de acuerdo al diagnóstico del INEE, por medio del EXCALE los alumnos del último grado de la educación media superior sólo logran completar las tareas de lectura más sencillas, tales como localizar un fragmento de información, identificar el tema central de un texto corto y establecer una relación simple entre la información del texto y su conocimiento cotidiano, presentando serias dificultades para utilizar la lectura como una herramienta de aprendizaje, por lo que la refiere como una comprensión superficial (INEE, 2011).

Es claro que la situación es preocupante, sobre todo porque una gran cantidad de estos estudiantes terminará realizando estudios superiores en los que la demanda, en términos de competencia lectora es mayor y diferente. Por tal motivo, aunque se afirma que la adquisición y el uso de la comprensión lectora es esencial en todos los niveles educativos, en el nivel superior esto cobra especial relevancia, pues la formación de los alumnos se da primordialmente a través de la lectura de textos (Guevara *et al.*, 2014), que en su mayoría son de carácter académico y científico, es decir: manuales, libros, capítulos de libros, artículos de investigación, informes, tesis, proyectos de investigación, entre otros (Moyetta *et al.*, 2013); los cuales se caracterizan por poseer un discurso elaborado basado en el método científico, requiriendo para su comprensión y utilización, operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción; pues comúnmente se lee para conocer la idea de un autor, para fundamentar o discutir sobre algún tema o teoría, para aprender fórmulas y principios científicos, para conocer nuevos aportes o teorías, entre otras cosas (Ochoa y Aragón, 2005).

Así, frente a los textos universitarios el estudiante de nivel superior tiene la ardua tarea de crear y realizar inferencias, precisar razones, hacer clasificaciones y definiciones, articular explicaciones y descripciones, formular juicios, ofrecer argumentos coherentes, entre otras acciones (Arias y Agudelo, 2010), lo que lo lleva más allá del nivel de decodificación y de comprensión superficial que se demuestra en las evaluaciones nacionales e internacionales.

Leer correctamente, por tanto, no sólo es entonar bien o leer de una manera fluida. El proceso de la lectura va más allá: a la habilidad de autorregular el pensamiento, de adquirir nuevos conocimientos, nuevas habilidades, actitudes, utilizar competencias específicas y participar en sociedad (INEE, 2013). De hecho, en este trabajo más que hablar de comprensión lectora, que es el área en la que se concentra la mayoría de la investigación contemporánea en los diferentes niveles educativos, se utiliza el concepto de competencia lectora por ser integral y porque abarca elementos que van más allá de la comprensión y que se sitúan dentro de la corriente de la Alfabetización Académica (Carlino, 2008). Así, retomamos el concepto de competencia lectora de PISA (INEE, 2012: 57) que la define como «la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad».

Cabe señalar que este concepto no elimina los elementos básicos de decodificación ligados a la adquisición de la lectura, pues se le pueden considerar implícitos en el acto de comprensión. La definición implica, como decíamos, una aproximación integral que reúne elementos de los diferentes campos teóricos de aproximación a la lectura y que, de acuerdo al INEE (2012) agrupa a las distintas aproximaciones sobre la lectura en tres perspectivas: la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural o sociolingüística. La definición también señala el componente último de la competencia lectora, su carácter de vehículo de inclusión, por lo que leer nos permite insertarnos de forma participativa en la sociedad.

En el ámbito lingüístico la lectura implica los procesos cognitivos y neuropsicológicos ligados a la decodificación del significado ubicado en el texto, e implica el conocimiento de las letras, las palabras, con sus formas y significados, y las reglas sintácticas y discursivas que permiten leerlo en un nivel elemental. Desde un punto de vista

psicolingüístico el proceso se dirige hacia la comprensión profunda del texto. Esta perspectiva asume que el significado se construye, por lo que la comprensión depende de la interacción entre el texto y las estructuras mentales del lector. El lector hace uso de sus conocimientos previos y recursos cognitivos, tales como estrategias cognitivas y metacognitivas, para realizar inferencias sobre el contenido del texto y, de esta manera, elaborar su significado, pues este no siempre es evidente y a menudo debe rellenar los vacíos que hay en la lectura.

En el ámbito de la sociolingüística, la lectura es considerada una actividad importante, por lo que el lector complementa su comprensión del texto con el conocimiento sobre la cultura escrita relacionada con el mismo. Así, un texto está anclado a las razones sociales, económicas e históricas que llevaron al autor a escribirlo, a los usos específicos para los cuales fue creado, al tipo de lector al que fue dirigido y al estilo particular en que fue escrito, lo cual depende de la comunidad cultural letrada en la que el autor se sitúa. Es así que, para ser competente en la lectura de un texto, en el sentido amplio de comprender, apreciar, utilizar, y lo demás, el lector debe entender que el texto, además de contenidos específicos incorpora una ideología; es decir, una autoría determinada por la comunidad a la que se pertenece, un interés y una intención que casi nunca se encuentra en el texto. Esto, además, requiere del lector ciertas prácticas y herramientas propias de la comunidad en la que se sitúa el texto.

El problema es que «la universidad» parece asumir que el estudiante que se haya en sus claustros conoce la cultura letrada de la que formará parte, que sabe analizar lo que lee y que, eventualmente, no tendrá dificultades en incorporarlo a su práctica profesional. Lo cierto es que hay indicios de que esto se aleja bastante de la verdad y que, en términos moderados se ha constatado que los estudiantes que ingresan a la universidad o son inexpertos en las prácticas lectoras que se demanda de ellos o de plano muestran un nivel muy bajo e incluso problemas de procesamiento de la información que se les pide analizar (Alcará y Santos, 2013; Bharuthram, 2012; Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010; Estienne, 2006; Guerra y Guevara, 2013; Guerra *et al.*, 2014; Guevara y Guerra *et al.*, 2014; Ugarriza, 2006).

Para la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES, 2006: 72): «[...] la educación superior enfrenta dos responsabilidades en relación con las necesidades de los estudiantes: *a)* mejorar continuamente la calidad de la formación en los aspectos cognitivos e instrumentales (conocimientos, destrezas y habilidades); y *b)* ofrecer espacios que favorezcan el desarrollo de su autonomía».

Es entonces urgente atender la problemática expuesta y, para ello se requiere de información sustentada en hechos verificados sobre el estado que guarda la competencia lectora en los estudiantes universitarios. La pregunta que surge ante ello es ¿cuál es el nivel de competencia lectora de los estudiantes universitarios mostrada por la literatura científica? Este trabajo, a partir de una revisión de la literatura, pretende avanzar en la respuesta a dicha pregunta, por lo que se presentan los resultados iniciales de una investigación analítico-documental de naturaleza descriptiva que pretende dar a conocer el estado de la cuestión en la investigación sobre la competencia lectora en estudiantes universitarios

Método

Para cumplir con este objetivo se realizó una búsqueda informática en los buscadores Google Académico, Psycinfo, Redyalic, y Scielo, del periodo 1995 al 2015. Con los siguientes descriptores, tanto en inglés como en español y en combinaciones distintas: «comprensión lectora», «competencia lectora», «lectura», «universitarios», «universidad», «estudios superiores», «lectoescritura», «lecto-escritura», «estrategias de lectura», «alfabetización académica», «textos universitarios» y «textos científicos». En el caso de Google Académico se introducía alguna combinación de términos y se cambiaba a una nueva combinación cuando, en por lo menos tres páginas desplegadas, no se encontraba ninguna nueva entrada sobre el tema señalado. La lista final de trabajos a ser analizados incluyó sólo los estudios empíricos que reportaran resultados de trabajo de campo con estudiantes universitarios y se eliminaron los artículos teóricos, de revisión de la literatura, aquellos publicados en revistas no indizadas o aquellos que combinaban trabajos con otras poblaciones (nivel medio superior o básico) además de las universitarias. Bajo este pro-

cedimiento se obtuvieron un total de 104 estudios. Una vez obtenidos se llevó a cabo el análisis de cada artículo en función de las siguientes características: año y país de publicación, premisas, objetivos, marco teórico, participantes, procedimiento, instrumentos y resultados. En este trabajo se reporta la descripción de 42 de ellos.

Resultados

Los trabajos analizados abarcaron el periodo que va del año 1995 al 2014, observándose que, aunque este ha sido un tema estudiado durante mucho tiempo es en los años recientes que su interés ha aumentado considerablemente. Así, se pudo observar que entre 1995 y 1999 se publicaron cuatro trabajos, entre el año 2000 y el 2004 fueron seis, entre el 2005 y el 2009, llegaron a siete y a partir del 2010 hasta el 2014 hubo un incremento muy elevado de las publicaciones contabilizándose 25.

Las publicaciones fueron en su mayoría llevadas a cabo en países iberoamericanos (88 por ciento) y el restante 12 por ciento se distribuyeron entre diferentes países del mundo. El país iberoamericano con más publicaciones fue España (nueve publicaciones), seguido de Colombia (siete) y, México y Argentina (cinco cada uno) en tercer lugar. Cabe destacar que todos los trabajos mexicanos, a excepción de uno, se realizaron en el último lustro.

En cuanto a los objetivos de investigación, estos se categorizaron como de asociación-comparación cuando se trataba de trabajos que buscaban establecer comparaciones entre diferentes grupos de estudiantes universitarios con relación a ciertas variables, como el uso de estrategias, o de investigación sobre la correlación de algún elemento de competencia lectora (la comprensión, por ejemplo) con alguna variable como, nuevamente, el uso de estrategias lectoras. Se decidió agrupar ambos elementos porque, se consideró que todos ellos buscaban delimitar las variables más significativas para explicar el desempeño lector de los estudiantes evaluados. Así, se contabilizaron 29 objetivos de asociación-comparación: en cuatro de ellos se indagó la asociación con el rendimiento académico, en ocho con el uso de estrategias, en 12 con va-

riables grupales-académicas (tipo de texto, género, nivel educativo, vocabulario e inteligencia) y en cinco con variables afectivas.

Otra categoría resultante fue la de artículos diagnósticos; es decir, trabajos que buscaban establecer alguna medida de la competencia lectora en algún grupo de estudiantes, generalmente de nuevo ingreso, con miras a establecer mecanismos de intervención. De tal manera hubo 20 estudios que perseguían objetivos diagnósticos: 17 de comprensión o de evaluación del nivel de lectura *per se* y, tres de metacognición y uso de estrategias. La tercera y última categoría de estudios fueron los de instrumentación. De estos se encontraron seis y, como su nombre lo indica, pretendían evaluar algún instrumento de evaluación de la competencia lectora (en general de la comprensión), ya sea para validarlo o para evaluar su confiabilidad. En general no se pudo constatar algún patrón claro en la evolución histórica de los objetivos de investigación, de tal manera que a lo largo de los años se ha seguido trabajando con temáticas similares, si bien hay una tendencia a aumentar los trabajos en estrategias metacognitivas y más recientemente se puede observar el surgimiento por el interés en la investigación con textos hipermediales o sobre plataformas electrónicas.

Con relación a las bases teóricas de los trabajos, estos se agruparon en psicolingüísticos, cognitivos y sociales. Los trabajos se clasificaron de esta manera, ya sea porque sus autores señalaban explícitamente su filiación al área de investigación respectiva, o porque sus objetivos o aparato teórico se ubicaban en dicha área. En el caso de los estudios psicolingüísticos, este fue el grupo más numeroso con 28 trabajos elaborados y se caracteriza principalmente por evaluar algunas variables cognitivas con relación a otras de naturaleza lingüística, particularmente el tipo de texto. Por ejemplo, el trabajo de González (1998) quien buscaba identificar el rendimiento cualitativo y cuantitativo en comprensión lectora inferencial con relación al efecto de variables textuales y grupales intra y entre universidades. En esta línea se encuentra también el estudio de Piacente y Tittarelli del 2006, quienes pretendían indagar las características de comprensión y producción de textos dentro los estudiantes evaluados con relación a la estructura del texto o con su contenido.

Cabe mencionar que dentro de los psicolingüísticos el modelo más referido es el de Teoría Textual, o Macroestructural, de Van

Dijk y Kintsch; que habla de la lectura como un proceso interactivo y que centra su atención en la integración textual, en la administración de la información del texto en la memoria de trabajo, y en los mecanismos que determinan el almacenamiento de la información en la memoria de largo plazo, en la construcción de la comprensión profunda del texto y en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para lograrlo.

Los trabajos categorizados como cognitivos fueron nombrados así por no incluir algún elemento netamente lingüístico en sus objetivos, ya sea con relación al texto o a los elementos de competencia evaluados en los estudiantes o porque además sus marcos teóricos fueron referidos por ellos mismos como cognitivos o porque se consideró que así lo eran cuando no lo explicitaban pero los autores y teorías referidos seguían esa línea. Así, sólo se encontraron ocho estudios realizados bajo enfoques netamente cognitivos. Ejemplos de ello son los trabajos sobre el uso de la teoría PASS (Planning, Atención, Simultáneo y Secuencial) para examinar la forma en que los procesos PASS predicen la comprensión lectora en los universitarios con y sin dificultades (Georgiou y Das, 2014) y con el fin de valorar la utilización de procesos metacognitivos en tareas de lectura (Mayoral *et al.*, 2013).

El grupo menos numeroso fue el de los estudios sociales. Nuevamente, la categoría fue establecida porque los autores lo asumían explícitamente o porque sus objetivos de trabajo o posturas teóricas apuntaban en ese sentido. Bajo este rubro sólo se contabilizaron seis trabajos. Ejemplo de esta aproximación son los trabajos de Guzmán-Simón y García-Jiménez (2014) quienes buscaban analizar los hábitos de los estudiantes, describiendo el ecosistema de los eventos lectores, identificando los perfiles en hábitos lecto-escritores y su relación con algunas variables demográficas y, el de León, Solari, Olmos y Escudero (2011) que buscaban indagar si se dan patrones inferenciales diferentes entre estudiantes universitarios ante diferentes objetivos de lectura, ante diferentes tipos de texto y ante diferentes protocolos de evaluación.

En cuanto a la población estudiada, se pudo observar que la mayoría de los trabajos se ha desarrollado en facultades relacionadas con las ciencias del comportamiento. Así, nueve trabajos se realizaron con estudiantes de psicología y ocho con alumnos de diferentes carreras asociadas a la educación. Los restantes tuvieron destinatarios

variados; así, cinco se llevaron a cabo con estudiantes de humanidades, dos con alumnos de ciencias, uno con participantes del área de la salud y siete fueron mixtos. Cabe señalar que en 10 estudios no se señaló la carrera de los estudiantes.

Con respecto a los instrumentos utilizados se decidió analizarlos por el tipo de ítems incluidos y no por el instrumento utilizado. Esto se debió a la gran variedad de técnicas e instrumentos utilizados y a que cada estudio podía contar o con un sólo instrumento o con más de uno, y tener uno o más tipos de ítems en diferentes subpruebas; que a veces se repetían. Al realizarse la sumatoria de los tipos de ítems por instrumento y por estudio se contabilizó un total de 100 ítems de evaluación distintos. Como algunos tipos de ítems podían tomar nombres distintos aunque evaluaran básicamente lo mismo se les agrupó según criterios prácticos para facilitar su reporte.

De tal manera se observó que sólo en un caso se realizaron entrevistas a profundidad de tipo cualitativo, e igualmente en solo un caso se evaluó el vocabulario. Se contabilizaron cuatro tipos de ítems de apreciación (estilística, contexto) y de metacognición (como autoevaluación de la propia comprensión o regulación de la comprensión). Hubo siete tipos de ítems tanto para el establecimiento de la estructura básica del texto (por ejemplo, identificación de ideas principales y subrayado) como para la determinación de hábitos lectores. También se observó que nueve ítems se relacionaban con tareas básicas de tipo lingüístico como fluidez, velocidad y decisión léxica.

Un grupo bastante numeroso lo constituyen los ítems para la evaluación de la recuperación, recuerdo o identificación de información de tipo literal, que se presentaron en 20 ocasiones, si bien es rebasado en número por las tareas de inferencias, pues estas se presentaron en ocho ocasiones mediante el uso de la técnica Cloze (en su mayoría como técnica única de evaluación) que es considerada como inferencial por excelencia y, en 14 ocasiones más, asumiendo una forma distinta. El último y más nutrido grupo de ítems fue el denominado de producción; que se presentó en 25 ocasiones y que incluye actividades de resumen y síntesis, parafraseo, detección de contradicciones, crítica y asignación de un título al texto, entre otras y que parece reflejar el dominio de las posturas constructivistas y que considera que la comprensión de textos científicos es una

tarea cognitiva compleja que requiere de conocimiento conceptual y estrategias de procesamiento de los textos.

Esta postura se apoya en el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), con su propuesta de Modelos de la Situación en la que se considera al acto de comprensión como un producto de la interacción texto-lector, quien aporta sus conocimientos previos y capacidades de razonamiento, para elaborar una interpretación coherente del contenido; y en la consideración de niveles de procesamiento distintos de los textos tal como la diferenciación de Pérez (2005) en cinco niveles de la lectura: literal (reconocer y recordar información explícita), reorganización (ordenación de ideas por medio de clasificación y síntesis), de inferencia (agregar elementos no presentes en el texto para relacionarlo con experiencias personales o para deducir ideas no presentes en el texto), crítico (realizar procesos de valoración ideas del texto-ideas propias) y de apreciación (realización de comentarios emotivos y estéticos sobre el texto consultado, sobre el estilo literario o sobre uso y características del lenguaje usado).

Con referencia al tipo de texto se pudo observar que hubo pocas coincidencias en el tipo de texto utilizado para evaluar la comprensión lectora entre los estudiantes evaluados e, inclusive, que en muchas ocasiones no se señalaba el tipo de texto utilizado o sus características, con lo que se entorpece la comparación entre los resultados. De esta forma, en dos ocasiones los textos fueron numéricos, en cuatro académicos, en dos casos fueron argumentativos, en ocho se trató de textos científicos, dos fueron documentarios, 10 expositivos, dos humorísticos, uno informativo, siete literarios y, por último, tres se consideraron narrativos.

Queda por exponer los resultados de las investigaciones llevadas a cabo, no sin antes señalar que debe ser tomado con cautela debido a la variedad de enfoques metodológicos con los que se han investigado las distintas temáticas asociadas a esta área de estudio, lo cual, se refleja, como se señalaba, en la variedad de formas, procedimientos y contextos de evaluación, poblaciones analizadas, variables consideradas, tipos de textos evaluados, y diseños metodológicos utilizados. En particular debe resaltarse que, no todos los estudios revisados tuvieron como objetivo diagnosticar el nivel de competencia lectora en los estudiantes evaluados, sino que se dirigían a otras metas como el uso de estrategias, la validación de algún instrumento y otros más. En lo que sigue se presen-

tan los resultados iniciando con los que evaluaron el nivel de lectura, por considerarse el objetivo más perseguido en las investigaciones.

Teniendo en cuenta esto se encontró que en 15 estudios se reportan niveles generales de comprensión lectora que son caracterizados por los autores como «muy bajos» (Martínez-Díaz *et al.*, 2011), «bajos» (Estienne y Carlino, 2004; González, 1998; Guevara, Guerra *et al.*, 2014; Gutiérrez, 2011; Moraes y Angeli, 2004; Piacente y Tittarelli, 2006; Ugarriza, 2006; Velásquez *et al.*, 2008), «de bajo rendimiento» (Gordillo y Flórez, 2009), «de frustración» (Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010), «instrumentales» (leer para obtener información y escribir para conservarla, en forma de apuntes) (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2014), «de decodificación terciaria» (Carranza *et al.*, 2004), «literales» (González y Vega, 2010) o «con problemas fundamentales de comprensión» (Echeverría y Gastón, 2002). En otros cuatro trabajos los resultados reportados señalan una situación que parece indicar una competencia de nivel medio y que es referida como «intermedia» (Difabio, 2008; Flores y Otero, 2013), limitada (Maturano, Soliveres y Macías, 2002) e instruccional (Rosecler y Angeli, 2013). No se encontró algún trabajo que mostrara mejores resultados que los señalados.

Otros resultados son los siguientes. Con relación al uso de estrategias de lectura se evidenció un pobre uso de estrategias lectoras, señalándose que las que se usan son de bajo nivel o superficiales (Gordillo y Flórez, 2009; Guerra *et al.*, 2014). Un resultado interesante es que, en el trabajo de Mayoral, Timoneda y Pérez (2013) la mayoría de los estudiantes, pese a tales resultados, creen que son capaces de reconocer las oraciones más importantes del texto y aunque informan que hacen lo que deben hacer, o al menos lo saben, no parecen ponerlo en práctica. Este resultado coincide con las conclusiones de otros autores que señalan que reconstruir la estructura del texto no equivale a poder usar esa información (Gatti, 2010), que conocer la estrategia no implica comprensión (Ochoa y Aragón, 2005) y que los alumnos hacen uso de la relevancia contextual (lo que es importante «para ellos») en lugar de la relevancia textual (lo que es importante para el autor) (Echeverría y Gastón, 2002). Pese a ello también se ubicaron trabajos que señalaban un «uso medio» de las estrategias de aprendizaje (Rosecler y Angeli,

2013) y que a mayor funcionamiento metacognitivo mayor comprensión lectora y viceversa (Ochoa y Aragón, 2005).

Adicionalmente, se ha referido que los estudiantes evaluados poseen «hábitos pobres de lectura» (Caballero y García-Lago, 2010; Carrillo, 2007). Aunque, de acuerdo a otro estudio, no es que los alumnos no lean; sí leen, pero como pueden o como saben (Estienne y Carlino, 2004) y que, lo hacen de forma lenta (Flores y Otero, 2013). También se establece que otras variables que inciden en la competencia lectora son, tal como se esperaba, el tipo de texto (Caballero y García-Lago, 2010; Carrillo 2007; González, 1998; Olmos-Migueláñez, Borham-Puyal, García-Riaza Rodríguez-Conde y Elorza, 2011; Piacente y Tittarelli, 2006, Riffo y Contreras, 2012), las características del alumno; tales como el tipo lector (Gutiérrez y Averó, 1995; Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2014; Makuc, 2011; Olmos-Migueláñez, Borham-Puyal, García-Riaza, Rodríguez-Conde y Elorza, 2011; Re, Tressoldi, Cornoldi y Lucangeli, 2002), el género (a favor de las mujeres) (Moraes y Angeli, 2004; Ugarriza, 2006) y sus teorías propias sobre la práctica de la lectura (interactiva vs literaria) (Makuc, 2011). También se reportaron correlaciones negativas con lectura hipermedial (Trillos-Pacheco, 2013) y, con la presencia de pensamientos intrusivos durante la lectura (McVay y Kane, 2012).

Entre las explicaciones a este estado de las cosas, se refiere que las actividades escolares no promueven el uso de estrategias más sofisticadas (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2014) o de la motivación interna (Guerra *et al.*, 2014); que no existe una contextualización adecuada de la lectura; evidenciada por la posesión de «bibliotecas de copias», de las que se desconoce su origen y en las que hay ausencia de autores y sus relaciones (Teberosky *et al.*, 1996); que los estudiantes presentan una carencia importante de conocimientos previos sobre el tema tratado que nos les permite construir la representación exigida a partir del texto; esto es, construir el modelo de la situación (Echeverría y Gastón, 2002), y que, la lectura de los estudiantes refleja una «cultura diferente»; más mecánica y fácil (Estienne y Carlino, 2004).

Además de esto, los estudios analizados dejan constancia de una serie de variables que se asocian a la competencia lectora y que deben ser tomadas en cuenta en la elaboración de programas de intervención y la evaluación de los estudiantes. Así, en tales trabajos de investiga-

ción se habla además de las correlaciones positivas señaladas con el funcionamiento metacognitivo, que la competencia lectora se asocia al rendimiento académico (Moraes y Angeli, 2004), el establecimiento de objetivos sociales de lectura (leer para explicar a otros) (León *et al.*, 2011) y el léxico poseído (98 por ciento de conocimiento del vocabulario para lograr la comprensión total) (Schmitt *et al.*, 2011).

Conclusión

A partir de los estudios revisados se puede constatar un interés que ha ido incrementándose con el paso de los años sobre la temática estudiada y que se ha dirigido no sólo a la determinación del nivel de competencia lectora en los estudiantes universitarios, sino a la relación entre ésta y otras variables. No obstante debe señalarse que el problema fundamental de dichos trabajos radica en la variedad de formas, procedimientos y contextos de evaluación, poblaciones analizadas, variables consideradas, tipos de textos evaluados, y diseños metodológicos utilizados, lo cual hace difícil la comparación entre los resultados y el poder dar una respuesta clara a nuestra pregunta inicial sobre el nivel de competencia lectora que muestra la literatura científica entre los estudiantes universitarios.

Pese a ello, podemos señalar que dicha literatura parece mostrar la existencia de niveles de competencia lectora, entre dichos estudiantes, que van de bajos a moderados y que esto depende de una serie de variables que deben ser consideradas en los intentos de mejorar la situación imperante. Lo peor que se pudo hacer, por tanto, es asumir que los estudiantes universitarios saben leer lo que la universidad les requiere. Lo mejor sería atender a sus necesidades para mejorar, con ello, sus posibilidades de inclusión a la cultura universitaria. Consideramos que para lograr una empresa de este tipo, se requiere de un enfoque de atención a la diversidad, lo cual se sustenta, nuevamente, en que los resultados de las investigaciones analizadas muestran la relación entre la competencia lectora y variables tanto sociales como individuales; entre las que encontramos, los hábitos de estudio, la motivación y el uso de estrategias, por mencionar sólo algunas de las más estudiadas y que se rela-

cionan con una situación de diversidad individual para la que las soluciones «típicas» no parecen la mejor opción.

Referencias

- ALCARÁ, A. R. y A. A. A. Santos (2013), “Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Motivação em Universitários”, en *Psico*, 44 (3), 411-420, consultado en <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/12258/10416>>.
- ARIAS, V. y C. L. Agudelo (2010), “¿La lectura y la escritura de la universidad colombiana corresponde con el proyecto de la modernidad?”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6 (1), 95-109, consultado en <[http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana6\(1\)_6.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana6(1)_6.pdf)>.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2006), *Consolidación y avance de la educación superior en México*, México: ANUIES.
- BHARUTHRAM, S. (2012), “Making a case for the teaching of reading across the curriculum in higher education”, en *South African Journal of Education*, 32 (2), en 205-214, recuperado de <http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002012000200007>.
- CABALLERO, P. y V. García-Lago (2010), “La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria”, en *Educativa*, 28 (2), pp. 345-359.
- CALDERÓN-IBÁÑEZ, A. y J. Quijano-Peñuela (2010), “Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios”, en *Revista de Estudios Socio-Jurídicos*, 12 (1), p. 337-364, consultado en <<http://www.scielo.org.co/pdf/esju/v12n1/v12n1a15.pdf>>
- CARLINO, P. (2008), “Didáctica de la lectura en la universidad”, en *Ámbito de Encuentros*, 2 (1), pp. 47-67.
- CARRANZA, M., G. Celaya, J. Herrera y F. Carezzano (2004), “Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1), pp. 1-15.

- CARRILLO, G. (2007), “Realidad y simulación de la lectura universitaria: el caso de la UAEM”, en *Educere*, 11 (36), pp. 97-102.
- DIFABIO, H. (2008), “El test cloze en la evaluación de comprensión del texto informativo de nivel universitario”, en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (1), p. 121-137.
- ECHAVARRÍA, M. A. y Gastón, I. (2002). “Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención” en *Revista de Psicodidáctica*, 10, pp. 59-74.
- ESTIENNE, V. M. (2006), “Enseñar a leer en la universidad. Una responsabilidad compartida”, consultado en *Revista científica de UCES*, 10 (1), 37-46, en <<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/322>>.
- _____ y P. Carlino (2004), “Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva”, en *Uni-Pluri/Versidad*, 4 (3), consultado en <<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/479-leer-en-la-universidad-ensenar-y-aprender-una-cultura-nuevapdf-h5lBB-articulo.pdf>>.
- FLORES, R. C. y A. Otero (2013), “Lectura inteligente: leyendo psicología, un software educativo para apoyar la prevención del fracaso escolar”, en *Actas de Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*, consultado en <http://www.academia.edu/10364184/Variables_cognoscitivo_motivacionales_relacionadas_con_el_rendimiento_escolar_de_estudiantes_de_Bachillerato_En_Libro_de_Actas_III_CLABES>.
- GATTI, A. (2010), “La comprensión lectora en profesionales que cursan estudios de postulación: diseño y valoración de una intervención educativa”, en *Lectura y Vida*, 31 (3), pp. 42-53, consultado en <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31_03_Gatti.pdf>.
- GEORGIU, G. K. y J. P. Das (2014), “Reading comprehension in university students: relevance of PASS theory of intelligence”, en *Journal of Research in Reading*, 37 (1), pp. 101-115.
- GONZÁLEZ, B. y V. Vega (2010), “Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda”, en *Civilizar*, 10 (18), pp. 101-116.

- GONZÁLEZ, R. (1998), “Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales”, en *Persona*, 1, p. 43-65.
- GORDILLO, A. y M. P. Flórez (2009), “Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios”, en *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53, pp. 95-107.
- GUERRA, J. y Y. Guevara (2013), “Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18 (2), p. 277-291, consultado en <http://cneip.org/documentos/revista/CNEIP_18_2/277.pdf>.
- _____, Y. Guevara, A. López y J. P. Rugerio (2014), “Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos”, en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 19, p. 254-277, consultado en <<http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/972/1789>>.
- GUEVARA, Y. y J. Guerra (2013) “La comprensión lectora como competencia genérica”, en *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16 (2), pp. 319-339.
- _____, J. Guerra, U. Delgado y C. Flores (2014), “Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología”, en *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (2), p. 113-121, DOI: 10.14718/ACP.2014.17.2.12.
- GUTIÉRREZ, M. y P. Avero (1995), “Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento vs falta de confianza”, en *Psicothema*, 7 (3), pp. 569-578.
- GUTIÉRREZ, C. (2011), “La comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional ‘San Luis Gonzaga’ de Ica.”, Tesis inédita de maestría, Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- GUZMÁN-SIMÓN, F. y E. García-Jiménez (2014), “Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), pp. 79-92.
- INEE (2011), “¿Qué saben los estudiantes al término de la educación media superior?”, en *La Educación Media Superior en México*, pp. 117-137, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la

- Educación (INEE), consultado en <<http://www.inee.edu.mx/imagenes/informe2011/informe2011final.pdf>>.
- _____ (2012), *Leer para qué. La competencia lectora desde PISA*, México: INEE, consultado en <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/411/P1D411.pdf>>.
- _____ (2013), *México en PISA 2012*, México: INEE, consultado en <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/imagenes/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf>.
- LEÓN, J. A., M. Solari, R. Olmos e I. Escudero (2011), “La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral”, en *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), pp. 13-42.
- LÓPEZ, G. (1999), “Los profesores universitarios y la lectura: hacia la búsqueda de lectores autónomos”, en *Revista Lenguaje*, 27, pp. 7-33.
- MAKUC, M. (2011), “Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes”, en *Estudios Pedagógicos*, 37 (1), pp. 237-254.
- MARTÍNEZ-DÍAZ, E., N. Díaz y D. Rodríguez (2011), “El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios”, en *Educ. Educ.*, 14 (3), pp. 531-556.
- MATURANO, C., M. Soliveres y A. Macías (2002), “Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias”, en *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3), pp. 415-425.
- MAYORAL, S., C. Timoneda y F. Pérez (2013), “Evaluación de los procesos metacognitivos en estudiantes de Grado en Maestro de Educación Infantil y Primaria en tareas de lectura”, en *Aula Abierta*, 41 (3), pp. 5 -12.
- McVAY, J. y M. Kane (2012), “Why does working memory capacity predict variation in reading comprehension? On the influence of mind wandering and executive attention”, *Journal of Experimental Psychology: General*, 141 (2), pp. 302-320.
- MORAES, M. y A. Angeli (2004), “The reading comprehension evaluation and academic performance of undergraduated students”, en *Psicologia em Estudo*, 9 (3), pp. 459-467.
- MOYETTA, D., M. Lucchese y R. Fernández (2013), “Leer en áreas de conocimiento: La Experiencia en la Facultad de Cs. Médicas, U.N.C.”, en *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación*

- Universidad del Norte*, 19, p. 86-94, consultado en <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/3159>>.
- OCHOA, S. y L. Aragón (2005), “Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios”, en *Universitas Psychologica*, 4 (2), p. 179-196, consultado en <http://www.scielo.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000200006&lng=es&nrm=iso>.
- OLMOS-MIGUELÁNEZ, S., M. Borham-Puyal, B. García-Riaza, M. J. Rodríguez-Conde e I. Elorza (2011), “Velocidad y comprensión lectora: planificación de la carga académica en la universidad”, en *Bordón*, 63 (3), pp. 107-119.
- PÉREZ, M. J. (2005), “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones”, en *Revista de Educación*, núm. 1, p. 121-138.
- PIACENTE, T. y A. M. Tittarelli (2006), “Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual”, en *Orientación y Sociedad*, 6, pp. 99-126.
- RE, A. M., P. Tressoldi, C. Cornoldi y D. Lucangeli (2002), “Which tasks best discriminate between dyslexic university students and controls in a transparent language?”, en *Dyslexia*, 1, pp. 227-241.
- RIFFO, B. y M. Contreras (2012), “Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de Ciencias Políticas”, en *Estudios Pedagógicos*, 38 (2), pp. 201-219.
- ROSECLER, A. y A. Angeli (2013), “Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários”, en *Psico*, 44 (3), pp. 411-420.
- SCHMITT, N., X. Jiang y W. Grabe (2011), “The percentage of words known in a text and reading comprehension”, en *The Modern Language Journal*, 95, pp. 26-43.
- TEBEROSKY, A., J. Guardia y J. Escoriza (1996), “Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios”, en *Anuario de Psicología*, 70, pp. 85-107.
- TRILLOS-PACHECO, J. (2013), “La lectura hipermedial y su incidencia en la comprensión lectora en estudiantes universitarios”, en *Palabra Clave*, 16 (3), pp. 944-992.
- UGARRIZA, N. (2006), “Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes

- universitarios del primer ciclo”, en *Persona*, 9, p. 31-75, consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814002>.
- VAN DIJK, T. y W. Kintsch (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Nueva York: Academic Press.
- VELÁSQUEZ, M., C. Cornejo y A. Roco (2008), “Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores”, en *Estudios Pedagógicos*, 34 (1), pp. 123-138.

SEGUNDA PARTE

Prácticas educativas, procesos de
aprendizaje y procesos afectivos

VI

IMÁGENES Y DISCURSOS DE LA OTREDAD*

ANTONIO PADILLA-ARROYO

Resumen

El objetivo de este trabajo es examinar algunos textos escritos y visuales, en los que se despliegan narrativas para explicar la infancia «anormal», sus causas y consecuencias, en particular los discursos científicos. Para este propósito se seleccionaron dos tipos de fuentes porque, en gran medida, éstas sintetizan las ideas, los métodos, los conceptos y las tipologías que se «naturalizaron» y que circularon entre distintas comunidades científicas. Con esas fuentes se trata de dilucidar distintos niveles y distintas facetas tanto de la concepción del mundo que estaba detrás para explicarla cuanto de los argumentos para sostener las propuestas de comunidades científicas y de reformadores sociales. Aquí considero que los discursos escritos son modos narrativos que organizan representaciones sociales, saberes científicos y datos empíricos que describen y orientan conductas y comportamientos sobre la naturaleza y el significado de lo anormal y las anomalías. De este modo pueden «leerse» e interpretarse las estadísticas, la iconografía, en específico las fotografías

* Este texto es parte de una investigación más amplia que lleva por título “Representaciones, actores, prácticas e instituciones en la educación especial en México, 1890-2005”, el cual tiene el apoyo financiero del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México.

y las estampas, impresas en libros o manuales científicos que se configuran como prácticas discursivas del relato. Las narraciones resaltaron los cuerpos físicos y simbólicos de la anormalidad, entre otros aspectos. Ahora bien, el estudio de la infancia anormal tuvo importancia al reconocerse y hacer vigente lo que se consideró un derecho elemental y universal de este sector de la niñez, el derecho a la educación si bien en situaciones particulares y con modalidades especiales.

Palabras claves: Infancia anormal, comunidades científicas, otredad, narrativas, textos.

Introducción

El objetivo de este trabajo es exponer algunos de los factores y condiciones para explicar la infancia «anormal», en particular los discursos científicos. Para ello se recurre a fuentes diversas: los discursos escritos en tanto modos narrativos que describen y explican la naturaleza y el significado de lo anormal. También la iconografía, en particular las fotografías y las estampas, impresas en libros o manuales científicos, en tanto práctica discursiva del relato, las cuales tenían el propósito de resaltar los cuerpos físicos y simbólicos de la anormalidad. Con esas fuentes se trata de dilucidar no sólo la concepción del mundo que estaba detrás para explicarla, sino los argumentos para sostener las propuestas de las comunidades científicas y de los reformadores sociales acerca de lo que se consideró un derecho elemental y universal de ese sector de la niñez, el derecho a la educación si bien en situaciones particulares y con modalidades especiales. La «lectura» de las fuentes en que se sustentan las narrativas y las tramas conceptuales es un esfuerzo por contribuir a la crítica teórica y metodológica, así como a la crítica práctica de las tesis que subyacen para explicar la discapacidad (Skrtic, 1996: 36-41).

En México se configuró y se consolidó un campo de estudio y de intervención biopsicopedagógico que involucró a diversas disciplinas sociales, humanísticas y naturales y cuya génesis, evolución y consolidación puede situarse entre el último tercio del siglo XIX y el año 1920, cuyo objeto de estudio era la infancia anormal o, como en la actualidad se denomina, la infancia discapacitada (Padilla, 2009: 98-100).

Miradas desde «el otro»: infancias diversas

El profesor Rodolfo Menéndez (1906)¹ retomó y expuso una clasificación que empezaba a generalizarse entre quienes se interesaban por el tema y el problema de la niñez, entre ellos pedagogos, psicólogos, médicos y legistas, tal y como lo afirmaba Menéndez. Esa clasificación trazó una frontera para identificar las diferencias entre aquellos niños que eran considerados normales y aquel sector de infantes que se estimaba anormales. Así, desde las palabras introductorias de su escrito, Menéndez esboza tal concepción, es decir, las ideas, percepciones, creencias y juicios de valor que prevalecieron en las comunidades y en las disciplinas sociales y científicas que delimitaron el campo de la infancia normal y de la infancia anormal y que se difundió por distintos medios tanto con fines didácticos y como para promover comportamientos, acciones y actos que se «naturalizaron», es decir que se transformaron en prácticas sociales y culturales que implicaron formas de relacionarse con el «otro», con lo «diverso», arraigándose en amplios grupos sociales. Ahora bien, el texto de Menéndez permite aproximarse con detalle a la narrativa que describe y caracteriza una faceta del proceso que subyace en ambas construcciones socioculturales (Menéndez, 1906: 23-25 y 33-34).

Del texto de Menéndez, un primer elemento a destacar es el que deriva, según él, de las investigaciones de los especialistas. Ese elemento es la categoría de «clase» que proviene de las ciencias naturales, en particular de la biología y que denota uniformidad, regularidad y homogeneidad. Al asumirlo como un criterio de autoridad científica, organiza la narrativa en torno a la niñez según ese criterio. Menéndez da por sentado el significado de aquella. De este modo, establece dos clases y que se agrupan bajo el principio de objetividad: niños normales y niños anormales.

Para caracterizar y distinguir a cada una de ellas, el autor se apoya en los rasgos fisiológicos, sociales e intelectuales. Menéndez define la

¹ Rodolfo Menéndez de la Peña fue pedagogo, periodista y escritor. Nació el 15 de mayo de 1850 en San Juan de los Remedios, Cuba. Murió el 3 de noviembre de 1928 en Mérida, Yucatán. Hijo de don Pantaleón Menéndez y Pérez y de Doña Carmen de la Peña y Pérez ambos meridianos.

infancia normal como aquella clase, «felizmente la más numerosa», que presenta un:

[...] desarrollo regular, física, intelectual y moralmente hablando: en lo fisiológico, son bien constituidos, poseen inteligencia ordinaria y a veces extraordinaria, carecen de graves imperfecciones físicas y no tienen otros defectos de carácter que los consiguientes a sus pocos años. Designase con el nombre de *normales* (de *norma*, regla) (Menéndez, 1906: 25).

Ahora bien, cabe preguntarse ¿Cuáles podrían ser los parámetros para considerar «desarrollo regular», lo «bien constituido», con excepción de aquellos que «a veces» poseían una inteligencia «extraordinaria» y a quienes en la actualidad podrían equipararse con los llamados «niños con aptitudes sobresalientes»? La respuesta, con carácter provisional, traería consigo múltiples estudios acerca de la infancia, fue y ha sido que los niños y las niñas que se apegan a la norma, a la regla. En realidad, lo que no resulta fácil de responder era que debía y que debe entenderse por norma o regla. Si bien este asunto no entraba dentro de las consideraciones de Menéndez, la base de la narrativa supone una condición prescriptiva que no tiene porque ser explicitada y más bien se incorpora al metadiscurso e, inicialmente, fuera del registro y de la demostración empírica pues la invención y la generalización de las pruebas y los tests de inteligencia se constituyeron en una herramienta y, más aún, en un discurso para reforzar la narrativa de lo normal. De este modo, se presupone que existe un estado de normalidad en tanto una condición natural, orgánica, que favorece el desarrollo de las facultades intelectuales y morales (Menéndez, 1906: 22-23)

En contraste, la infancia anormal es aquella que se compone de infantes «que se diferencian de sus compañeros por una inferioridad física, intelectual o moral más o menos acentuada, y frecuentemente por su incapacidad para adaptarse al medio social en que están llamados a vivir. Son los «anormales» (no conformes) a la «norma» o «regla» (Menéndez, 1906: 22-23). Como puede apreciarse, en ambas definiciones lo que resalta es la condición orgánica que, sin duda existe y que no puede negarse, pero que al convertirse en el único factor para explicar la anormalidad se naturaliza y deja de lado los elementos culturales que la

refuerzan es decir, invisibiliza el mundo de las representaciones y de las prácticas sociales.

Infancia anormal: tipología y complejidad

El interés de Menéndez por diferenciar a la infancia normal de la anormal tuvo el propósito de reconocer, examinar y destacar que ésta también podía ser educada por lo que era necesario organizar alternativas educativas tanto para escolarizarla como para adaptarla, normalizarla e integrarla a la sociedad. De ahí la importancia de delimitarla como «otra» clase si bien había que considerar que no se trataba de un sector tan homogéneo, regular y uniforme como el concepto «clase» hacía suponer. Menéndez reconoce esta diversidad en la tipología que formula: en ella distingue y desagrega las condiciones físicas, intelectuales-morales y las sociales que, a su vez, apoyan la narrativa de los anormales y de la anormalidad. Como podrá apreciarse, el orden de esa clase está en función de distintas casusas y grados de deficiencias orgánicas y anomalías. En efecto, cuando Menéndez describe cada grupo de anormales que van desde rasgos y condiciones físicas, unas heredadas otras adquiridas bien fuera por otras causas, por ejemplo, por accidentes, hasta variables o estados intelectuales y sociales nos brinda códigos para descifrar una imagen de ese mundo complejo y múltiple que en general no es percibido con una valoración positiva.

En un primer grupo ordenó a quienes presentaban deficiencias físicas y orgánicas que el maestro Menéndez denomina «anormales físicos» y que los colocaba en «inferioridad física». Estos, a su vez, los dividió en dos «clases»: aquellos que por tales deficiencias eran enanos, cojos, gibosos, los:

[...] inválidos de una u otra manera, o que carecen de algún miembro; enseguida estaban los deformes, paralíticos o atrofiados; los afectados de estrabismo, presbicia, miopía, daltonismo, semisordera, defectos de la palabra, entre los más importantes. Menéndez reconocía que, desde el punto de vista intelectual y moral, estos grupos podían «hallarse bien constituidos» y, todavía más, que entre ellos hubiera individuos «aún excepcionalmente dotados», lo que sin duda lo distanciaba de algunas

posturas que se mantenían en el interior de las comunidades científicas, aquellas que sostenían que la mayoría de esos grupos ni debían ser educados y ni estaban en condiciones de integrarse a la vida social. En el segundo conjunto incluyó a los niños sordos y a los ciegos, quienes generalmente eran susceptibles de recibir una cultura intelectual más o menos extensa, lo cual atribuía a «los especiales métodos pedagógicos modernos» (Menéndez, 1906: 23).

En estos agrupamientos se visibiliza el cuerpo que, en múltiples discursos, se utiliza para atemorizar y proyectar la idea de peligrosidad, de lo deforme, de lo heterogéneo, se representa como lo monstruoso. Las imágenes y, en general la iconografía, tienen el propósito de exhibir las deformidades como producto de los vicios y de la herencia, de la degeneración de la naturaleza y de ciertos grupos sociales.

Menéndez clasifica otro grupo el cual fue motivo de estudio de la mayor atención y que constituyó un subcampo de conocimiento, a saber el examen de lo subjetivo, de la mente y del espíritu, de los sentimientos, las emociones, la inteligencia y la moral, de la razón o de la sinrazón. Los saberes que produjeron estos estudios explica en gran medida el nacimiento de la psicología, en particular de la psicometría, lo cual marcó un desplazamiento muy importante en las imágenes y los imaginarios de la anormalidad y de los anormales. Tal ámbito de conocimiento giró alrededor de las anormalidades intelectuales y morales. Desde luego, Menéndez señala que los anormales intelectuales y morales no debían confundirse con los anormales físicos porque los primeros se distinguían por «su evidente interioridad».

Aquí la narrativa se dirige a destacar las dificultades que dicho grupo presentaba para lograr la adquisición y la estructuración de las funciones psíquicas, es decir, del pensamiento, el conocimiento, la conciencia, la mente y la razón. Así, los anormales intelectuales y morales eran aquellos que tenían «una comprensión particularmente lenta y penosa, pronta fatiga intelectual, e impotencia de atención, invencible casi siempre». Tales «defectos psíquicos» provocan que estas personas no tengan un desarrollo adecuado de cualquiera de los sentidos o que tuvieran dificultades «para establecer la comunicación entre los centros de asociación de las ideas» (Menéndez, 1906: 33). No está por demás hacer notar los adjetivos que emplea para caracterizarlos y que combi-

nan estados fisiológicos con expresiones culturales. Así se refiere a sus condiciones intelectuales: una comprensión lenta y, por lo tanto, penosa, pronta fatiga, impotencia y atención, insuficiencia de desarrollo de los sentidos. A partir de estas deficiencias y actitudes organiza la narrativa para diferenciarlos.

Como en el caso de los anormales físicos, Menéndez presupone que estos menores presentan una condición de inferioridad intelectual y moral dentro de la cual es posible reconocer diversidad de grados, lo que a su vez dificulta establecer una clasificación que los diferenciara con claridad. Esta dificultad, advierte Menéndez, se hace evidente en que los profesionales los describen, los caracterizan y los definen de distintas maneras, según la disciplina que los examina y «de las funciones que ejercen». Por ejemplo, el pedagogo distingue a los atrasados, a los pobres de espíritu, distraídos, incapaces de atender, perezosos, indisciplinados, mientras que el «psicólogo» los estudia en lo que atañe al desarrollo de las facultades del alma, agrupándolo en débiles intelectuales, impulsivos, degenerados, imbéciles, idiotas, cretinos, entre otros, en tanto que el «médico», «hállase (*sic*) más particularmente dispuestos para clasificarlos en neurasténicos ó deprimidos del sistema nervioso, hiperestésicos o excitados del sistema nervioso, epilépticos, atacados de corea o Baile de San Vito, o de movimientos y contracciones de los músculos del rostro, etcétera».

En el caso de los epilépticos, Menéndez subraya una categoría propia de la medicina, la cual dejó su impronta en las narrativas de todas las disciplinas que tenían por objetivo y objeto de sus disquisiciones las anormalidades y los anormales, a saber estas y estos padecen de una enfermedad «caracterizada por sensaciones anormales, convulsiones y variadas turbaciones intelectuales». De hecho, Menéndez retoma la noción de enfermedad para señalar que los «directores» de asilos distinguen «entre sus enfermos á los tranquilos, á los intermitentes» de «aquellos contra quienes es preciso emplear la fuerza para que obedezcan». A este respecto, Menéndez desliza una crítica a la labor del jurista porque éste «sólo conoce de los hechos o acciones de los delincuentes» se limita a aplicarles la ley, según las circunstancias. Aunque este profesional no proponía una clasificación específica sino que se apoya en las anteriores, sí decide el tipo de institución a que se destinaría «de conformidad con los antecedentes del anormal», para

que los tribunales decidieran a donde recluirlos: la penitenciaría o bien la casa de corrección o de salud.

Menéndez admitía que tales clasificaciones eran arbitrarias y no necesariamente científicas. No obstante, consideraba que los estudiosos habían convenido en reconocer cinco categorías de anormales, si bien no aclaró cuáles eran los criterios, conceptos, métodos y técnicas en los que se sustentaban para conferirles rigurosidad científica: *a)* Anormales físicos, en los cuales se agrupaban a «aquellos cuya inteligencia puede estar normal y aun excepcionalmente desarrollada», tales como enanos, jorobados, cojos, en suma los inválidos en general; *b)* Anormales sensorios, es decir, aquellos que tienen mal desarrollado, o no desarrollado, uno o más sentidos. Se trataba de una subdivisión de los anormales físicos en la que se incluía a los ciegos, sordos, mudos, así como a los individuos afectados de turbación de la palabra, o de sordomudez, estrabismo, miopía, presbicia, daltonismo. Como ya se ha señalado, estos eran susceptibles de educación más ó menos completa, sobre todo, cuando se empleaban procedimientos especiales.

La tercera categoría la componían los Anormales intelectuales, esto es, los individuos «cuyas funciones cerebrales y sensorias son más o menos imperfectas», si bien no establecía los criterios para definir a que se refería con la frase «más o menos imperfectas». Entre ellos incluía a «los pobres de espíritu o débiles intelectuales», quienes se mostraban «incapaces de fijar atención» o bien está era «móvil y fugitiva»; en esta categoría también estaban «los imbéciles e idiotas, los perezosos inveterados», estos últimos «por lo común enfermos» también llamados «anormales patológicos». En una cuarta categoría se agrupaba a los Anormales del sistema nervioso, llamados también anormales patológicos, quienes podían tener los sentidos y la inteligencia en estado normal, y aun pasar de «la medianía en lo que respecta al grado de perfección de potencia». A esta categoría pertenecen: los histéricos, epilépticos, los atacados de corea y los de rostro y ademanes convulsivos y que padecían de «afecciones que son más o menos contagiosas».

Al lado de «semejante tipo de anormales, fáciles de reconocer», estaban los neurasténicos e hiperestéricos, los cuales eran más difícil de identificar y determinar. Estos podían dividirse en viciosos, hipócritas, ladrones y aun malvados y crueles, además de ser indisciplinados, im-

pulsivos, turbulentos, sujetos a crisis de cóleras, durante la que no pueden dominarse y se entregan á violencias extremas. En la última categoría estaban los Anormales pedagógicos, aquellos que, a pesar de tener nueve, 10 o 12 años, permanecen absolutamente ignorantes. A este grupo corresponden los que han vivido más o menos abandonados y que han crecido holgazanes y vagabundos. Su cerebro es normal y regularmente desarrollable. Algunos se muestran «pasivos» o tranquilos; otros «indisciplinados» y constantemente agitados y difíciles de soportar.

Así, una vez que Menéndez presentó la tipología de los anormales, orientó su narrativa a sostener que los anormales y sus anormalidades eran una realidad que había que atender y a preguntarse: ¿Cuál puede ser en la República Mexicana el número de niños anormales?. La respuesta no podía ser más desalentadora porque, con excepción de los anormales sensorios, quienes contaban con escuelas especiales para ciegos y sordo-mudos, en las que, «en virtud de procedimientos apropiados y de una instrucción especial», se había logrado que «esos infelices» no sólo pudieran «ponerse en comunicación con sus semejantes, sino proseguir personalmente su educación y ser miembros útiles de la sociedad», poco se había avanzado: eran prácticamente inexistentes las estadísticas que permitieran tener una cifra aproximada del número y de la situación de estos en nuestro país.

Para Menéndez este hecho era una clara muestra de que la sociedad ignoraba la existencia de ellos y, cuando más, había reparado «en los más inquietos e impulsivos estableciendo, con el propósito de corregirlos, casas correccionales, en las que no siempre se consigue el mejoramiento de los jóvenes». No obstante, Menéndez insistía en la presencia cada vez mayor y cada vez más visible en las instituciones educativas y por ende en exponer las miserias físicas, intelectuales y morales que afectaban a «tantos niños» y que habían «impresionado a los gobiernos, los cuales se han propuesto remediar las más urgentes» Precisamente, el interés de Menéndez era advertir que había llegado el tiempo de establecer escuelas de enseñanza especial para las otras categorías de anormales en las grandes ciudades porque ese esfuerzo era una clara muestra de los avances de una de las más hermosas y dignificativas (*sic*) manifestaciones de la civilización contemporánea.

Y aquí Menéndez introduce otro nivel de su narrativa, la cual se establece en paralelo con la anterior que le sirven para exponer un conjunto de consideraciones para justificar, desde su enfoque, la indispensable «separación» no sólo entre las clases fundamentales en que divide a la infancia sino entre las categorías que integran la infancia anormal. De ahí la pregunta que se hace y que hace a los lectores: «¿Qué clase de niños son los que no pueden tener cabida en las escuelas ordinarias y sí en las especiales que se establezcan para educarlos?». Nótese, en primer lugar, que el pedagogo mexicano señala la existencia de dos tipos de escuelas. A este respecto, es muy probable que Menéndez tuviera el conocimiento suficiente de las experiencias que habían derivado en alternativas y modalidades educativas para los anormales las cuales se habían ensayado en otros países y que por esa razón no considerara necesario justificar y explicarlas; en todo caso, había que reconocer su existencia como un hecho, como una evidencia y como una necesidad que no había sino presuponer su existencia. Así, afirmaba que no habían de formar parte de la escuela regular los epilépticos, los coreicos, los de rostro y ademanes convulsivos.

Uno de los aspectos más interesantes de los argumentos de Menéndez es que concede que no es que estuvieran imposibilitados para seguir el curso de los estudios, sino algo que quedaba fuera de toda consideración física, neurológica, médica o psicológica y que se asocia a las percepciones, los miedos y temores, a los imaginarios que prevalecían sobre las anormalidades y los anormales: el hecho de que pueden trastocar el orden escolar. En palabras de Menéndez, la presencia de estos en las escuelas «sería dañosa por temor de que sus accesos contagien á los sanos». De igual manera, los menores llamados anormales sensorios tenían que estar en escuelas especiales, en particular los «Los tartamudos gangosos, y en general, los que sufren perturbaciones de la palabra, deben ser, por lo menos, temporalmente, separados de las clases».

De cualquier manera, lo que en verdad resulta inquietante es, una vez más, los juicios y los motivos que alegaba para sostener la conveniencia de mantenerlos separados. Consideraba que padecían de «defectos» que, además de ser «contagiosos», daban por resultado que estos se agravaran e intensificaran por «las risas y burlas repetidas de sus camaradas» con el consiguiente retraso en «sus progresos intelectuales, mucho más si el maestro carece del tiempo y la pacien-

cia de enseñarlos particularmente, o si ignora los procedimientos que conviene emplear para preservar á esos niños de los males que sufren». En una clase especial hallarían pronto el remedio de una debilidad que generalmente no tiene nada de constitucional», es decir, admitía que en realidad no había ninguna deficiencia orgánica y más bien era producto de las ideas y de los comportamientos hacia ellos.

Ahora bien, por lo que respecta á los anormales intelectuales y patológicos, en particular los denominados imbéciles, idiotas y de inteligencia debilitada, Menéndez opinaba que era evidente que su lugar no estaba en la escuela ordinaria porque eran incapaces de seguir el curso de los estudios, constituyéndose «en un positivo obstáculo para sus compañeros y un objeto de lástima o de hilaridad». En suma, esta clase de anormales se componía por modo exclusivo, de desequilibrados y enfermos de alma o cuerpo y carecían de la conciencia de sí mismo y de valer social «y algunos sería mejor que no hubiesen nacido; ¡tan triste y lamentable es el estado que presenta!». No obstante, no dejaba de interrogarse: ¿Cómo sería al maestro posible atender á estos desgraciados, sin perjudicar la instrucción de los demás alumnos?

Según la lógica de su razonamiento, la respuesta era obvia y enseguida se hacía una pregunta más: «¿Qué hacemos con los niños anormales?» Desde luego, su pregunta no sólo involucraba a los anormales intelectuales sino que incluía a todas las categorías como una preocupación mucho más profunda e inquietante que apuntaba hacia un tercer nivel discursivo y que rebasa en plano meramente pedagógico o educativo: el peligro social que estaba latente de no diseñarse un mecanismo de control social. Así, Menéndez consideraba que «¡Si nos limitamos a excluirlos de las escuelas, se convertirán en otros tantos hombres inútiles, en parásitos sociales, en vagabundos y mendigos, y aun en ladrones y asesinos!» Por eso aseguraba que «Hora es que la civilización ponga su escudo sobre ellos». La alternativa civilizatoria es que fueran tratados en escuelas especiales, por métodos convenientes y apropiados a sus facultades, lo cual significaba que se les proporcionara una educación práctica que les permitiera, «si no subvenir por completo á sus necesidades, ser de alguna manera provechosos á la sociedad, en cambio de los cuidados y protección que ésta les imparte, siendo, como son, una verdadera carga para ella».

En esta línea discursiva también situaba y caracterizaba a los retrasados pedagógicos o anormales pedagógicos. No obstante, «en atención a que son niños de cerebro sano, capaces de trabajo regular y de instruirse y progresar en sus estudios, claro es que, de educarse en las escuelas primarias, tendrían que permanecer casi estacionados en los grados inferiores», aunque Menéndez no presentaba ninguna evidencia al respecto pero que le permitía justificar la conveniencia de excluirlos del sistema regular. Tal medida la explicaba de la siguiente manera: «La reunión o contacto con los demás niños, resultaría sin ventaja para unos y otros: por tanto, requieren aula o escuela distinta, si se quiere salvar a estos candidatos a hombres descarriados o perdidos. Piénsese que no pocos de estos niños entran en la escuela después de varios años de vagancia y desarreglo, y que ya han adquirido vicios y hábitos inmorales de muy difícil desarrollo. Demanda, pues, una enseñanza particular». Así sin más ni menos.

Quizá los más problemáticos tanto para el orden escolar como para el orden social eran los anormales del sistema nervioso, quienes «por su carácter indisciplinado, de incesantes distracciones, de turbulencia continua y verdaderamente díscolos, con sus accesos frecuentes de cólera quebrantarían el orden y la disciplina escolar y pondrían en peligro la autoridad del maestro». Para Menéndez, esta categoría de niños hacían en extremo penosa la diaria labor de los educadores, aún de «los más capaces, concienzudos y abnegados de éstos», quienes poco o nada «pueden recabar de la descompuesta naturaleza de aquellos», lo cual atribuía en gran medida a la actitud omisa o permisiva de los padres, quienes «por desgracia, lejos de cooperar con los profesores para redimir a tales jóvenes de las turbulencias que padecen, o permanecen impasibles, o los apoyan en sus ímpetus y desmanes».

Como en otros casos, Menéndez insinuaba y, en cierto grado, admitía que estos comportamientos no eran atribuibles a una condición natural, orgánica, fisiológica o psicológica, sino a actitudes culturales que los hijos aprendían de los padres aunque a estos los calificara de ciegos, incapacitados o indulgentes con su «progenie». Vale la pena transcribir en extenso la narrativa de Menéndez porque representa el paradigma que dominaba en los círculos académicos y en el pensamiento social de las élites de la época, no sólo de México, acerca de

las anormalidades y los anormales, así como de las preocupaciones y de los argumentos que se exponían para establecer una conjunto de instituciones de control social sobre ese sector de la infancia y que, en términos genéricos, podemos denominar educación especial:

[...] sus padres, por desgracia, lejos de cooperar con los profesores para redimir a tales jóvenes de las turbulencias que padecen, o permanecen impasibles, o los apoyan en sus impetus y desmanes. Diríase que, reconociéndose en su progeñe, esos padres, ciegos ó incapacitados, se manifiestan indulgentes con los más graves defectos y las mayores transgresiones disciplinarias ó morales de sus pobres hijos, para quienes exigen los mayores miramientos y delicadezas, no obstante que ellos los tratan a puntapiés y trompadas.

Tenerlos en las escuelas en semejantes condiciones, o lanzarlos a la calle, no sería ni una solución del problema, ni mucho menos un procedimiento educativo. Necesitan, por ende, estos jóvenes alumnos una escuela *ad hoc* en la que reciban enseñanza de acuerdo con su estado y sus condiciones *sui géneris*.²

En las escuelas de numerosa dotación, apenas si es posible ya a los maestros, sobre todo, a los maestros débiles o nerviosos, sufrir y contener á los muchachos *anormales*, los que se muestran irreductiblemente indisciplinados: pedagogo tan conspicuo como M. V.: MIRGUET, propone como solución del problema de la disciplina escolar; y como redención de tanto y tanto niño enfermo ó descarriado, impartirles la enseñanza que sea posible, en clases o escuelas creadas expresamente para ellos. A dicho pedagogo corresponde la doctrina cuya exposición ofrecemos en estos artículos a los lectores de La escuela primaria.

De esta manera, se ilustran narrativas que explicaban las causas y las consecuencias de estos grupos y personas para proceder a controlarlos y vigilarlos, en particular a niños y niñas, mediante dispositivos materiales y simbólicos, es decir que se concretaron en estrategias rehabilitadoras, regeneradoras y reintegradoras como la ortopedia física y mental. Así, las disquisiciones del estado físico, mental, intelectual y fisiológico de estos sujetos fueron el sustento discursivo, simbólico, de

² Las negritas son mías (Antonio Padilla Arroyo), las cursivas aparecen en el texto original.

la infancia anormal a partir de las cuales se erigió el proceso de corporeidad, en otras palabras, de determinar el origen de sus insuficiencias, de sus caracteres biológicos, neurofisiológicos y mentales que justificaron y legitimaron los dispositivos de su «normalización» y de esta manera alegar su integración desde un concepto uniforme del «cuerpo normal», sin reconocer sus especificidades y su identidad diversa (Fulcher, 1998; Hughes y Paterson, 2008).

Discursos: de los textos escritos

El primer texto que se analiza es un pequeño libro de divulgación que, tanto por sus dimensiones físicas como por su contenido, puede considerarse un manual, titulado *Libro para la Madre Mexicana*, el cual fue publicado en 1933 a instancias de la señora Aída S. de Rodríguez a la sazón esposa del Presidente de la República Mexicana, Abelardo L. Rodríguez, y preparado por un grupo de prominentes médicos mexicanos, cuya dirección estaba a cargo de Manuel Martínez Báez. Para los autores y para la misma Aída de Rodríguez, el texto era una obra de «divulgación popular», esto es, una exposición simple y sencilla de «sanos y rudimentarios consejos» y no una obra destinada a un grupo de iniciados. Por eso su objetivo principal era servir de «guía» y de ayuda a las madres mexicanas para «formar una generación de niños sanos, fuertes y alegres, que llenen de felicidad a sus padres y sean mañana hombres aptos para el trabajo y verdaderos motivos de orgullo para nuestra nacionalidad», en consonancia con los propósitos y las políticas del Estado mexicano de la integración nacional con base en el mestizaje racial y cultural. En esta tesitura se pretendía ofrecer «una serie de observaciones rudimentarias» para el mejoramiento del pueblo, mediante la conservación de la salud y la prevención de las enfermedades, de tal modo que coadyuvaran a «crear una raza fuerte y sana» (Martínez, 1933: II-III).

Como puede inferirse, si bien el eje del discurso es la niñez mexicana, en realidad se trata del cuerpo como ente biológico y más precisamente de la corporeidad (Porter, 2001).

En primer plano se describe la idea de un niño sano y fuerte en términos de su estado de salud. Esta idea deriva del discurso

biológico y médico. Sobre este nivel se construye una condición sociocultural que destaca la importancia de contar «con hombres aptos para el trabajo, la alegría y la felicidad, útiles a la sociedad y a la familia». De este modo, se traza una línea que opone el «niño sano y fuerte» con el niño enfermo y con un organismo infantil débil. Para explicar dicho estado se recupera el discurso médico-higiénico, en particular los efectos de las enfermedades en la niñez. Con base en la tesis de la herencia, los autores sostienen que «las enfermedades que el hombre puede padecer se transmiten a su descendencia». De ahí se afirma que «Muchos niños monstruosos o “fenómenos”, como se les llama vulgarmente; muchos idiotas, imbéciles o degenerados, deben su desgracia a que sus padres padecieron sífilis y a que no se atendieron debidamente y con oportunidad» (Martínez, 1933: 1).

Lo destacable de esta tesis no es la teoría de la herencia en sí misma, sino que esta sirva para proyectar una narrativa acerca de los «niños monstruosos» o «fenómenos». Tales denominaciones se llenan de significados y de representaciones culturalmente admitidos acerca de lo «monstruoso» o de «lo fenómeno», las cuales en efecto son resultados de las enfermedades hereditarias; esta última categoría asociada a mutaciones de la naturaleza. A este respecto, si bien el discurso médico y biológico pretende distanciarse y aún oponerse a las representaciones y actitudes y comportamientos del sentido común para explicar las causas de las «monstruosidades», del «cuerpo deforme», no puede distanciarse del todo y, en cambio, refuerza a éste. Veamos un ejemplo de la imposibilidad de este esfuerzo de distanciamiento discursivo:

*Se dice también que la embarazada no debe mirar cosas desagradables ni personas deformes, porque el niño nacerá deforme o contrahecho. Esto tampoco es cierto. Nada tiene que ver con el desarrollo de su hijo, lo que mira la madre durante el embarazo. Las monstruosidades de los niños dependen generalmente de la sífilis de los padres, o de algunas otras enfermedades, de tal manera que los padres sanos **no deben temer que sus hijos resulten deformes**. Igualmente es errónea la creencia de que los cometas o los eclipses influyen para producir deformidades en los niños (Martínez, 1933: 9).³*

³ Las cursivas y negritas son nuestras.

Otro ejemplo del afán por asumir una práctica discursiva «objetiva», esto es, una explicación como producto de la «cientificidad» aunque fortalece el sentido común, en particular el profundo arraigo de ciertas creencias, es una imagen que explícitamente tiene la función de «combatir» las creencias, es decir, la ignorancia, el error, el prejuicio y en el extremo de estas, la superstición.

IMAGEN 1



FUENTE: M. Martínez (1933), Libro para la madre mexicana sugerido por la señora Aida S. de Rodríguez y preparado por el doctor... con la colaboración de los doctores Francisco P. Miranda, Manuel Torroella y Manuel Cárdenas de la Vega, México.

El análisis del dibujo puede también darnos cuenta de las prácticas discursivas en torno a la niñez mexicana. En el dibujo se entrecruzan una niña y una mujer embarazada en una banqueta o acera; ésta se sitúa en el primer plano, en tanto que aquella un poco más atrás. Ambas se presentan de cuerpo entero: la menor con sus brazos, manos, piernas y pies que corresponderían a su edad biológica. No obstante, su rostro delinea una cara infantil con características de persona adulta, según el trazo del tamaño de la cabeza, el cabello recortado, la boca y los ojos que son desproporcionados con el resto del cuerpo. La composición del cuerpo se completa con un aspecto de la niña, el «cuerpo deforme» con la presencia de una protuberancia o elevación en la espalda, que el vulgo llama «joroba», en suma se devela «lo grotesco». Frente a ella, en primer plano, se «encuentra» o, para ser más precisos, se «des-encuentra» una mujer embarazada que se

detiene ante aquella para mirarla en su «cuerpo» y en su corporeidad; reconoce la «deformidad», la cual se desvela en las actitudes tales como extrañeza, curiosidad y, sobre todo distanciamiento social y físico que se establece tanto en el lugar de cada una de ellas, cuanto en la posición del cuerpo de la futura madre y de su mirada; en oposición la niña, enfoca su visión hacia el vientre abultado; observa con curiosidad y con una actitud de alegría y regocijo que sólo puede tener alguien en su condición de monstruo o «fenómeno».

La disposición de la imagen, entre otros aspectos, uno que es digno de destacarse porque posibilita dilucidar la necesidad de orientar el sentido de la lectura y de la mirada que la escena por sí misma debería sugerir, de elaborar un discurso escrito que descifre el mensaje. Situar la acción en la calle no fue arbitrario porque en ella se producen gran parte de las relaciones cotidianas, de tal manera que dos personas se crucen y se miren es rutinario y no tiene nada extraordinario; lo que no lo es que se personifique una niña con un cuerpo deforme y que el discurso escrito vaya dirigido a modificar el comportamiento frente al «fenómeno», a atenuar el miedo y el temor que origina la presencia de las monstruosidades ante lo «sano, lo fuerte, la felicidad y el bienestar», esto es, a atenuar las creencias de la monstruosidad. Por eso, el dibujo se acompaña de un pie de foto con una prédica que tiene la intención aparente de rechazar las supersticiones. En mayúsculas se anota: «NO CREA USTED EN SUPERSTICIONES» para que enseguida se matice, en minúsculas «Tal vez le habrán dicho a usted que durante su embarazo no debe mirar «personas deformes porque su niño nacerá deforme». Las deformidades se deben a las enfermedades. Nada tiene que ver lo que usted mire, los eclipses, los cometas, etcétera, con que su niño sea sano o sea *deforme*».

Ahora bien, como ya se indicó, el examen de la infancia anormal implicó la emergencia y la convergencia de distintas disciplinas científicas y sociales que dieron por resultado, entre otros, nuevas teorías, nuevos métodos y técnicas de recolección empírica que implicaron un desplazamiento de los problemas y de los objetos de estudios. Quizá una de las transformaciones más profundas en el saber haya sido el descubrimiento de las «enfermedades mentales» o «trastornos mentales». De este modo, el discurso científico confiere un significado preciso y una dimensión específica, corporiza o, en otras palabras, llena de

significados el cuerpo deforme, lo distinto, lo diferente y evidencia lo monstruoso pero ahora este se trasmuta en el individuo anormal. Asimismo se articulan oposiciones que sugieren y articulan diversos niveles de una narrativa: la condición biológica, lo sano y lo enfermo, lo fuerte y lo débil, sobre la cual se sustenta una clasificación mental, es decir, los idiotas, los imbéciles o degenerados y, por último, el estado social y cultural, la desdicha en oposición a la felicidad, todo lo cual ordenó y estructuró una forma específica de representación del cuerpo mismo y de la corporeidad que lo encarna. En esta dirección, párrafos más adelante, los autores explican que:

Hay otras enfermedades, además de la sífilis, que pueden también transmitirse por herencia. Tal sucede con algunos padecimientos mentales. El alcoholismo casi siempre es de consecuencias funestas para la descendencia; el hijo de padres habitualmente alcohólicos, o que ha sido concebido o engendrado estando sus padres bajo la influencia del alcohol, suele ser epiléptico, imbecil, loco, o cuando, menos *propenso a adquirir el vicio de sus padres* (Martínez, 1933: 1-2).⁴

De ahí la importancia y el lugar que ocuparía la psicología en el examen de la infancia anormal, en particular la psicología experimental. Tal influencia se debió, en gran medida, a que diseñó instrumentos de medición o de pruebas para diagnosticar los padecimientos y «medir» el grado de afectación de los individuos y posteriormente, en la medida en que fueron perfeccionadas, para su empleo en el cálculo de la inteligencia con base en tesis biológica-orgánica-fisiológica. Quizá la disciplina que recuperó muchas de las herramientas conceptuales y metodológicas de aquella con la finalidad de aplicarlas a diversas situaciones del mundo escolar, específicamente para fundar sus juicios de los niños y niñas que presentaban problemas de aprendizaje, en su sentido más amplio, según los resultados de lo que se conocerían como las pruebas psico-pedagógicas.

La psicología también contribuyó al cambio en nuestra comprensión y explicación de las relaciones entre el cuerpo y la mente, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre el espíritu y la materia, entre el deseo y la carne que se había perfilado desde finales del siglo XVIII.

⁴ Cursivas mías.

Para el tema que aquí nos ocupa, los estudios de la psicología fueron esenciales porque al plantearse la dimensión de la mente y de la subjetividad. Una de las consecuencias más notables fue que desplazó y fragmentó la mirada sobre el cuerpo, aunque no lo sustituyó del todo y siempre fue motivo de inquietud y preocupación no sólo moral sino del examen científico tanto de las ciencias sociales, las humanidades cuanto de las disciplinas naturales, en especial de la biología y la neurofisiología. De este modo, se hizo invisible el cuerpo como totalidad y su estudio se centró en partes del mismo.

El nuevo lenguaje reconocería las percepciones a través de los sentidos, como base de las y las reacciones que pudiera registrar el órgano material que procesaba la información del mundo exterior, el cerebro, el cual podría asimilar y explicarlas, dándoles un sentido y significado a aquellas. En uno de los textos que circularon en la primera mitad del siglo xx en México, cuyo autor fue el psicólogo experimental Mario Dil, quien expone con meridiana claridad el paradigma dominante:

[...] la psicología experimental no solamente se ocupa del funcionamiento espiritual diré, de los niños, del adolescente, del adulto, sino que aduna a esos conocimientos el estudio fisiológico donde esos fenómenos se producen puesto que el hombre constituye una unidad vital que no puede dividirse en dos partes distintas y considerare aisladamente (Dil, 1920: 9-10).

La dimensión espiritual, la mente, aparece como el eje de la explicación y del interés de la psicología experimental, porque ahí se aloja el principal atributo del individuo, el pensar y el pensamiento, mientras que el sentir se aloja en el cuerpo, el cual pretende ser descifrado desde lo fragmentario, en especial por la fisiología. Éste es el medio por el cual se establece el primer contacto con el mundo exterior y se convierte en el receptáculo de sensaciones y del movimiento, de los sentidos, de lo indiferente y el caos que sólo pueden ordenarse mediante un correcto desenvolvimiento de las funciones emotivas e intelectuales que constituyen la vida psíquica. Vale destacar que si bien este paradigma reconoce el valor del cuerpo, la lógica discursiva se despliega hacia la

mente. Desde esta perspectiva, se estructura la oposición de lo normal y lo anormal, de las normalidades y las anormalidades.

Así, las segundas se clasifican en físicas, intelectuales y morales. Las primeras corresponden a los sentidos de la vista, la ceguera en sus distintos grados, y el oído, la sordera en sus distintos niveles de graduación. Al respecto, Dil señala que las anormalidades asociadas a la primera no se refieren a los ojos sino al sentido o a la definición científica que las resume, la agudeza visual, mientras que en el caso de las segundas, por carecer de una palabra o de una denominación, se visibiliza el órgano físico, el oído. Estas insuficiencias son consideradas enfermedades y los sujetos que las presentan son considerados anormales o enfermos (Dil, 1920: 114).

Sin embargo, ya se apuntó, el estudio de la infancia se orientó a las anormalidades intelectuales. La intencionalidad que encierra la práctica discursiva no se remite a los sentidos o a un órgano del cuerpo en particular, sino al sujeto, al anormal, de tal manera que Dil retoma una tipología que ya había logrado el consenso de las comunidades científicas. Según los grados y la intensidad de las «anomalías» se clasificaban en idiotas, imbeciles y deficientes. Vale la pena detenerse tanto en el contenido como en la organización de la narrativa: al mismo tiempo que Dil relata los principales rasgos que poseen cada uno de estos tipos, los cuales se explican por anomalías cerebrales, el editor incorpora imágenes, que define como «figuras», dato no menor tratándose de un texto visual, en las que se muestran de cuerpo entero y medio cuerpo con sus anormalidades; ambos textos conllevan el objetivo implícito de complementarse en tanto discursos.

Dil selecciona tres fotografías para personificar cada uno de esos tipos de anormales. A cada una de ellos se les coloca en una posición que enfatiza su condición de anormal, a la cual le antecede una descripción científica de sus anormalidades. De esta manera, más allá del efecto y del interés didáctico que se les pudieran conferir, las figuras también expresan una textualidad propia. La primera figura representa a un idiota. Al observar la imagen, lo primero que sobresale es lo grotesco que proyecta algo de irreal: se le sienta en un pequeño banco que contrasta con el volumen de su cuerpo entero. Todo en él es desproporcionado: su rostro, su cabeza, sus brazos y manos, sus piernas y sus pies, los cuales se le muestran desnudos.

Para recalcar aún más sus deformidades, se le viste de un traje que no corresponde a las necesidades de su cuerpo. La risa, la mirada, los gestos prolongan la imagen de extravío; a esto se suma su talla en contraste con la imposibilidad de calcular su edad por lo que igual puede tratarse de un niño, de un adolescente o de un adulto y por lo tanto de un individuo sin historia. Así, el «lector» interpreta, descifra lo anormal y corporiza la imagen, el cuerpo y su corporeidad, confirmando sentido y significado a la condición del idiota, atribuye rasgos y conductas del «anormal» y de las anomalías (Yarza y Rodríguez, 2007: 215-219).

De este modo, se establece la conexión entre el sentido común, entre el mundo de las representaciones, y la explicación científica, entre teorías y conceptos. Este nexo lo establece Dil al significar el estado de los idiotas, quienes «presentan señales demasiado vivibles», haciendo innecesaria la descripción de los rasgos físicos y poniendo en operación ideas, creencias, juicios de valor que tenemos internalizadas.

IMAGEN 2

Fig. núm. 64, p. 116



IMAGEN 3

Fig. núm. 65, p. 117



FUENTE: Mario Dil (1920), *La psicología experimental y el arte de la educación*, México/París: Librería de la vida. De ch. Bouret.

La imagen 3 caracteriza a los imbéciles. Según la tipología de Dil, se trata de un anormal intelectual que tiene un menor grado de afectación en el cerebro y por añadidura en las funciones mentales. Como

se aprecia, la descripción de este tipo de anormales es mucho más breve y concreta como si el lector pudiera fácilmente reconocer de quienes se trataba al identificar con facilidad sus rasgos físicos.

Cabe reconocer que no es la intención de Dil exponer argumentos para explicar de las relaciones entre cuerpo y mente, esto es, por qué y cómo las anormalidades mentales se exteriorizan en la morfología del individuo, pero no dejan de estar implícitos en el razonamiento que sostiene. En la imagen respectiva se reproduce a un sujeto que está sentado en una silla que está casi en simetría con su complexión. Resulta evidente que se trata de un menor que, a diferencia de la imagen 2 posa de perfil y registra rasgos poco visibles de deformidad. Sin embargo, no dejan de resaltarse algunas partes del cuerpo que revelan sus deficiencias, lo que explicaría porque fue retratado de medio cuerpo. Dil señala que éste suele confundirse con los sujetos normales y, en efecto, en la imagen prácticamente no hay una diferencia, en apariencia, notable con respecto a los demás. Pero si se observa con detalle pueden identificar algunos aspectos características anormales. La parte posterior de la cabeza es más pronunciada en relación con el resto de ella, lo cual se hace más notorio al prestar atención en el tamaño del rostro, de las partes que la integran: las orejas son pequeñas, al igual que la nariz, los ojos y la boca; el rasgo sobresaliente es la mandíbula que es abultada y pronunciada. Ahí reside su anormalidad corporal: las otras extremidades guardan proporción y equilibrio, aunque no aparecen las partes inferiores (ver imagen 3).

La última figura, de acuerdo con Dil, representa en orden ascendente en las deficiencias cerebrales. Se trata de los deficientes y su identificación es todavía más complicada pues la mayoría de sus funciones psíquicas están intocadas. A pesar de ello, en la imagen correspondiente aparece un niño-adolescente con su porte recto pero colocado en una posición muy similar a la del idiota. Sentado en una silla y enfundado en un traje con corbata, lo primero en que se fija la mirada es en sus manos que reposan sobre las rodillas, proyectando una seriedad forzada por lo que su actitud tiene un aire de ridiculez. Al recorrer el conjunto del cuerpo, se advierten las deformidades: el tamaño de las manos es exagerado en función de las otras partes del cuerpo; más en detalle, los gestos del rostro es de enojo y disimulo, aunque el resto del cuerpo es proporcionado. Dil considera que las deficiencias en ellos son tan leves

que pasan desapercibidas en la infancia pero se agudizan al aproximarse a la pubertad por lo que de no ser atendidas a su debido tiempo, una vez alcanzada esa edad resulta prácticamente imposible de corregir.

IMAGEN 4. *Fig. núm. 66, p. 118.*



FUENTE: Mario Dil, la psicología experimental y el arte de la educación, librería de la vida. De ch. Bouret, México/París, 1920.

Por último, en el nivel más elevado de las anormalidades mentales están los anormales morales. Para ilustrar los Dil ya no se vale de la imagen, sino del discurso escrito. La descripción de estos es la siguiente en sus rasgos fisiológicos y en su corporeidad:

Presentan un gran número de anormalidades, entre las que figuran las microcefalias acentuadas, frente baja y saliente, mandíbulas vigorosas, anomalías de los dientes, en general domina el desarrollo facial, con detrimento notable del cerebro. En algunos individuos se encuentran alteraciones hasta en la piel, arrugada prematuramente, formando una línea continuada que produce la impresión de dividir la frente en dos partes iguales. Casi siempre poseen cinco o seis anormalidades, es decir, que éstas aparecen en mayor cantidad y son mucho más marcadas que en los individuos normales; pero de ninguna manera podemos confundirlas con los estigmas de los deficientes o los anormales (Dil, 1920: 120).

Conclusiones

Este breve análisis es apenas una aproximación al examen de los discursos escritos y visuales que circularon en diversos textos en las primeras décadas del siglo xx en México. Sin embargo, permite una serie de reflexiones que puedan orientar y profundizar en investigaciones posteriores. En primer lugar, la constitución de un campo de investigación de la infancia anormal y de las anomalías que la singularizaban. Dicho campo convocó a un conjunto de disciplinas sociales y naturales que se apoyaron en un paradigma que privilegió el estudio de la mente y lo subjetivo para explicar lo anormal y la anomalía. Este paradigma en la medida en que se volvió dominante tuvo entre sus efectos hacer invisible el cuerpo como objeto de estudio y de intervención. En segundo lugar, dicho proceso implicó que el cuerpo y su corporeidad fueron borrados en su condición material y objetiva mediante un nuevo lenguaje, el discurso de las ciencias, para «abstraerlo» con lo que se elaboró una nueva narrativa que tránsito de descripciones detalladas al concepto. En el caso de los anormales y de la anomalía, el proceso de invisibilización fue aún más notorio. Ahora ya no eran órganos específicos que desvelan la monstruosidad, sino los sentidos que, únicamente podían ser descifrados, mediante el juicio y el razonamiento o, en términos más generales, del pensamiento.

Referencias

- DIL, M. (1920), *La psicología experimental y el arte de la educación*, México/París: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- FULCHER, G. (1998), “Entre la normalización y la utopía”, en L. Barton (com), *Discapacidad y sociedad*, pp. 181-204, Madrid: Morata.
- HUGHES, B. y K. Paterson (2008), “El modelo social de la discapacidad y la desaparición del cuerpo. Hacia una sociología del impedimento”, en L. Barton (comp.), *Superar las barreras de la discapacidad. 18 años de Disability and Society*, pp. 107-123, Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ, M. (1933), *Libro para la madre mexicana sugerido por la señora Aida S. de Rodríguez y preparado por el doctor... con*

- la colaboración de los doctores Francisco P. Miranda, Manuel Torroella y Manuel Cárdenas de la Vega*, México: s/e.
- MENÉNDEZ, R. (1906), “Educación de la infancia anormal, en la enseñanza primaria”, *Quincenal pedagógico. Órgano del Colegio de Profesores Normalistas de México*, 6 (2 y 3), pp. 23-28 y 33-34.
- PADILLA, A. (2009), “De excluidos e integrados: saberes e ideas en torno a la infancia anormal y la educación especial en México, 1920-1940”, en *Frenia. Revista de Historia de la Psiquiatría*, 9, pp. 97-133.
- PORTER, R. (2001), *Bodies Politics*, Londres: Reaction Books.
- SKRTIC, T. M. (1996), “La crisis en el conocimiento de la educación especial. Una perspectiva sobre la perspectiva”, en B.M. Franklin (comp.), *Interpretaciones de la discapacidad. Teoría e Historia de la Educación Especial*, pp. 35-72, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- YARZA, A. y Rodríguez, L. (2007), *Educación y pedagogía de la infancia anormal 1870-1940. Contribuciones a una historia de su apropiación e institucionalización en Colombia*, Bogotá: Grupo Historia de la Práctica Pedagógica/Cooperativa Editorial Magisterio.

VII

MEMORIAS Y RELATOS DE LA DISCAPACIDAD*

MARÍA CONCEPCIÓN MARTÍNEZ-OMAÑA

Resumen

El campo de conocimiento de la educación especial y de la discapacidad se ha visto enriquecido en años recientes con las investigaciones interesadas en estudiarlo desde otros puntos de vista, enfoques y metodologías, como el de la historia oral. Así es como en este trabajo inscribo los resultados de la investigación cuyo principal interés es el de recuperar las distintas visiones y versiones de dicho campo en México a partir de la percepción social de los sujetos involucrados durante la segunda mitad del siglo xx. El texto lo organizo en tres secciones, en la primera presento como punto de partida los conceptos de discapacidad y educación especial, historia oral, memoria, útiles para interpretar las experiencias de vida en las escuelas de educación básica primaria de dos jóvenes profesionistas con discapacidad visual (muestra de este estudio) y a partir de ahí comprender su visión particular de la discapacidad.

* En este trabajo presento algunos resultados de la investigación Actores, prácticas y representaciones sociales de la Educación Especial en México, siglos xx, la cual se inscribe en el Proyecto de Investigación más amplio colectivo bajo el título de Representaciones, prácticas e instituciones en la Educación Especial en México (1890-2005), bajo la coordinación del doctor Antonio Padilla, investigador del Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de Morelos.

En la segunda sección expongo la historia del proyecto de investigación que iniciamos en 2010, las estrategias para seleccionar la muestra de entrevistados en las dos etapas, el guión de las preguntas incluido en las entrevistas y sus adecuaciones en el desarrollo del estudio. Y en la tercera sección organizo las reflexiones a partir de algunos fragmentos de los testimonios de los jóvenes quienes desde sus relatos y memoria tocan aspectos familiares, de su infancia, de las experiencias del vivir como personas ciegas en las escuelas primarias y las habilidades y destrezas adquiridas que influyeron en su integración.

Palabras claves: Discapacidad, memoria, infancia, experiencias escolares.

Introducción

El campo de conocimiento y estudio de la Educación especial y de la Discapacidad es complejo y vasto, ya que desde diversas y múltiples disciplinas de las ciencias sociales, de las humanidades y de las áreas médicas biológicas se ha estudiado.

En México son importantes las investigaciones que se han interesado en su comprensión desde el punto de vista de la política pública, en particular, en los ámbitos de la educación como de la salud. En este sentido, importantes son los hallazgos en el conocimiento de los modelos de la educación especial sobre los cuáles se fundamentan o inspiran las políticas y los programas de atención de la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Salud que implementan para satisfacer la demanda de la población que vive en una situación o condición de discapacidad.

Ello se ha visto enriquecido en años recientes con las investigaciones que se han interesado en estudiar dichos ámbitos desde otros puntos de vista, enfoques y metodologías, como el de la historia oral, vinculada con el campo de conocimiento de la historia del tiempo presente o bien de la historia contemporánea.

En este marco, es en donde inscribo los resultados de la investigación que presento en este texto, cuyo objetivo general es el de recuperar las distintas visiones y versiones de la educación especial y de la discapacidad en México en la segunda mitad del siglo xx, a partir de la percepción social de los sujetos involucrados.

Para cumplir con dicho objetivo y apoyándome en el enfoque de la historia oral, formulé como objetivo particular el de recopilar y analizar

las distintas experiencias y vivencias de los actores y agentes participantes, protagonistas y beneficiarios de la educación especial en México a saber: los profesionales, la población en condición de discapacidad y los familiares; esto se logró a través de la aplicación de entrevistas a profundidad, las cuáles realicé entre los años de 2010 y 2013. Lo singular en este tipo de estudios y que a nuestro parecer, constituye uno de sus aportes es el de construir junto con estos sujetos una historia o más bien, unas historias contemporáneas de la educación especial y de la discapacidad.

El punto de partida: definiendo e identificando conceptos

La discapacidad y la educación especial

El tema de la discapacidad es complejo y controvertido en términos teóricos, aquí nos identificamos con el enfoque sociológico para entenderla, el cuál sitúa el análisis en el ámbito de la preocupación por los derechos humanos, la justicia social y la equidad. Como lo plantea Barton (1998), parte de la labor sociológica consiste en develar y poner en entredicho la discriminación. Bajo este enfoque se ha cuestionado la explicación médica de la discapacidad y se ha desarrollado un discurso alternativo que elabora un modelo social de la discapacidad.

El modelo social explica que las personas son discapacitadas no debido a sus insuficiencias o deficiencias físicas o mentales, sino por la configuración de una sociedad diseñada por y para personas no discapacitadas. El centro de interés no es el individuo discapacitado, sino las circunstancias opresoras del entorno social, político y económico en el que viven los discapacitados (Drake, 1998: 163-164).

La concepción del modelo social se enriquece con la explicación de la antropología crítica que concibe a la discapacidad como una construcción social y cultural. En este sentido se afirma que la atención debe dirigirse hacia la construcción de una sociedad que garantice la igualdad, la libertad y la equidad eliminando las barreras físicas, sociales o culturales, cuya consecuencia es la exclusión y la marginación de las personas con discapacidad (Barton, 2008).

Como lo habíamos mencionado en estudios previos, en el estudio de las políticas e instituciones de la educación especial dirigida a atender a sectores de la población en condición de discapacidad se restó importancia en el papel que desempeñaron y desempeñan los interlocutores directos, esto es, los sujetos de las políticas educativas y de las investigaciones y programas de intervención en este campo (Martínez y Padilla, 2008; Padilla, 2012).

De ahí la importancia de realizar tratados de la discapacidad que atiendan y establezcan las relaciones directas con los actores, beneficiados y protagonistas de la educación especial así como del ámbito de la discapacidad. De acuerdo con esta perspectiva, los sujetos directos han sido silenciados (Martínez y Padilla, 2008; Sánchez, 2003).

Sobre la historia oral

Aquí sitúo la importancia de la utilidad del enfoque de la historia oral: en términos generales profundiza y por tanto enriquece el conocimiento de procesos sociales y culturales más amplios, en los que convergen actores sociales y sus prácticas en distintos ámbitos de las sociedades contemporáneas.

En este sentido, la historia oral aporta elementos primordiales para el análisis de los actores sociales. Por una parte se convierte en una herramienta importante para facilitar que los actores que participan en la educación especial elaboren su propia visión histórica, en la que confluye una memoria individual, cruzada por una memoria colectiva y social.

Por la otra, permite preservar el conocimiento de los eventos históricos y sociales a partir del modo en cómo fueron percibidos por los actores sociales, o de la experiencia de vida de un testigo. En este sentido, estructura narrativas desde los propios actores mediante el diseño y aplicación de entrevistas.

La vinculación de la Historia Oral con el campo de la discapacidad se encuentra al dar la voz a las personas situadas en los márgenes de los enfoques historiográficos escritos que son excluidas por razones de clase, género, raza, etnicidad, orientación sexual o bien por su condición de discapacidad que requieren de una educación especial.

Con ello pretendo aportar algunos elementos dirigidos a enriquecer sus significados y contenidos conceptuales de la discapacidad. De la historia oral obtenemos los ejes de análisis sobre las cuáles analizar o distinguir las experiencias de las personas que viven en condición de discapacidad. Las experiencias se contienen y almacenan en la memoria y recuerdos de las personas; éstas se transmiten de manera hablada a través de una narrativa y relatos particulares en el contexto o situación de entrevista.

En este sentido lo que aquí interesa es el modo en el «qué» y en el «cómo» se recuerda, asuntos que se relacionan con el ámbito complejo, múltiple de lo que se ha denominado la memoria.

La memoria

La definición de memoria se concibe como una amplia y variada gama de discursos y experiencias, es decir, depósito que conserva ideas previamente adquiridas como a un proceso activo de construcción simbólica y elaboración de sentidos sobre el pasado. En otro plano, la memoria se concibe como un fenómeno individual pero también colectivo, es decir, construido colectivamente y sometido a fluctuaciones, transformaciones y cambios constantes (Franco y Levin, 2007; Pollack, 1992).

El proyecto

El proyecto individual cuyo algunos de sus resultados los presento en este texto lo he desarrollado en dos etapas. La primera etapa abarcó un conjunto de actividades de inicio del estudio: la localización y recopilación del material especializado de carácter bibliográfico y documental para su posterior sistematización y análisis. Se trató del conocimiento previo necesario en la labor de construcción del contexto bajo el cual se situaron o sitúan las experiencias de los individuos. La aplicación de las entrevistas semiestructuradas de final abierto fue una segunda actividad que implicó una serie de tareas: selección de los entrevistados, preparación del guión de entrevista, planeación y aplicación de las entrevistas a

13 personas las cuáles se realizaron entre mayo y junio de 2010 y que constituían el universo diverso del estudio y, por lo mismo representativo, cuatro profesionistas: pedagoga, normalista, terapeuta del lenguaje y de la comunicación; dos familiares: mamá de niño con síndrome de Down y mamá de un niño con autismo; cinco catequistas en entrevista colectiva. Grupo de Catequesis especial del Arzobispado de México; dos personas en condición de discapacidad: un médico con afasia temporal provocada por evento cerebral vascular y un arquitecto de la Organización Convivencia sin Violencia discapacitado en silla de ruedas.¹

Con el fin de enriquecer nuestra comprensión de la educación especial y en particular de la discapacidad a partir de la percepción de los actores o sujetos involucrados decidimos en una segunda etapa (iniciada en el 2013) ampliar el universo de personas para ser entrevistadas y así conocer otras condiciones, experiencias y versiones del mundo discapacitado en México, en fin otras miradas de la discapacidad. Sobre todo al considerar que los sectores de la población que viven dicha situación son diversos, por las distintas modalidades de dicha condición.²

En este sentido, en una segunda etapa continué el trabajo empírico con la recopilación de la información de las experiencias ahora de personas pertenecientes al grupo definido como débiles visuales o con estados severos de ceguera en diferente nivel.

¹ Algunos hallazgos de la investigación en la primera etapa se pueden revisar en Padilla (2012).

² Los diferentes tipos de discapacidad los encontramos en la manera en cómo se distribuyen las áreas de atención de la educación especial. Algunos autores manejan el término de impedimentos en lugar de discapacidades, existiendo alguna coincidencia otros los agrupan en dos grandes grupos: el primero abarca a sujetos cuya necesidad de educación especial es fundamental para su integración y normalización, estos son los que cuentan con impedimentos: en las funciones cognoscitivas: retardo o deficiencia mental; visuales: ciegos o débiles visuales; auditivos: acúscos o hipoacúscos e impedimentos físicos: trastornos en el aparato locomotor o neuro motores. El segundo grupo incluye aquellos sujetos cuya necesidad de atención es transitoria y complementaria a su evolución pedagógica normal. En este grupo se encuentran las personas con impedimentos en el habla y el lenguaje; en el aprendizaje; y los trastornos o alteraciones en la conducta: conductas que son extremosas e inaceptables dentro de las expectativas sociales. Por otra parte están las áreas que atienden a las personas con capacidades superiores: sobresalientes y talentos especiales (Dirección General de Educación Especial, 1985: 39; Silva, 2002: 46).

Se aplicaron cuatro entrevistas a profundidad con cuatro jóvenes profesionistas, tres hombres y una mujer, todos ellos entre 27 y 32 años que pertenecen a la Asociación Civil punto 6 y que laboran en la micro empresa Letras habladas, cuya sede se encuentra en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel San Lorenzo Teotongo, en la ciudad de México.

En este texto organizo mis reflexiones a partir de fragmentos de los testimonios de dos entrevistas del este grupo de jóvenes: entrevistado 1 y entrevistado 2. Como lo he dicho, ellos se incluyen en el universo de la población en condición de discapacidad de nuestro estudio.³

En total se formularon tres guiones de entrevistas. Cabe mencionar que se trata de guiones flexibles que han sufrido modificaciones, omisiones y agregados a lo largo de su puesta en práctica.

TABLA 1

Guión de entrevista
Datos biográficos
Infancia
Escuela y educación
Familia
Amistades
Trabajo
Expectativas
Organización

FUENTE: Elaboración propia con base en Guiones temáticos de entrevistas de mi autoría.

Si bien todas las preguntas tienen la intención de proporcionar la información de sus experiencias de vida en distintos ámbitos sociales, las respuestas a las preguntas de los bloques de la infancia, la educación y las expectativas expresan su percepción, su visión su mirada de la discapacidad.

Aunque cabe aclarar que los datos para la historia oral no son entidades aisladas, sino que integran el tejido de un documento que es la entrevista y ésta nos permite llegar a un conocimiento que está ahí.

³ A fin de guardar el anonimato de los entrevistados aquí los denominé como «entrevistado 1» y «entrevistado 2».

Encuadre de las entrevistas

«Diálogo entrevistador-entrevistado»

La entrevista ejerce la flexibilidad, persigue que aflore lo particular de lo personal. Supone un encuentro en el que se deja que el entrevistado construya su biografía, su manera de estructurar y narrar su vida lo que le proporciona la llave para entender la experiencia.

Se busca la experiencia y su significado en los eventos narrados por un individuo. Como lo anoté, la memoria ofrece dos tipos de información: datos y experiencia.

La experiencia que trasmite el entrevistado no existe como información de antemano sino que surge como información en la medida en que el entrevistador y el entrevistado la crean a través de la relación que entablan durante la conversación que nos es más que una entrevista de historia oral.

En este sentido, la experiencia es un pasado presente cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados. De acuerdo a Koselleck (1994) es la fusión de la elaboración racional y los modos inconscientes de comportamiento. La historia oral concibe a la entrevista como el propósito mismo de la investigación; su objetivo, crear un testimonio biográfico lo más extenso posible.

Las historias que genera son relatos, las personas que los cuentan, las palabras de las que están hechos, el nudo de la memoria y la imaginación que convierte hechos materiales en significados culturales.

Con este punto de acuerdo veamos los relatos.

Los testimonios ⁴

En relación al primer bloque de preguntas el entrevistado 1 (E1) respondió que nació en un pueblo en el estado de Puebla. Nos ubica su posición en el marco social de su familia, relatando que es el menor

⁴ Entrevistado 1, entrevista realizada por Concepción Martínez y Elizabeth Zamora, ciudad de México D. F, 17 de febrero de 2014. Entrevistado 2, entrevista realizada por Concepción Martínez, Antonio Padilla y Elizabeth Zamora, Ciudad de México, 24 de abril de 2014.

de cinco hijos, el único varón. La ocupación de los padres fue el campo. Los primeros años de su niñez la vivió con su familia nuclear.

Nos menciona que tuvo que emigrar a esta ciudad, para poder buscar alguna alternativa educativa y todo lo consecutivo, como lo laboral.

El entrevistado 2 (E2) también nació en un pueblo pero éste ubicado en la Sierra Norte de Oaxaca, asentamiento de población mixe. Como señala: «Yo ahí nací. Mis papás son de allá. Parte de mi infancia fue allá, los primeros cuatro años. Y bueno, tengo en total siete hermanos. Somos ocho hijos».

En los testimonios hay una coincidencia del recuerdo de su infancia hasta la edad de los 4 años, el cual se hace presente por la manera en como lo relatan, describiendo los paisajes naturales de sus pueblos, las condiciones en las que se estaban sin servicios de luz y agua, algunos juegos que realizaban y a través de estas actividades de esparcimiento la manera en que se apropiaron del territorio.

E1: En la ranchería de donde yo soy... la carretera, si no mal recuerdo, llegó a principios de los sesenta, pues no había tecnología, no había nada. No había medios de comunicación accesibles. Y pues en este caso creo que la mayoría de los niños, y fue mi caso, pues jugábamos con las herramientas que estaban a nuestro alcance. Por ejemplo, jugar con piedras, hacer carreteras en la tierra, jugar con palitos, varas, subirse al árbol, colgarse, brincar arriba de la rama de un árbol, pastorear de ganado, me tocó pastorear el ganado, nadar en el río. O sea, eran juegos muy diferentes a los que yo me vengo a topar, otra parte de mi infancia ya aquí en la ciudad de México. Porque yo llegué al DF a los cuatro y medio, casi cinco años de edad.

En el inicio de la conversación con los dos jóvenes hay un reconocimiento de su discapacidad, condición que la asumen con mucha naturalidad. Uno de ellos (E1) incluso nos menciona que una de sus hermanas «también nació ciega a decir de él». El compartir esta condición le imprime la percepción de lo colectivo, planteando: «Nosotros, digo nosotros porque a veces inconscientemente hablo de mi hermana, que ella también es ciega; entonces, trataré de singularizarlo».

A la pregunta de lo que nos pueden platicar de la infancia, es decir, «algo que les haya quedado en la memoria», los relatos son los siguientes, teniendo en cuenta que la memoria no es un archivo del pasado,

sino el proceso que transforma los materiales del pasado en materiales del presente, reelaborándolos continuamente:

El: Cuando empezamos a desarrollarnos, afortunadamente, yo tuve la oportunidad de que mis papás nunca me restringieran nada. Yo desde muy chico, siempre andaba corriendo por el patio. Cuando mi papá araba, me subía al arado y a veces con el mismo peso que podía yo pesar, a mi papá le gustaba que se subiera al arado, [...] porque él decía que el arado asentaba más y, podía hacer el surco más estable. ¿Por qué cuento eso del arado por ejemplo? Porque a veces a mi papá, en un principio le daba miedo, porque si yo me llegaba a resbalar, pues podía caer en la tierra y pues bien que mal el arado me podía lastimar.

En los recuerdos de la niñez de ambos personajes hay otra coincidencia: en los motivos de los padres para que sus hijos emigren a la capital, por los años noventas del siglo pasado. Aquí es en donde encuentro referencias significativas acerca de la discapacidad, la forma en cómo la enfrentan, la viven y recuerdan y la resuelven sus padres.

El año de 1991, el entrevistado lo distingue y recuerda porque es el año en que continuamente estuvo migrando a la ciudad de México, cada dos meses, porque estuvo sometido a una serie de estudios bajo los cuales pretendían encontrar cuál era su problema visual. A decir de él «supuestamente me dieron un diagnóstico: *Amaurosis congénita bilateral de Leber*».

Con dicho diagnóstico el joven relata:

Solamente me dijeron que no iba a volver a recuperar la vista, que era un proceso degenerativo y que no iba a ser posible ver. Entonces deciden al año siguiente que yo entre al Instituto Nacional de Rehabilitación para Niños Ciegos y Débiles Visuales, este se encontraba ahí en Viena 125, en la Colonia del Carmen, en Coyoacán. En este instituto, tengo la fortuna de entrar en enero del 92, y con ese medio año, logré pasar a segundo. Realmente tenía un conocimiento empírico, pues creo yo que muy bueno. En esos ocho años siempre fue mi infancia divertida, agradable.

La educación primaria la cursó en ocho años y medio, «un poco retrasado, como suele ser con las personas con discapacidad visual» a decir de él.

El E2 nos refiere que llega por la situación de la discapacidad, mientras que al primer niño lo trae una hermana, a él lo trae una tía «que tenía la falsa ilusión de que iban a operar en tres meses y que yo iba a recuperar la vista, y me iban a regresar con mis papás, cosa que no sucedió». Las expectativas de poder adquirir la visión se van alejando, por las citas médicas de cada tres meses hasta cada año y dos años en el Hospital de la Ceguera, para ese entonces el niño tenía siete años.

Por recomendación de la señora con quién trabajaba, la tía decide no regresar a su sobrino al pueblo e inscribirlos en la escuela para ciegos de Coyoacán. Nos relata que la patrona convence a su tía. «Le dice: No mira, si lo regresas a su pueblo él no se va a desarrollar, y entonces no va a haber ningún desarrollo, no va a haber ningún apoyo».

Recuerda E2: «Y fuimos a la escuela de niños ciegos en Coyoacán, y pues ya ahí las entrevistas y todo el proceso que implica, revisiones médicas. Parecía en aquél entonces un hospital. Había psicólogos, había dentistas, había oftalmólogos, había psiquiatras. Es increíble. Aparte la parte pedagógica: los docentes. Entonces es como yo empiezo a ir en el 88, si no mal recuerdo». Al igual que el joven 1, tenía ocho años de edad.

De acuerdo a las dos percepciones y a su evaluación desde el presente y edad adulta, la educación recibida en este centro escolar fue satisfactoria, lo que convenía tanto a la hermana como a la tía de no dejar de otorgar los apoyos al hermano y sobrino, respectivamente.

Habilidades adquiridas

En las trayectorias vitales de los dos entrevistados es importante la percepción de la discapacidad en otro ámbito, en el de las habilidades y destrezas desde un punto de vista positivo, es decir, la debilidad del sentido visual propició el desarrollo de otros sentidos. En otro punto de vista, se materializaba con los golpes y dificultades encontrados en los desplazamientos espaciales, por ejemplo.

Así lo recuerdan:

E1: Aprendí a medir como esas dimensiones, a desarrollar esos procesos quineséricos que es un poco como la combinación de los residuos visuales, como con la combinación de la espacialidad, la ubicación y el tacto. El tacto, llámese no sólo en las manos, sino el tacto en los pies. Entonces, yo aprendí como, todo eso que, hoy ya puedo manejar estos conceptos. Pero en ese tiempo, pues simplemente era algo nato... que yo aprendí a desarrollar. Y crecí en ese contexto urbano. Mi papá fue un campesino muy humilde, quizá él nunca se preguntó qué iba a pasar conmigo o con la discapacidad. Mi hermana, cuando yo nací ya tenía diez y siete años. Igual, por ella, a esa edad, ella no había estudiado, se había adecuado muy bien a las labores domésticas, lavaba muy bien, incluso aprendió a hacer tortillas, una serie de cosas [...] A mis años aprendía a alimentar los borregos, a hacer corrales de madera, de troncos, todo eso yo, yo aprendía a hacerlo. Y, mi papá aprendió a entenderlo y tal vez creyó que esa era toda mi vida.

E2: También cuando eres niño no tienes miedos. O sea no tienes miedos, algo que se te va desarrollando de adulto. Miedo a chocar y todo eso. De chico me atropellaron bicicletas y sí chillaba, me levantaba, me sobaba. Pero volvía a lo mismo. O sea, realmente no tuve problema. Anduve en bicicleta, en avalancha, o sea, normal. Mi vida fue normal. Y cuando entro a la primaria, bueno pues ahí sí ya tengo amigos en las mismas condiciones: débiles visuales y ciegos. A decir de él: esos dos grandes grupos. La mayoría de mis amigos eran débiles visuales, los que convivían conmigo. Con ellos pues jugábamos fútbol, nos subíamos a la avalancha, en educación física en el gimnasio de esa escuela de ciegos, tenían un gimnasio. Yo creo que todavía en mi tiempo me tocó un buen espacio. Había triciclos, había avalanchas, había pelotas, había cuerdas, había todo. Nos ponían a correr, o sea, hacíamos de todo. Era muy divertido realmente.

Los procesos de aprendizaje se desarrollaron en el ámbito de la educación informal como en la formal. Por otra parte, con relación a sus familiares estas prácticas, habilidades y destrezas adquiridas constituían

los factores que incidieron en cambiar la percepción familiar de la discapacidad, formaba un aprendizaje integral de todos los miembros de las familias, protagonistas y testigos de la discapacidad en lo cotidiano.

El joven 2 vivió con su tía en la casa en donde trabajaba en el servicio doméstico, hasta la secundaria. El E1, hasta la secundaria en la Casa Hogar que pertenecía a la Junta de Asistencia Privada ubicada en la delegación Tlalpan. La casa funcionaba como internado de lunes a viernes, y los niños que podían trasladarse con sus papás lo hacían los fines de semana. Nuestro entrevistado recuerda que por la falta de recursos él se iba a pasar las vacaciones con sus padres y hermanas.

A la pregunta de cuál fue la experiencia del crecer en una Casa Hogar, para el joven fue un espacio en donde adquirió muchas fortalezas como persona, porque de acuerdo a su opinión ahí aprendió a ser independiente.

E1: Es cierto que ahí aprendí labores domésticas necesarias, aprendí desde abrocharme los zapatos, a bolear los zapatos. Ahí aprendí a ser muy pulcro; que ahora ya la he perdido un poco. Aprendí mucha pulcritud. Cuidar mucho la imagen, nos inculcaban mucho que la discapacidad no era sinónimo de descuido.

Le enseñaron que debería de ser atento en lo académico, en la escuela, en lo educativo, en la educación social, en la educación formal.

La valoración actual de la trayectoria escolar es buena, de acuerdo a la opinión del entrevistado 1 él se siente satisfecho de haber estado en la Casa Hogar, en el Instituto Nacional de Rehabilitación para Niños Ciegos y Débiles Visuales como en la escuela Secundaria Diurna 320, escuela para niños ciegos. Cabe mencionar que esta secundaria aceptaba exclusivamente a personas con discapacidad visual o que tuvieran «ceguera pura», que no comprometiera a otra discapacidad.

A la pregunta de ¿Cómo eran las experiencias con los maestros y la convivencia con el resto de sus compañeros o amigos, con sus profesores? Se tiene lo siguiente.

En el nivel primario: con los maestros de la primaria, el entrevistado 2 narra la siguiente buena experiencia:

[...] cuando llego a primer año la maestra que me toca es una maestra ya mayor, muy tradicionalista, muy cuadrada, muy estricta. Pero yo creo que gracias a eso también aprendí. Ella decía que no teníamos por qué tener límites, que éramos igual que todos. Ella no tenía miramientos de que: Ay pobre eres ciego. No, para nada. Yo decía: Es mucho trabajo. Yo decía: ¿Para qué me pone a hacer bolitas? Lo que es el boleado, el famoso boleado, poner a hacer bolitas, pegar algodón en un dibujo de borrego en el cuaderno marquilla. Y así eran diez planas, es hacerlo en una tarde, más todas tus planas de letras. Yo me quejaba mucho, la verdad. Decía: Pero ya después entiendes que, fue por un objetivo pedagógico, que lo consiguió: era enseñarme a leer y escribir. Era enseñarme igual pues a contar, a hacer sumas, restas.

En la escuela secundaria el entrevistado 1 menciona que fue muy afortunado por el hecho de estar en un centro con compañeros que compartían la misma condición de discapacidad. Esta situación lo acostumbró a crecer entre una docena de ciegos de primero a sexto; en secundaria, de primero a tercero, igual, con una decena de ciegos.

En contraste, el E2, él se integra en la secundaria. Y menciona que de la escuela de educación especial brincó a la integración ahora sí. Y dice:

Que si bien a mí no me integraron en primaria, sí me integraron en secundaria. O yo me integro porque, bueno, ahí ya nadie te cuida. Tus familiares, tus papás, tus tutores deciden qué hacer contigo... En secundaria llego y yo estaba acostumbrado a una escuela de educación especial de quince, catorce, doce, diez alumnos máximo, y llego aquí a una escuela en donde el grupo es de cincuenta alumnos. Donde ninguno es ciego más que yo. Yo soy el único que tiene problema visual y entonces me sorprende: ¿qué hago aquí en esta escuela? Dije: Bueno, pues ahora sí que a torear al toro. Aquí hay que aguantarse. Y ahí hay de todo. Los compañeros que se acercan a decirte: Oye, compañero, ¿cómo te llamas? Vemos que no ves. Y te preguntan y te dicen: Cualquier cosa estamos aquí.

Las experiencias de los dos en la escuela de educación media superior, o sea, en el bachillerato los recuerdos no son nada satis-

factorios, sobre todo, al inicio de los estudios. Ahí se tuvieron que enfrentar al mundo de los normovisuales.

Para el entrevistado 2: «Y de pronto, entro a un Bachilleres donde me veo rodeado por cuarenta normovisuales pues me entra como la angustia. Digo: ¿Y, ahora qué voy hacer con 40 normovisuales».

Para el entrevistado 1: «Entonces, la verdad es que yo me sentí muy afortunado porque cuando yo egresé de esa secundaria, eh, pues eh, vino otra parte dura, otro proceso, que fue el adaptarme a una educación media superior, en donde el único ciego, entre cuarenta cursantes, era yo».

Situación que fueron enfrentando de distintas maneras: El: «Bueno, cuando llego al primer semestre de Bachilleres, también es todo, es otra gama de experiencias. Primero el sentirme yo fuerte y sentirme seguro para soportar las miradas de un salón completo sobre mí porque finalmente marcas la diferencia».

De acuerdo a su percepción, la diferencia la viven o perciben desde que:

Te ven entrar al salón con bastón, desde que ven que tus herramientas de trabajo, con lo que escribimos los ciegos, la regleta, el punzón, son diferentes; entonces, desde ese punto ya te están observando. Entonces yo llegaba, y claro que me sentía nervioso, me sentía inseguro de cometer algún error y todo, porque yo sabía que todo mundo me observaba. Y, en ese proceso, había chicos que se acercaban, me hacían preguntas novedosas, ¿y cómo le hiciste para terminar la educación básica? ¿Por qué estás aquí? Ellos mismos escribían, ellos mismos compartían. Había gente que de plano era indiferente a la discapacidad y nunca te saludó, nunca se despidió de ti, siempre hubo como esa distancia [...].

Autovaloración de la discapacidad

En los fragmentos y relatos de los testimonios arriba incluidos, se distinguen las experiencias a través de las cuales los dos entrevistados van construyendo una percepción de la discapacidad en diferentes etapas de su vida y ámbitos sociales.

En los juegos, por ejemplo uno de ellos recuerda que jugaba con su hermana y E2:

En aquél entonces yo pensaba que todo el mundo veía igual que yo. O sea que la visión que yo tenía del cielo, de las montañas, de los árboles, de la gente, era tal y como todo el mundo lo percibía. Esa era mi concepción. Yo jugaba igual que mi hermana, corría. Pero yo corría normalmente. Con mis huaraches andaba corriendo por la montaña, correteando a los borregos, las vacas, en barrancos, rodaba en los barrancos, mi tía se espantaba y me iban a sacar del barranco y chillaba y todo. Pero para mí era natural, era de lo más natural.

De acuerdo al modelo social, la sociedad construye la situación de la discapacidad, marca la diferencia y de ahí sus patrones de comportamiento de exclusión del otro que no entra en los marcos «normales».

Al respecto, el entrevistado 2 menciona:

E2: por los comentarios de la gente que te rodea es como te das cuenta de que no eres normal, que no eres regular, que no eres igual que todos, y que finalmente te empiezan a bombardear. Pero realmente que yo haya tenido ilusión de ver porque visité muchos médicos, después de la ceguera, nunca me generó ninguna ilusión. O sea, no. Ver así como que dijera: «Ay, yo quiero ver, sueño ver, no». Realmente no. Hasta la fecha, no.

Éste comenta que nunca tuvo la ilusión de ver, como la tuvo su tía. Con relación a su discapacidad, éste se concebía o concibe como una persona regular «alguien común», sin tener la ilusión de ver. Y comenta: «cuando mi tía tenía esa ilusión, era ilusión de ellos, no mía, la ilusión única era de regresar a mi pueblo». Esa siempre fue su ilusión.

Con relación a los compañeros los entrevistados relatan sus propias experiencias, vivencias y sobre todo estrategias para integrarse de manera cotidiana:

En relación a este aspecto el entrevistado 1 relata:

A los chicos que les gustaba estudiar y que no tenían ningún reparo en, explicarme, en ayudarme, yo me vinculaba mucho a ellos, y ellos me ayudaban mucho. Entonces, para mí fue bien importante como tener esos compañeros y siempre lograba mi objetivo, qué me pusieran al tanto de lo que se había explicado en clase y ellos sí, siempre me ayudaban. Porque era difícil que los profesores se sentaran a explicarte así como persona con discapacidad. Porque finalmente, uno interactúa en clase, en la literatura, en la redacción, en todas las ciencias, en el lenguaje, diría yo, este, no hay ningún problema.

Con relación a sus compañeros o amigos, el entrevistado 2 relata que éstos son:

[...] tus protectores nada más. Los que te cuidan. Los del *bullying* pleno, los que son extrema derecha del *bullying*. Esos te cuidan. Pero esto lleva tiempo. Ese proceso no es fácil, no es fácil creo que para ningún ciego. Muchos se quedan en el camino por eso. En mi caso llevó tiempo. Llevaron meses, yo creo que me llevó la mitad del ciclo escolar de primero de secundaria para poder entender y asimilar eso.

En estas etapas de sus estudios de acuerdo a su percepción sobreviven gracias a la alianza y la convivencia que hacen y generan con los compañeros, porque ellos son los que los van a poder apoyar. Entonces dependen de los compañeros. Relata: «Agárrate al más hábil, el latoso es el que más te va a ayudar. Matamos dos pájaros de un tiro, el alumno más latoso le deja de dar lata en su grupo, y aparte ayuda al alumno».

Por otra parte el comportarse normal fue otra estrategia seguida por los jóvenes, el ser relajiento, socializar, decir groserías como los compañeros.

E2: «Porque bueno, eso es otra fórmula, que decía tantas groserías como dicen ellos, que tienes que ser alburero, tienes que ser relajiento, que tienes que hablar de los temas que a ellos les gusta. Ser normal. No pensar en el mundo en el que a lo mejor creciste, que era diferente el de los ciegos. Y entonces juego con ellos, corro con ellos. Pero entonces ahí habría que actuar igual con soluciones concretas».

Otro de los temas tratados en los testimonios fue su propia representación del mundo de los ciegos:

Sí, por supuesto. Sobre todo porque es un medio pequeño el de los ciegos. Yo creo que a nivel nacional nos conocemos una gran parte. Yo me los reencuentro cuando entro al bachillerato realmente me los reencuentro en la Biblioteca México. Entre ellos Fermín, me lo encuentro. José Luis, que él estudió conmigo. Es de mi misma generación. Me lo reencuentro en un curso de computación que yo tomé. Él no iba al curso, pero él sí estudió en la escuela de ciegos, la secundaria de ciegos, y esa escuela, los fundadores tenían una asociación donde daban clases de computación, imprimían en braille y varias cosas. Entonces ahí me reencuentro a José Luis, me reencuentro a varios compañeros de la primaria, y pues me dio mucho gusto saber que estaban estudiando también. Muchos se integraron también desde la primaria, otros se integraron hasta el bachillerato, y ya se integraron a escuelas regulares.

Comenta que el ciego, es a veces un poco egocentrista y no es que se crea autónomo, porque no. Y es que el ciego se cree más dependiente. E2:

Y el ciego ha asumido un rol social de pobre de mí. El ciego realmente ni siquiera está agrupado. El ciego sí anda en bola, pero aún en su bola hay muchas diferencias en ideologías. Si los observamos, si yo me paro afuera del grupo social de ciegos a observarlos me doy cuenta que sí son capaces de caminar juntos y jalarse en el trenecito, pero ya para hacer un proyecto en conjunto se empiezan a tirarse con todo. No son capaces de apoyarse los unos a los otros porque creen que el otro ya va a ganar más dinero, va a robarse el dinero o ya lo hizo y eso rompió todo [...] El ciego, para que el ciego pueda ser independiente, tenga la base, tiene que saber braille, ábaco y tiene que saber usar el bastón. Con eso ya tiene, digamos, los elementos básicos.

Conclusiones

La aproximación a la vida de dos jóvenes débiles visuales a través de las entrevistas que sostuvimos constituye un camino para conocer la manera en cómo se constituye la percepción de su condición de discapacidad en el transcurso de sus 30 años de vida, y, sobre todo, los recuerdos que contiene su memoria en donde se distinguen los sucesos más importantes y significativos en sus vidas.

En las trayectorias vitales de los dos jóvenes encuentro experiencias compartidas, algunas con un significado importante como las vivencias y aprendizajes en la escuela de ciegos ubicada en Coyoacán en donde cursaron la educación primaria. Dicha educación formal desde luego se vio enriquecida con la educación informal con la que arriban a la ciudad de México, aprendida en los ámbitos familiares, durante su infancia. Aquí encuentro otro punto de coincidencia que es su origen de familias campesinas.

Por otra parte, encuentro divergencias, caminos distintos en el ámbito de la educación media básica, la secundaria. Cada uno se inserta en diferentes escuelas, con distintos modelos de educación especial: una secundaria para invidentes y débiles visuales y una escuela secundaria con un modelo de integración educativa. Esto es importante porque nos acerca al conocimiento y alcances de estos modelos educativos a partir de la propia percepción y visión de los alumnos, niños y jóvenes beneficiados.

En el mismo sentido, encuentro experiencias diversas en la relación que establecen con la sociedad, la manera en que viven la diferencia. Esto es más evidente cuando se enfrentan con el mundo «normovisual» y entran al bachillerato, las estrategias son distintas. Con relación a este aspecto, consideramos que las personas con discapacidad en el transcurso de sus vidas experimentan una desigualdad en los vínculos con la sociedad. Coincido con la perspectiva que sostiene que la exclusión educativa y laboral es la causa de su condición. Sin embargo, al analizar las percepciones de estos dos jóvenes, desde el paradigma de la diferencia, permite entender las estrategias que han seguido para resolver los obstáculos que impiden su integración tanto al mundo educativo como al mundo laboral. En efecto, como cualquier persona, son iguales en sus diferencias.

El registro de los testimonios de los propios protagonistas permite darles voz y a través de ellas reconocer que su condición de discapacidad no debe concebirse como una barrera sino como una oportunidad para reconocer el mundo de la diversidad. El modelo social de la discapacidad se sustenta en el paradigma de la diferencia.

Referencias

- BARTON, L. (comp.) (1998), *Discapacidad y Sociedad*, pp. 161-180, Madrid: Morata.
- _____ (2008), *Superar las barreras de la discapacidad*, Madrid: Morata.
- DRAKE, R. (1998), “Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales”, en L. Barton (comp.), *Discapacidad y Sociedad*, pp. 161-180, Madrid: Morata.
- FRANCO, M. y Levin, F. (2007), “El pasado cercano en clave historiográfica”, en M. Franco y F. Levin (comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, pp. 31-65, Buenos Aires: Paidós.
- KOSELLECK, R. (1994), “Espacio de experiencia y horizonte de expectativa. Dos categorías históricas”, en G. Zermeño (comp.), *Pensar la historia. Introducción a la teoría y metodología de la historia (siglo XX)*, pp. 333-357, México: Universidad Iberoamericana.
- MARTÍNEZ, C. y A. Padilla (2008), *Infancia anormal y educación especial: la difícil travesía en Universidad de Santiago de Chile*, Santiago de Chile: Actas del Congreso Ciencias, Tecnologías y Culturas. Diálogo entre disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe.
- Dirección General de Educación Especial (1985), *La educación especial en México*, México: Secretaría de Educación Pública.
- PADILLA, A. (2012), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX*, México: Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- POLLAK, M. (1992), Memoria e Identidad Social, *Estudios Históricos Teoría e Historia*, 5 (10), pp. 200-215.

- SÁNCHEZ, P. (2003), *Aprendizaje y desarrollo, La investigación educativa en México 992-2002*, México: COMIE.
- SILVA, M. T. (2002), *La educación especial y los niños con necesidades específicas*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.

VIII
PERCEPCIONES Y ACTITUDES EN
NIÑOS DE PRIMARIA EN TORNO
A UN COMPAÑERO CON AUTISMO

ANDREA ROBLES-GARCÍA
GABRIELA LÓPEZ-AYMES

Resumen

La inclusión no es el término de moda para hablar de educación. Muchas escuelas están abriendo sus puertas a este modelo pedagógico que, sin duda, es un gran avance hacia la calidad educativa que implica el desarrollo de las capacidades de todos los estudiantes y la atención a la diversidad. En ese sentido, las percepciones que se tengan hacia lo diverso, particularmente de los compañeros de clase, se verán reflejadas en sus actitudes, y éstas pueden beneficiar o perjudicar al grupo. Por lo tanto, se plantea la necesidad de sensibilizar a los alumnos en torno a la aceptación de la diversidad como un valor, con el propósito de facilitar el aprendizaje y la participación en el contexto escolar de algunos niños que presentan características singulares. Es por ello que el objetivo de este estudio es conocer las percepciones de estudiantes de primero de primaria hacia otros niños que se encuentran con barreras para el aprendizaje. Se trata de un estudio de tipo descriptivo, transversal. Participó un grupo de 1° de primaria de un Colegio

Privado, de la ciudad de Cuernavaca, Morelos. Se realizó una observación participante en el grupo, además de la aplicación de diversos instrumentos sociométricos. La información recabada servirá para la elaboración de una propuesta pedagógica para la sensibilización y mejora de las percepciones hacia la diversidad, y fomentar con esto las relaciones de respeto y participación de todos los niños de la escuela.

Palabras clave: Percepción, Actitudes, Concientización, Educación Inclusiva, Atención a la diversidad.

Introducción

Son las 7:40 a.m. Samuel llega a la escuela. Cursa el primer año de primaria. Llega muy contento, agitando los dedos frente a su nariz con euforia. Su maestra lo saluda, él la ignora hasta que ella lo saluda nuevamente y le toma la mano. Samuel va camino a su salón junto con su maestra, pero en el trayecto se topa con la entrada a los baños y corre para entrar. No por tener necesidad de ir al baño, pero le gusta estar allí. ¿Es el aromatizante, el mosaico, el eco que se produce? Samuel nunca responde al por qué le gustan tanto los baños. Sólo le gustan. Tanto como le gusta la pintura. No pintar, sino contemplar las obras pictóricas. Reconoce una obra con sólo mirarla: sabe quién es el pintor que la realizó, conoce su nacionalidad e incluso puede nombrar la corriente a la que pertenece.

Samuel es un niño de siete años de edad diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde que tenía tres años.

El colegio donde actualmente estudia sugirió a los padres que se contratara a una maestra de apoyo para él durante su estancia en la escuela, de manera que pudiera recibir la atención necesaria y que funcionara como andamiaje en el proceso de inclusión de Samuel.

La mayor parte de sus compañeros han convivido con él desde hace más de dos años. Reconocen que Samuel requiere del apoyo extra de una maestra en especial, que en ocasiones presenta crisis severas por cosas que a ellos no les molesta (como no salir a los juegos durante el recreo porque está lloviendo), que su ritmo de trabajo es distinto al de

ellos y que hay que llamarlo por su nombre varias veces y pararse justo enfrente de su rostro para obtener una respuesta suya, y aún así en ocasiones no la consiguen.

Ahora que Samuel inició un ciclo escolar nuevo, y sobre todo, una nueva etapa escolar al pasar a la primaria, hay muchos alumnos de nuevo ingreso que se desconciertan frente a ciertas actitudes, o por el simple hecho de que exista una maestra de apoyo para él.

Muchos podrán opinar que lo ideal para Samuel sería acudir a un centro especializado para alumnos con el mismo trastorno con el que él ha sido diagnosticado, sin embargo, para Samuel ha resultado benéfico rodearse de compañeros que se acerquen a él y lo inciten a intentar lo mismo que ellos hacen, y permanecer en una escuela que atienda la diversidad porque la vida en el exterior del aula es así: diversa.

Considerar que ciertos alumnos, dadas sus características físicas, intelectuales o emocionales, requieran estar en un sitio distinto a las aulas regulares, resulta ser una forma de exclusión, ya que se les impide el acceso a los centros de educación y se condenan al aislamiento.

La educación inclusiva cobra fuerza al tomar en cuenta que es un derecho de todos, y al ser así, todos pueden tener el acceso a las mismas oportunidades en los mismos centros escolares. La vida en comunidad es, como la palabra lo dice, común. Y también debe serlo la vida escolar porque ésta forma parte de la vida social, y en gran medida en la escuela es donde se desarrolla la vida social de un niño, con o sin discapacidad o barreras que pueden interferir en su aprendizaje y participación social.

Mayor auge cobran las escuelas inclusivas, aunque pocas podrían acuñarse ese término realmente. La inclusión es una meta, y las comunidades escolares están en el camino. Para conseguirlo, Parrilla (2004) propone que frente a nuestro reconocimiento sobre la aceptación de la diferencia y el valor de la diversidad, algunos jóvenes nos dan respuestas desconcertantes que nos introducen de golpe en una realidad difícil de frenar en muchas aulas: la negación, si no explícita, sí encubierta de la diversidad hasta el punto de intentar ocultar sus manifestaciones, como documentaremos en nuestro estudio.

En México, entre otras acciones, desde el año 2005 la Secretaría de Educación Pública promueve el «Plan de Acción para el Fortalecimiento de la Educación Inclusiva», abarcando tres dimensiones:

Políticas Inclusivas, Culturas Inclusivas y Prácticas Inclusivas (SEP, 2005). Con este plan se promueve la inclusión, resaltando la importancia de la labor de los profesores como guías hacia una educación inclusiva y como un modo de vida que traspase las barreras del aula, desde las propias paredes hasta las limitaciones del pensamiento de excluir o relegar a las personas con barreras para el aprendizaje.

Es por eso que se vislumbra la necesidad de implementar un programa que sensibilice a los niños y niñas en torno a las barreras que enfrentan algunos compañeros/as que pueden interferir en su aprendizaje y participación; de esta manera se contribuye a reducir las y a la larga, eliminarlas.

Escuelas en proceso de inclusión

El cambio de dirección del pensamiento sobre la integración educativa hacia enfoques inclusivos concibe que el fin de la inclusión no consiste en curar o rehabilitar a los sujetos con déficits, sino en hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta (Arnaiz, 2003).

Así es como se replantea la necesidad inminente de resignificar el discurso, las actitudes y las prácticas dentro y fuera del aula, dando paso a la inclusión como modelo social. Específicamente en el ámbito educativo, se puede traslapar la inclusión a la aplicación de este nuevo pensamiento en las aulas, los centros escolares, en la docencia, en el entorno familiar y social. Se despliega hacia todas las actividades que se vean inmersas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Booth y Ainscow (2000) proponen también un cambio en la terminología y pasar de las necesidades educativas especiales a un nuevo concepto: barreras del aprendizaje y la participación. Este redefine el anterior en cuanto a que señala que la problemática no está en las personas en singular, sino en los contextos donde se llevan a cabo los diferentes intercambios educativos. La inclusión permite observar, dónde están los problemas en una institución, que se hacen evidentes en: la cultura, las políticas, las prácticas, en las creencias, los espacios, las interacciones, entre otros.

De esta forma, la transformación de las escuelas implica construir espacios incluyentes en el que se reconozca el derecho a la diferencia,

a las manifestaciones distintas y a la participación sin exclusiones de toda persona en las mismas (Parrilla, 2003).

El proceso de inclusión dentro del aula no sólo se enfoca en el alumno que se enfrenta con barreras para el aprendizaje o en sus profesores, sino también en el grupo que lo acoge, ya que serán ellos quienes intervengan, y en gran parte aporten al desarrollo del alumno en cuestión. En varias experiencias de inclusión se ha puesto en evidencia que «los compañeros aparecen como referentes centrales para favorecer la inclusión» (Donato *et al.*, 2014: 69). Es por ello que el proceso puede ser más rápido si el grupo está al tanto de las características de su compañero y se involucra de forma activa. En el día a día saldrán a la luz estrategias y formas de abordar al alumno con barreras del aprendizaje, incluso para el resto del grupo, pero será mucho más fácil y accesible para ellos tener un panorama detallado de la situación especial del niño y cómo poder intervenir de manera adecuada (Mojica, 2012).

Para lograr un aula verdaderamente inclusiva, se tiene que pensar en que la escuela así lo sea. Echeita (2006) propone que el ideal de la escuela inclusiva es el de un lugar en el que todos sus miembros, tanto alumnos como adultos, se sientan acogidos, valorados e importantes para su comunidad, donde nadie por aprender de una forma distinta o por características singulares se situara por encima o debajo de los demás, donde todos aprendieran al máximo posible en cuanto a sus intereses, capacidades y motivaciones.

Necesidad de un cambio de actitudes

Odom (2000) afirma que las barreras actitudinales pueden cobrar diferentes formas (concepciones erróneas, estereotipos, miedo, etiquetas y aislamiento de los alumnos con discapacidades).

Estas barreras impiden que los alumnos participen en los contextos escolares, incluyendo a aquellos con algún trastorno, ya que debido a estas ideas erróneas sobre la inclusión se manifiestan actitudes que retrasan su alcance, o incluso lo impiden totalmente.

Se han elaborado programas de cambio de actitudes en torno a la discapacidad. Sin embargo, son escasos los trabajos que se enfocan en el cambio de actitudes hacia el TEA.

Si bien hay investigaciones sobre los programas educativos inclusivos y su efectividad, muchos investigadores concluyen que no es suficiente el contacto con pares de la misma edad o nivel de desarrollo, ya que no se justifica que todos converjan en un mismo contexto. Los alumnos con autismo merecen tener las mismas oportunidades de aprender y avanzar, y esto no se logrará sólo con estar rodeado de compañeros en un contexto escolarizado (Hunt *et al.*, 1994; Mojica, 2012).

Se han propuesto modelos para la inclusión del alumnado en primaria con TEA, buscando proveer un marco en lugar de prácticas específicas a implementar. El modelo de Simpson, de Boer-Ott y Smith-Myles (2003) identifica cinco componentes para lograr la completa inclusión de esta población: modificaciones curriculares y ambientales, apoyo social y actitudinal, compromiso de un equipo coordinado, recurrentes evaluaciones de los procedimientos, y colaboración escuela-hogar.

Al tomar en cuenta no sólo el currículum, las políticas y evaluaciones, sino también las actitudes de la comunidad, se manifiesta la necesidad de apoyar el proceso de inclusión en un ambiente donde la actitud de todos los miembros sea la adecuada para conseguir esta meta.

Con estos supuestos bajo el brazo, el objetivo principal de este estudio es conocer las percepciones de estudiantes de primero de primaria hacia otros niños con barreras para el aprendizaje, con el fin de crear las bases para un modelo de intervención educativa que favorezca la adaptación escolar y el desarrollo social de los alumnos a través de la interacción con sus compañeros. Para ello necesitamos responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las percepciones hacia la diversidad que tienen niños de primero de primaria de una escuela en proceso de inclusión?

Método

Se trata de un estudio descriptivo, transversal.

Participantes

Un grupo de primero de primaria perteneciente a un colegio privado en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, ubicado en una zona identificada

con un nivel socioeconómico medio-alto y alto. Se eligió este colegio dado que cuenta con una amplia experiencia en el ámbito de la atención a la diversidad (Severiano, 2013).

La selección del grupo se hizo teniendo en cuenta: la participación de uno o más niños en proceso de inclusión (con diagnóstico de autismo) y que hayan pasado por lo menos un ciclo escolar juntos (preescolar), con lo cual se favorece la validez de las medidas sociométricas y la conveniencia de estudiar el mismo curso en los que se realizará la intervención educativa.

El grupo estaba a cargo de dos profesoras titulares, impartiendo las materias de inglés y español, respectivamente. Además, se contaba con la colaboración de una maestra de apoyo para el alumno con autismo, ya que requería de atención personalizada para su desarrollo.

Instrumentos

Se seleccionaron instrumentos que permitieron explorar las percepciones, actitudes y comportamientos de los alumnos en torno a la inclusión. Para ello, se recurrió a los siguientes instrumentos:

1. Observación participante: Durante tres días, se acudió al grupo de primero de primaria para observar el trabajo que realizaban durante una hora aproximadamente (cada sesión). Las observaciones fueron llevadas a cabo en distintos momentos del horario escolar de los alumnos: llegada al colegio, ejecución de labores académicas (incluyendo actividades artísticas y deportivas), receso y salida.

Las profesoras titulares explicaron al grupo que habría una profesora observando las actividades que se realizan, por un determinado periodo. De la misma manera, la observadora se presentó ante los alumnos.

Las observaciones estuvieron apoyadas por un diario de campo.

2. Método de nominaciones: Instrumento sociométrico que sirve para obtener información de las oportunidades que cada alumno tiene para establecer relaciones de amistad, dentro del gru-

- po en el que se aplica (Díaz-Aguado, 1994). Consiste en pedir al alumno que nombre a los tres niños o niñas de su clase con los que más le gusta jugar (cuestión uno) y con los que menos le gusta jugar (cuestión tres); preguntando el por qué de sus elecciones y rechazos.
3. *Ranking*: Instrumento sociométrico utilizado en Díaz-Aguado (1994): Solicitar a todos los alumnos que puntúen a cada uno de sus compañeros de clase utilizando una escala de cinco grados (muy bien, bien, regular, mal, muy mal), contestando a la pregunta genérica «¿cómo te cae?», seguida por los nombres de todos los niños de la clase. Este procedimiento permite conocer la aceptación media obtenida por cada uno de los alumnos de la clase (acerca de cómo le cae a los demás). Es el índice sociométrico que mejor permite captar los efectos producidos como consecuencia de los programas de intervención.

Procedimiento

Se llevó a cabo en el curso escolar 2013-2014. A partir del contacto con las autoridades del colegio y la gestión de los permisos correspondientes (tanto por parte de la dirección escolar como por parte de los padres de familia a través de un consentimiento informado), se procedió a acordar un horario inicialmente para realizar observaciones a los participantes en el aula. Dichas observaciones fueron hechas con la finalidad de presenciar las interacciones entre los alumnos, centrando la atención en la participación del alumno con autismo y las relaciones que se generen entre él y sus compañeros.

Todas las pruebas fueron aplicadas de forma individual en horario escolar. Los instrumentos fueron contestados de manera adecuada y sin complicaciones, cumpliendo con los el objetivo de obtener un panorama sobre qué alumnos en el grupo son los más populares y detectar quiénes están en situación de peligro de exclusión.

Resultados

Observación

Con respecto a la observación, se obtuvieron los siguientes resultados: los alumnos de primero de primaria en un grupo inclusivo manifiestan actitud de asistencialismo hacia su compañero con autismo. Estas actitudes son evidentes al estar pendientes del material que su compañero requiere, incluso cuando ellos también lo necesitan, o de anticiparse a que él realice sus labores y de inmediato ayudarlo.

En cuanto al juego, el alumno con autismo no se involucra en los juegos grupales, ni sus pares lo buscan para ello.

En los momentos de esparcimiento, el alumno juega con sus manos y habla para sí mismo, y no comparte su juego con los demás.

Los alumnos reconocen que existe una diferencia en su compañero, ya que requiere del apoyo de una maestra que constantemente le pide que se concentre y le da las instrucciones para todo lo que debe cumplir.

Los alumnos del grupo identifican a esta maestra como una parte inherente de su compañero e incluso se dirigen primero a la maestra de apoyo cuando requieren decirle o pedir algo al alumno.

En conclusión, los miembros del grupo de primer año de primaria, si bien reconocen la diferencia entre los integrantes del grupo, manifiestan actitudes compasivas y asistenciales hacia su compañero con autismo. No lo incluyen verdaderamente pues no consideran que pueda jugar como ellos y a lo que ellos desean. En los momentos de recreación ellos aprovechan el tiempo para deportes y juegos, pero no muestran interés por atraer a su compañero o por saber qué es lo que él juega durante esos momentos.

Método de Nominaciones

Esta escala sociométrica arrojó datos interesantes en cuanto al estatus medio o nivel de popularidad de cada uno de los alumnos del grupo. Este procedimiento aporta información sobre las oportunidades de cada alumno para entablar relaciones amistosas en su grupo. Los resultados se pueden apreciar en la tabla 1.

Tabla 1. *Porcentaje total de elecciones, rechazos e impresión global en el test de sociometría*

No. Sujeto N=13	Frecuencias					
	E	R	P	IE	IR	IG
1	1	4	-3	0	2	-2
2	2	3	1	4	1	3
3	1	2	-1	3	8	-5
4	7	1	6	4	2	2
5	3	4	-1	3	2	1
6	0	0	0	1	0	1
7	2	6	-4	3	6	-3
8	5	3	2	2	4	-2
9	4	2	2	3	7	-4
10	0	0	0	0	2	-2
11	2	3	-1	2	1	-1
12	5	2	3	6	0	6
13	2	1	1	2	1	1

DESCRIPCIÓN: E= Núm. de elecciones; R= Núm. de rechazos; IE= Impresión de elector; IR= Impresión de rechazos; P= Preferencia; IG= Impresión Global.

FUENTE: Adaptado de Robles (2015, p. 87).

Estos resultados, analizados en función al alumno con autismo (sujeto 6) denotan que pasa inadvertido, lo cual revela su carácter de invisibilidad al momento de solicitar a los participantes que nombren a las personas con quienes desean jugar. También, puede notarse cómo hay otros alumnos que reciben más rechazos que el alumno con autismo, poniéndolos también en situación de riesgo social.

Ranking

Para evaluar el estatus social (promedio de popularidad) de cada alumno del grupo, se realiza el método de *ranking*. Para el análisis de resultados, se comparan las respuestas que cada alumno obtiene por el resto del grupo. La siguiente tabla refleja las puntuaciones obtenidas:

Tabla 2. Popularidad medida a través del método de ranking

No. Sujeto	Puntaje	Posicionamiento
6	57	1°
12	50	2°
4	50	2°
8	44	3°
13	42	4°
2	40	5°
5	40	5°
10	39	6°
1	38	7°
11	38	7°
7	35	8°
3	34	9°
9	34	9°

FUENTE: Adaptado de Robles (2015, p. 88).

Como se puede observar en la tabla anterior, el alumno con autismo (sujeto 6), es el mejor colocado dentro de la escala. Al ser nombrado por el investigador, esta ocasión los alumnos tenían la referencia, y la mayoría argumentaba que le cae muy bien, siendo que no los molesta, no los acusa con los profesores, no pelea, etcétera. Sin embargo, a pesar de que esto pueda reflejar una situación positiva, también ocurre porque el alumno no se involucra ni participa, es por eso que no da pie a conflictos sociales, simplemente está presente.

Conclusiones

Moya, *et al.*, (2006) exponen que la invisibilidad de un alumno con algún Trastorno del Espectro Autista, como el autismo, puede ocurrir debido a las dificultades comunicativas propias del trastorno, como el repertorio reducido de conductas sociales que se vuelven evidentes en el grupo, donde se propicia la relación entre pares. Al no existir respuesta o reciprocidad, ausencia de conductas de juego grupal, y la búsqueda de espacio personal continuo, sin mostrar interés por las

relaciones sociales, los pares tienden a olvidar que su compañero es parte del grupo, y se genera exclusión.

El ciclo muestra cómo, al dejar de lado a las personas o alumnos que presenten alguna discapacidad o trastorno, la comunidad misma se olvida de atender sus necesidades o de hacer que esta persona forme parte del grupo. Por lo tanto, en vez de alcanzarse la inclusión, se aleja cada vez más al surgir formas de discriminación o exclusión, y el ciclo podría perpetuarse si no se atiende esta situación.

Para contrarrestar los efectos de la invisibilidad y romper el ciclo, Hernández (2012) propone algunas estrategias enfocadas especialmente en los centros escolares, que son las siguientes: 1) Pronta y efectiva detección de las dificultades del aprendizaje 2) Concienciación de la existencia de las mismas a través de la capacitación a los profesores, asistencia y participación en congresos, seminarios, etcétera. 3) Definición clara de la población que presenta estas dificultades (diagnóstico psicopedagógico distinto al clínico, actualizar los censos). 4) Adaptación de la planeación curricular con un cambio de perspectiva: enfocar los esfuerzos a que la escuela realice los cambios, no propiamente el alumno quien tenga que adaptarse. 5) Sensibilización sobre las fortalezas y capacidades de los niños con alguna dificultad.

Tomar en cuenta estas estrategias sería tomar en cuenta al alumno, valorar y dignificar su existencia. Precisamente, estas son las finalidades del presente proyecto, con miras de alcanzar la inclusión: hacer visible lo que se ha mantenido invisible.

La propuesta entonces es elaborar un programa de intervención y un material didáctico (cuento), dirigido a alumnos de primaria, con la intención de sensibilizarlos frente a las características de la diversidad de compañeritos en el aula, particularmente de aquellos que encuentra alguna barrera para el aprendizaje y la participación. Así, se espera fomentar el respeto a la diversidad y la eliminación de prejuicios, por medio de la discusión en grupo, cambio de roles y dramatización de algunas situaciones que se presentan frecuentemente en el ámbito escolar, particularmente con niños de primero ciclo, cuando están construyendo su identidad y ensayado diversos roles que les permitirá un mejor ajuste socioafectivo.

Las percepciones de los alumnos en torno a su compañero que se enfrenta a barreras para el aprendizaje se pueden modificar al dis-

cutir no sólo sobre las diferencias, sino también al caer en cuenta de que hay muchas más similitudes en la situaciones vividas, y que todos en cualquier momento podríamos necesitar la ayuda de alguien, y que todos somos valiosos precisamente por las características que nos identifican, por lo que merecemos ser respetados y acogidos en un grupo que nos valore por ser quienes somos.

Referencias

- ARNAIZ, P. (2003), *Educación inclusiva: una escuela para todos*, Málaga: Aljibe.
- BOOTH, T. y M. Ainscow (2000), *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuela*, Londres: CSIE.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1994), *Todos iguales, todos diferentes*, Madrid: ONCE.
- DONATO, R., M. Kurlat, C. Padín y R. Rusler (2014), *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*, Buenos Aires, Ar.: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), consultado en <http://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf>
- ECHETA, G. (2006), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid: Narcea.
- HERNÁNDEZ, L. A. (2012), “Aportaciones para la confección de un modelo de escuela inclusiva para los alumnos con dificultades del aprendizaje”, en J. Navarro, M. T. Fernández, F.J. Soto y F. Tortosa (coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*, Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, consultado en <<http://diversidad.murciaeduca.es/publica.php>>.
- HUNT, P., F. Farron-Davis, S. Beckstead, D. Curtis y L. Goetz (1994), “Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes”, en *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, pp. 200-214.
- MOJICA, M. (2012), *La Inclusión de Niños y Niñas con Trastorno Del Espectro Autista en las Escuelas en la Ciudad de México*, Tesis doctoral, Manchester, R.U.: Universidad de Manchester, consultado en

- http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_19I-La_inclusion_de_NN_con_transtorno.pdf.
- MOYA, A., C. Andivia, A. Castela, C. Gómez y N. Moreno (2006), “Necesidades educativas especiales en las aulas ¿compañeros y compañeras invisibles?”, en *XXI. Revista de Educación*, 8, pp. 219-231.
- ODOM, S. L. (2000), “Preschool inclusion: What we know and where we go from here”, *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (2), pp. 20-27.
- PARRILLA, A. (2003), “La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión”, *Aula de innovación educativa*, 121, pp. 43-48.
- _____ (2004), “La construcción del aula como comunidad de todos”, *Organización y Gestión Educativa*, 2, pp. 19-24.
- ROBLES, A. (2015), “Programa de intervención educativa para cambio de actitudes hacia el autismo en alumnos de primaria”, Tesis de Maestría no publicada, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Secretaría de Educación Pública (2005), *Plan de Acción para el Fortalecimiento de la Educación Inclusiva*, consultado en <http://educacionespecial.sep.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/RecursosEscuelasInclusivas/PlanAccion.pdf>.
- SEVERIANO, D. M. (2013), *Análisis del proceso de inclusión de un colegio privado de educación primaria*, Tesis de maestría no publicada, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- SIMPSON, R. L., S. R. de Boer-Ott y B. Smith-Myles (2003), “Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings”, en *Topics in Language Disorders*, 23 (2), pp. 116–133.

IX

ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES: CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS, DE CREATIVIDAD Y MOTIVACIÓN

GABRIELA LÓPEZ-AYMES
SANTIAGO ROGER-ACUÑA

Resumen

En este capítulo se analizarán algunas de las características principales que distinguen a los estudiantes con altas capacidades intelectuales, con el afán de contribuir a su mejor conocimiento para su identificación e intervención educativa. Entre las características destacamos algunos aspectos cognitivos, de creatividad y motivación, a partir de los cuales se podría configurar la propuesta educativa que atienda a la diversidad de necesidades e intereses que conforman su personalidad.

Palabras clave: altas capacidades, características cognitivas, creatividad, motivación.

Introducción

Una escuela de calidad se caracteriza, entre otros rasgos, por «atender a la diversidad», ofreciendo a cada estudiante el currículum que me-

por responder a su desarrollo y progreso; es por ello que no debemos obviar que aquellos estudiantes capaces de aprender rápidamente, de transferir conocimientos adquiridos de una materia a otra relacionando conceptos con gran facilidad, e incluso de utilizar lo aprendido de forma diferente y creativa requieren una atención educativa adecuada en función de sus necesidades, ya que forman parte de esa diversidad.

Es importante mencionar que en este capítulo se utiliza el término de altas capacidades intelectuales¹ en concordancia con algunas reflexiones de Tourón (2012: 6-9), quien se señalan a continuación:

- La superdotación no es un atributo o constructo que puede reflejarse en un CI. Aunque una puntuación de CI tiene cierto interés, está lejos de ofrecer alguna utilidad para planificar la atención educativa. Todos los modelos coinciden en la pertinencia utilizar indicadores específicos y múltiples, cercanos a las capacidades y habilidades que se trata de desarrollar.
- Cualquier postura teórica o práctica que se adopte sobre las capacidades humanas, incuestionablemente tiene que estar ligada a la idea de desarrollo evolutivo a lo largo de la vida y a las necesarias influencias del medio: familia, escuela, amigos, etcétera. Podríamos decir que somos en un contexto dado. O mejor, que estamos en proceso de ser.
- De acuerdo con lo anterior es posible postular la capacidad como aptitud para. Siendo así, y pensando en niños y jóvenes, todo está por hacer. El desarrollo de la capacidad, o mejor aún, su aplicación al aprendizaje en cualquier campo del saber o de la actividad humana es necesaria para convertir las meras potencialidades en talentos.
- Es crucial entender, entonces, que el talento se basa en unas condiciones personales (parcialmente heredadas) que se proyectarán (en el mejor de los casos) en diversos campos de la actividad humana. Pero es también esencial entender que el talento no se desarrolla de manera espontánea. Por ello, la capacidad debe entenderse como potencial, el talento como rendimiento en mayor o menor grado, de modo que el talento es el resultado de aplicar el esfuerzo personal, la voluntad, al desarrollo de lo que inicialmente no son más que dudosas potencialidades.

¹ Así mismo, a lo largo del capítulo se utilizarán los términos de superdotación o superdotado al referirnos a los términos en que usualmente se han utilizado en las traducciones de los autores citados.

En ese sentido, el capítulo analizará algunas de las características que distinguen a los estudiantes con altas capacidades intelectuales, con el afán de contribuir a su mejor conocimiento para su identificación e intervención educativa. Es importante mencionar que además de las habilidades cognitivas asociadas al funcionamiento inteligente, diferentes estudios y modelos parecen centrarse más en factores personales y sociales que contribuyen a su desarrollo (Barab y Plucker, 2002; Castellanos, 2015; Gagné, 2009; Pérez y Vega, 1996).

Habría que precisar, además, que estas características describen al grupo de personas con altas capacidades en su conjunto, sin pretender adjudicarlas de manera estricta a cada uno de ellos, ya que se trata de un grupo internamente heterogéneo, pudiendo encontrarse tipologías distantes entre ellos (Jiménez, 2000; McCoach y Siegle, 2003; Pérez, Domínguez, López y Alfaro, 2000; Reis y Renzulli, 2004). Las variables de contexto, edad, sexo, problemas de aprendizaje, entre otras, condicionan en buena medida la descripción de estos rasgos (Ford, 2002; Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002; Olenchak y Reis, 2002; Pérez, Domínguez y Díaz, 1998; Ralabate, 2006; Reis, 1987). No hay que olvidar que existen algunas poblaciones que han sido tradicionalmente olvidadas en cuanto a la valoración social de sus capacidades. Tanto las niñas como las minorías étnicas, las personas con alguna discapacidad física o sensorial forman parte de esa población que en ocasiones es considerada como doblemente excepcional. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que los niños y niñas con características de superdotación pueden aparecer en cualquier nivel socioeconómico y cultural (Freeman, 1995; Montgomery, 2003; VanTassel-Baska, Feng, Swanson, Quek y Chandler, 2009). De hecho, cada vez hay mayor interés en hacer visible los talentos en los contextos de interculturales y de migración (ECHA, 2016).

A continuación se analizan algunos aspectos cognitivos, de creatividad y de motivación que caracterizan a las personas con altas capacidades intelectuales, tal como sugieren algunos modelos² (Renzulli, 1986; Sternberg y Grigorenko, 2002).

² Una revisión de los principales modelos de altas capacidades puede consultarse en el capítulo 10 de este libro.

Características cognitivas

Desde la perspectiva cognitiva, se pueden destacar algunos componentes del sistema de procesamiento humano de la información, que tratan de explicar las diferencias individuales en el funcionamiento intelectual, por ejemplo: la percepción, la memoria, la velocidad de procesamiento y la metacognición.

La percepción es un proceso cognitivo básico que juega un papel muy importante como habilidad que permite informarnos de nuestro medio para regular nuestra actividad. Dicha actividad consiste en poder detectar las estructuras y sucesos del ambiente que nos son vitales. El rol del conocimiento en cuanto a la forma que interpretamos el mundo es crucial en la percepción; la interacción que se produce entre el sujeto y su entorno, cobra importancia como potenciador o no de las altas habilidades en la superdotación, por lo que suele sugerirse poner especial atención en ello.

Pérez y Domínguez (2000) señalan algunos aspectos de la percepción que producen diferencias individuales:

- Diferente capacidad de reorganizar y replantearse las percepciones como un todo.
- Tensión personal que lleva a completar y dar unidad y significado a las percepciones.
- La creatividad está en el sujeto que percibe y estructura la información existente de forma distinta, por lo cual, la percepción juega un papel importante en los procesos de transformación ideativa.
- Algunos estudios realizados con alumnos superdotados muestran que dichos sujetos se muestran superiores en los procesos de codificación, combinación y comparación selectiva (Sternberg y Davidson, 1995; Sternberg y Lubart, 1992). Además, estudios como los de Borkowski y Peck (1986) destacan la eficacia perceptiva como una característica fundamental del talento.
- Muchas de las teorías cognitivistas del comportamiento de logro se guían por la asunción de que la percepción de una persona, de su habilidad, es un buen predictor de sus comportamientos relacionados con el logro (Pérez y Domínguez, 2000: 56-57).

Por otro lado, la investigación cognitiva, especialmente en el campo de la memoria, ha aportado importantes descubrimientos referidos al conocimiento y al funcionamiento de las mentes de las personas de alta capacidad y sus implicaciones sobre la educación de estos sujetos. El estudio de la memoria ha pasado, según Pérez y Vega (1996), de concebirse como un «hábito de retención» (el sujeto es pasivo ante estímulos externos), a interpretarse como una secuencia de «procesos internos» (el sujeto es activo procesador de información) susceptibles de análisis en diferentes etapas, que cuenta con mecanismos propios de elaboración de la información. Dentro de las actividades mentales (procesos) que se realizan para introducir información en la memoria para después recuperarla, De Vega (1984) distingue dos procesos clave: los procesos automáticos de memoria y los procesos de autorregulación. Los primeros operan mecánicamente en función de parámetros de la tarea, el contexto de la tarea y de los principios operativos del sistema cognitivo. Los segundos son procesos activos y conscientes, también llamados metamemoria.

La memoria es una capacidad cognitiva básica que existe desde el nacimiento y está influenciada por las experiencias. En el campo de la superdotación, al tratar de describir las características de las personas con altas capacidades, algunos autores preocupados más directamente del estudio de la memoria, otorgan especial importancia al aspecto cognitivo, llegando a considerar el aspecto metacognitivo (procesos superiores que regulan el análisis de la tarea y autodirección de la conducta) como decisivo en las diferencias individuales.

Por otro lado, una cualidad del sistema humano de procesamiento que ha recibido mucha atención en los estudios sobre desarrollo cognitivo, es la velocidad del procesamiento de información como determinante de la inteligencia, considerando a ésta como una habilidad de un dominio general (Anderson, 1992; Eysenck, 1986; Jensen, 1985). Si se admite que el sistema cognitivo sólo puede mantener representaciones durante un breve periodo antes de que decaigan, los procesadores más rápidos están en posibilidad de tomar y manipular más información de mayor complejidad que los procesadores lentos. La *velocidad* a la que una persona puede procesar información más sencilla debe poder predecir su *exactitud* en tareas complejas, según Davis y Anderson (1999). La velocidad se ha estimado como Tiempo de Reacción (T_R), Tiempo de

Decisión (π_D) y Tiempo de Inspección (π_I), y a pesar de que las investigaciones han encontrado correlaciones entre esas medidas de velocidad y el Cociente Intelectual (CI), las tareas que se han propuesto como mediciones, han sido criticadas (Longstreth, 1984). Asimismo, otras teorías alternativas, como la de Sternberg (1985, 1999), señalan que la variación en el desempeño intelectual no está determinada por la velocidad de desempeño *per se*, sino por la eficiencia de los metaelementos que controlan esos procesos básicos, y muy probablemente no estén ajenos a la influencia que ejerce el conocimiento de algunas estrategias.

Por último, las habilidades metacognitivas, han sido consideradas habilidades que determinan las diferencias individuales en la inteligencia, como el desempeño intelectual de los niños con altas capacidades intelectuales (Sternberg, 1985). La metacognición se ha definido como un pensamiento de orden superior que se distingue de las tareas específicas de las habilidades cognitivas (Borkowski, 1985; Brown, 1978). Para la mayoría de los investigadores, la metacognición consiste en tres aspectos relacionados: 1) conocimiento metacognitivo-declarativo; 2) monitoreo cognitivo y 3) estrategias de regulación y control.

Una manera de investigar los procesos que comprende la inteligencia es examinando a los alumnos identificados con altas capacidades intelectuales (Borkowski y Peck, 1986; Coleman y Shore, 1991; Shore y Kanevsky, 1993; Sternberg y Davidson, 1985). Las habilidades metacognitivas quizá contribuyen a obtener altos niveles de realización como lo demuestran los individuos académicamente superdotados (Shore y Dover, 1987). Por ejemplo, Sternberg (1993) al relacionar su teoría triárquica de la inteligencia con la superdotación, hipotetiza que las personas identificadas como superdotadas deberían tener más pericia en su habilidad para reconocer dónde hay un problema, seleccionando las estrategias apropiadas para resolverlo y monitoreando el proceso de solución. En otras palabras, las personas superdotadas destacan en destrezas metacognitivas. Otros autores como Borkowski y Peck (1986) han examinado las diferencias entre estudiantes identificados con altas capacidades intelectuales con estudiantes de habilidad media en diferentes componentes del modelo de inteligencia de Brown y Campione (1988). Los resultados sugieren que los estudiantes altas capacidades eran más expertos en el uso de habilidades metacognitivas para resolver problemas. Otros estudios han indicado igualmente, que estos estudiantes son capaces de selec-

cionar y usar información relevante para resolver problemas (Davidson, 1986; Díaz, 2011), generalizar una estrategia de aprendizaje a nuevas situaciones (Borkowski y Peck, 1986; Scruggs y Mastropieri, 1988) y aplicar su conocimiento cuando intentan resolver problemas difíciles (Shore y Carey, 1984).

Por lo tanto, los resultados de la investigación generalmente sostienen, aunque no de manera uniforme, que los niños con altas capacidades intelectuales poseen habilidades metacognitivas que los niños de su edad —sin esas aptitudes— no tienen, al menos en alguno de los aspectos antes mencionados (Alexander, Carr y Schwanenflugel, 1995). Así, las diferencias individuales parecen estar relacionadas con aspectos como los que se indican a continuación (García-Alcañiz y Vega, 1993):

- La evaluación. Entendida como el esfuerzo y precisión requerida en un contexto de resolución de problemas.
- La planificación. Entendida como el reparto de esfuerzo y tiempo de optimizar la resolución de las tareas.
- La regulación. Entendida como la habilidad del sujeto para seguir un plan, previamente escogido, al tiempo que controla su efectividad.

Sternberg y Grigorenko (2002) describen un modelo de identificación, intervención y evaluación de los alumnos más capaces, que tiene su base en la teoría de la inteligencia exitosa. Estos autores definen la inteligencia exitosa como la habilidad para tener éxito en la vida, de acuerdo a qué se le considere éxito en un medio sociocultural determinado, capitalizando las fortalezas y corrigiendo o compensando las debilidades. El conocimiento que tengan de sí mismos y del contexto les servirá para adaptarse a un ambiente determinado, o para moldear o seleccionar el medio más adecuado; estas metas se lograrían a partir de la combinación de habilidades analíticas, creativas y prácticas (Sternberg, 1999). Las personas superdotadas serían aquellas que tienen la posibilidad de alcanzar el éxito combinando dichas habilidades o ser superdotadas con respecto a cualquiera de ellas.

Los modelos que relacionan tanto variables cognitivas y motivacionales y su influencia en la conducta del sujeto, varían de forma sistemática, por lo que aún se precisa más investigación.

Características de creatividad

La creatividad es actualmente uno de los elementos mejor aceptados en el constructo de superdotación (Hunsaker y Callahan, 1995). A pesar de ello, existe cierta complejidad en torno a tres aspectos: 1) encontrar una definición de creatividad más o menos aceptada por la mayoría de los investigadores; 2) la relación entre la creatividad y la superdotación, y 3) la evaluación e identificación de las personas creativas.

Buscar una definición sobre creatividad no es una tarea sencilla. En principio porque no se ha determinado si es una «habilidad general» que puede ser aplicada a diversos dominios o disciplinas, como el pensamiento divergente (Barron, 1988; Feldhusen y Goh, 1995; Kay y Rogers, 1998; Plucker, 1998; Runco, 1986; Taylor, 1988; Torrance, 1988), o por el contrario, tal como sugieren estudios recientes, la creatividad es un «rasgo de domino específico» (Baer, 1991, 1993; Csikszentmihalyi, 1988; Felman, 1994; Gardner, 1983, 1993; Han y Marvin, 2002) relacionado con los talentos. En un sentido conciliador, otros estudios incluyen ambas posturas a la vez (Hong, *et al.*, 1995). De acuerdo con cada supuesto, el tipo de evaluación e intervención educativa será distinto, y como ha de suponerse, hace falta investigación empírica que refuerce y de coherencia a tales posturas.

Por otro lado, otro aspecto en discusión es la relación entre superdotación y creatividad. La complejidad de esta relación se deriva de la comparación entre inteligencia y creatividad (Marugán, Carbonero, Torres y León, 2012). Pueden señalarse diversas explicaciones posibles a esta relación (Sternberg y O'Hara, 1999), sin embargo, aquí se mencionarán sólo tres de ellas (Han y Marvin, 2002).

Un punto de vista considera la superdotación y el talento como habilidades intelectuales independientes. La superdotación es vista como sinónimo de alta inteligencia mientras que la creatividad es definida como pensamiento divergente o novedoso (Getzels y Jackson, 1962). Algunos autores como Amabile (1989), por ejemplo, dis-

tinguen cuidadosamente superdotación de creatividad, mientras que Albert y Runco (1986) reconocen la independencia entre estos constructos, pero creen que las diferencias no son importantes en los niveles más altos de habilidad.

Un punto de vista alternativo, es ver la creatividad como un concepto fundamental en el constructo de superdotación. Por ejemplo Piirto (1992), llama creatividad a las bases que permite una realización superdotada. Esta postura también está presente en la definición de Renzulli (1986), donde la interacción de la creatividad con las habilidades por encima de la media y compromiso con la tarea, son la base del comportamiento superdotado.

Un tercer punto de vista de la relación entre creatividad y superdotación es considerar a la creatividad como una categoría independiente o como propone Cropley (1993, 1995), un estilo de superdotación. Esta postura coincide con la definición Marland (1971) elaborada por la Oficina de Educación de los Estados Unidos (USOE). Esto implica la identificación de superdotados creativos, además de los superdotados intelectuales o cualquier otra categoría de superdotación.

Finalmente, la evaluación de la capacidad creativa tampoco ha estado exenta de discusión. Parece lógico pensar en esta dificultad, teniendo en cuenta que no existe un criterio exclusivo para definir la creatividad y su relación con la superdotación. Se la ha tratado de medir desde cinco enfoques distintos:

1. Mediante «componentes aptitudinales» como sensibilidad hacia los problemas, fluidez de ideas, flexibilidad de pensamiento, originalidad, elaboración, capacidad para el análisis y la síntesis, complejidad, evaluación, así como factores de tipo motivacional: Amabile (1983, 1989), Guilford (1967) y Sternberg (1999).
2. Intentando medir el «proceso creativo» implicado en la solución de problemas: Amabile (1983, 1989) y Guilford (1967).
3. Mediante la «valoración del producto creativo»: Gardner (1993) y Renzulli (1986).
4. A partir del «estudio de la personalidad creativa»: Maslow (1971) y Getzels y Csikszentmihalyi (1976).

5. Un «enfoque global» que integra tanto componentes aptitudinales, del proceso creativo, del producto creativo y de la personalidad: Gardner (1993), Hume (2000) y Sternberg (1994).

A partir de estos enfoques, la forma de evaluar requerirá diferentes instrumentos. Por ejemplo, existen instrumentos que miden algunos componentes de la creatividad como la fluencia ideativa (Torrance, 1974), pensamiento divergente (Okuda, Runco y Berger, 1991), la solución de problemas (Maker, 1993, 1997), así como instrumentos alternativos que evalúan la producción creativa como los portafolios (Purcell y Renzulli, 1998), o diversas actividades como escribir pequeñas historias, dibujar, formular anuncios publicitarios, y resolver algún problema científico novedoso (Sternberg y Grigorenko, 2002).

En resumen, siguiendo a Sternberg y O'Hara (1999), la postura más convencional es considerar que existe una superposición de algunos aspectos de la creatividad y de la inteligencia. En el proceso creativo parecen estar implicados aspectos sintéticos, analíticos y prácticos de la inteligencia, es decir: «sintético» para generar ideas, «analítico» para evaluar la calidad de esas ideas, y «práctico» para formular la manera más efectiva de comunicar esas ideas y persuadir a la gente de su valor. Desde este punto de vista, las personas con altas capacidades intelectuales estarían en disposición de combinar tales aspectos y lograr productos creativos.

La creatividad puede definirse como una habilidad para producir un trabajo novedoso (original, inesperado) y a la vez apropiado (útil, adaptativo) (Sternberg y Lubart, 1999). El concepto está estrechamente relacionado con niveles individuales (procesos cognitivos y motivacionales) y sociales (influencias del contexto) de actividad productiva. Por ejemplo, en el ámbito individual la creatividad es relevante para la solución de problemas profesionales o de la vida cotidiana (Guilford, 1981; Maker, 1993; Torrance, 1976); mientras que en el ámbito social, la creatividad puede llevar a descubrimientos científicos, nuevas invenciones, creación de nuevos productos o servicios (Csikszentmihalyi, 1999; Sternberg y Lubart, 1999).

Desde la teoría de Renzulli (1986), los rasgos característicos de una persona creativa son: originalidad de pensamiento, apertura a la experiencia, novedad de enfoque, capacidad para dejar los convenciona-

lismos establecidos, curiosidad, especulación, deseo de asumir riesgos y lo singular de la contribución de una persona o innovación. De manera similar, Sternberg y Grigorenko (2002) señalan que el superdotado creativo es capaz de crear, inventar, descubrir, explorar, imaginar y suponer. Además de estos rasgos, los estudios que se han realizado para entender el proceso creativo plantean la necesidad de prestar más atención a aspectos tales como la personalidad, el talento, la cultura, la cognición, las características de la tarea y otras cuestiones que influyen en dicho proceso (Collins y Amabile, 1999; Renzulli, 1986), pero sobre todo, puntualizar el gran peso que tiene la motivación y el amor por el propio trabajo para lograr un producto creativo.

Actualmente algunos investigadores han sugerido que alcanzar un grado de pericia en cualquier campo, incluyendo la creatividad, se consigue como resultado de una práctica deliberada (Sternberg y O'Hara, 1999). De esta manera, la competencia creativa no es realmente una habilidad, sino el resultado de una práctica deliberada en determinado dominio. De hecho, algunos investigadores hablan de la «regla de los diez años» (Gardner, 1993; Simonton, 1994), la cual indica que para alcanzar una producción significativamente creativa, se requiere un promedio de diez años de trabajo activo en un campo determinado. Además, el hecho que una persona sea considerada creativa, depende de la valoración que haga de ellas el entorno (Hume, 2000). En este sentido, Winner (2000) señala que pocos niños con características de superdotación llegarán a ser adultos creadores debido a que las destrezas y los factores de personalidad requeridas para ser creadores son muy diferentes de aquellas que caracterizan a la mayoría de niños superdotados.

Características motivacionales

Para continuar con la caracterización de la conducta superdotada, parece imprescindible no dejar de lado los aspectos motivacionales. Tal como se señaló en López Aymes y Acuña (2015), desde las primeras teorías explicativas de la superdotación, los estudios biográficos sobre personas eminentes, hasta los distintos modelos existentes sobre la superdotación, la motivación juega un papel destacado ya sea como rasgo definitorio de la superdotación (Feldhusen, 1986; Renzulli, 1986)

o como condición necesaria para que el talento del sujeto trascienda a la realidad (Gagné, 2009; Tannenbaum, 1983) o como Clickenbeard (1994) propone «la motivación es claramente importante cuando se intenta estrechar la distancia entre el potencial y la realización» (p. 187). En este sentido, es frecuente encontrar términos que hacen referencia a esta dimensión no cognitiva de la superdotación, tales como:

- Disposición (Galton; citado en Pomar, 2001).
- Persistencia para conseguir un fin, integración hacia metas, impulso para el logro, interés (Sternberg y Davidson, 1986).
- Persistencia de motivos, el esfuerzo, la confianza, la intensidad y la fuerza de carácter como contribuyentes o facilitadores del alto logro (Passow, 1981).
- Persistencia en el trabajo (McKinnon, 1964; Renzulli, 1986; Roe, 1952).
- Sentido interno de poder creativo, influyente en su autoconcepto y locus de control interno; poseen un alto nivel de energía, impulso, persistencia o devoción por el estudio o trabajo, tanto o mayor que cualquier sujeto de su edad (Feldhusen, 1986).
- Conjunto de intereses intrínsecos que estimulan y mantienen la preferencia por perseguir tareas creativas (Amabile, 1983, 1989).

Uno de los rasgos que comúnmente se ha vinculado a la superdotación es la profunda motivación intrínseca que les lleva a alcanzar una gran pericia en ciertos dominios (Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998; Winner, 1996, 2000). Estos niños manifiestan un gran interés y placer en el dominio en el que tienen mayor habilidad y pueden perder la noción de lo que sucede a su alrededor cuando se aplican a ello. Según Winner (2000), la combinación de tener gran capacidad para aprender y un gran interés, puede llevar a estos niños a conseguir logros muy altos, a menos que algún factor social o emocional interfiera en su desarrollo. Cuando se traslada el concepto de motivación intrínseca al contexto escolar, se hace referencia al placer derivado por los procesos de aprendizaje en sí mismos, la curiosidad, el reto que supone aprender tareas difíciles, la persistencia y orientación de dominio y un alto grado de implicación en la tarea (Gottfried, Fleming y Gottfried, 2001; Gottfried y Gottfried, 2009). Por consiguiente, la motivación

académica intrínseca implica disfrutar del aprendizaje escolar y está caracterizada por las conductas descritas anteriormente.

Como se puede suponer, la dimensión conativa de la superdotación es considerada tan importante como los aspectos cognitivos, afectivos y creativos que la caracterizan y está estrechamente relacionada con el modo y el proceso de identificación o evaluación (Lashaway-Borkina, 2000; Pomar, 2001). Las diversas investigaciones que se han realizado para el reconocimiento del alumno superdotado han rechazado el éxito académico significativamente superior como criterio diferencial; sin embargo, el papel de la motivación y la autopercepción sí son significativos para el desarrollo de la superdotación y el talento. Incluso la falta de motivación se ha considerado como un asunto crítico para la comprensión del bajo rendimiento entre los superdotados (Albaili, 2003; Peterson y Colangelo, 1996; Reis y McCoach, 2000; Whitmore, 1980, 1986).

En la literatura psicológica se han propuesto diferentes teorías sobre la motivación de los estudiantes (ver también el primer capítulo). Un grupo de investigadores se ha dedicado al estudio de las «expectativas» como componente de la motivación. Bajo este principio, los estudiantes se implicarían en una tarea cuando creen que pueden completarla con algún grado de éxito y tienen algún control sobre los resultados (Deci y Ryan, 1985). En esta orientación teórica se incluyen los conceptos de competencia percibida (Harter, 1981) y las atribuciones causales (Weiner, 2001).

Cuando se habla de competencia percibida se está haciendo referencia a la visión personal sobre las propias capacidades en diferentes dominios (Harter, 1981). De acuerdo con la teoría, la competencia percibida está influenciada por la percepción que tiene el propio estudiante de los juicios que otras personas hacen sobre su capacidad. Esa percepción puede influir en la forma como el estudiante puede predecir el éxito en determinada tarea y su implicación en ella. En numerosas investigaciones con alumnos superdotados (Bogie y Buckhalt, 1987; Chan, 1988, 1996; Gottfried y Gottfried, 1996; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990) se han examinado las percepciones sobre la propia competencia de estos sujetos. Los resultados indican que los estudiantes superdotados se perciben más competentes y más motivados intrínsecamente hacia las tareas escolares que sus compañeros de clase, en la mayoría de las ocasiones, a través de toda la escolaridad (Gottfried y Gottfried,

1996; Gottfried, Fleming y Gottfried, 2001). Sin embargo, existe cierta evidencia de que la motivación intrínseca y la cooperación están más presente en los niños pequeños, declinando esta percepción durante la adolescencia (Gottfried, Fleming y Gottfried, 2001).

Por otro lado, la teoría atribucional de Weiner (2001) está relacionada con la creencia de los estudiantes respecto a las razones que le dan a sus éxitos o fracasos en el aprendizaje escolar. Entre las razones más comunes se incluyen la habilidad, el esfuerzo, el interés, la dificultad en la tarea y la suerte. La teoría postula que los estudiantes que atribuyen tanto el éxito como el fracaso escolar a causas que pueden controlar, tales como su propio esfuerzo o el uso de estrategias, están más dispuestos a aceptar retos y persistir ante tareas difíciles.

Algunos estudios realizados con superdotados examinan la percepción del locus de control (Assouline, Colangelo, Ihrig y Forstadt, 2006; López-Aymes y Acuña, 2015; Siegle, Rubenstein, Pollard y Romey, 2010). Los resultados reflejan que los alumnos superdotados mostraban puntuaciones significativamente más altas que sus compañeros no superdotados, especialmente en el locus de control interno, en motivación intrínseca y en autonomía. Sin embargo el concepto de atribución causal va más allá de la dimensión del locus de control. Por ejemplo, en un estudio realizado por Chan (1996), se compararon las orientaciones motivacionales entre estudiantes superdotados y estudiantes con una inteligencia media de sexto de primaria y primero de secundaria. Los resultados revelan que en general los estudiantes superdotados se perciben más competentes cognitivamente que el grupo de contraste. Además, muestran una gran confianza en el control sobre sus éxitos y fracasos en las tareas escolares (control sobre la cantidad de esfuerzo y uso de estrategias), y atribuyen menos sus fallos a una falta de habilidad o a la suerte. Estos resultados son congruentes con los hallados en los estudios de Eriksson (1990) y Vallerand, Gagné, Senecal y Pelletier (1994), y refuerzan la teoría de Deci y Ryan (1985) sobre la evaluación cognitiva. Esta teoría postula que los cambios en la motivación intrínseca se logran a través de dos procesos: el *locus* del proceso de causalidad percibido y el proceso de competencia percibido. En el estudio de Chan (1996), los estudiantes

superdotados obtuvieron mayores puntuaciones en ambos procesos que el grupo control de estudiantes (capacidad media).

Pero además de estudiar la motivación de los superdotados desde la perspectiva de sus expectativas, el locus de control y las atribuciones, se ha discutido la importancia de entender la motivación de logro de estos chicos a partir de la teoría de orientación a metas (Dai, *et al.*, 1998; Urdan, 1997). Esta teoría se organiza bajo componentes cognitivos y afectivos de la orientación motivacional (Ames, 1992). Las orientaciones hacia metas generalmente están definidas como modelos integrados de creencias motivacionales que representan diferentes maneras de aproximación, dedicación y respuesta a las actividades relacionadas con el logro (Ames, 1992).

Tradicionalmente estas orientaciones enfatizan dos tipos de metas de logro: 1) metas para desarrollar y mejorar la habilidad (metas de dominio) y 2) metas para demostrar habilidad y destacar sobre los demás (metas de ejecución) (Ames, 1992; Dweck y Leggett, 1988; McInerney, *et al.*, 1997). Además se pueden considerar otras metas de naturaleza más social, tales como trabajar para preservar la integridad del grupo, la interdependencia de los miembros y las relaciones armoniosas (McInerney *et al.*, 1997; Wentzel, 1999).

Algunos autores señalan que la motivación hacia el aprendizaje promueve el desarrollo de capacidades de autorregulación para alcanzar metas académicas (Pintrich y DeGroot, 1990; Zimmerman, 1994). Cuando los estudiantes no se adhieren a esas metas académicas, tanto su esfuerzo, como sus resultados escolares suelen ser insatisfactorios (McCoach y Siegle, 2003).

La investigación en esta línea es muy escasa con alumnos superdotados. Algunos estudios como los realizados por Dai *et al.*, (1998) y Ames (1992) sugieren que los superdotados y los estudiantes con talento académico destacan por tener metas de dominio más que metas de ejecución. Sin embargo, los resultados encontrados en diferentes investigaciones muestran inconsistencias debidas probablemente al marco teórico, la metodología o la operatividad del concepto de superdotación.

Por ejemplo, en algunos estudios donde se comparan las orientaciones motivacionales de alumnos superdotados en la escuela secundaria, distinguen entre aquellos que tienen un rendimiento alto de los de rendimiento bajo. Los resultados muestran que gene-

ralmente los superdotados con rendimiento alto en la escuela tienden a perseguir metas de dominio y demuestran asimismo orientación hacia el esfuerzo, a la tarea, a la autorregulación para alcanzar las metas que se proponen y a la competición (Albaili, 2003; Lau y Chan, 2001; McCoach y Siegle 2003; Vallerand *et al.*, 1994). Por el contrario, los superdotados con bajo rendimiento están más orientados a conseguir buenas notas, hacia el *feedback* verbal y la dependencia social (lo que opinen sus profesores y compañeros de él o ella), dirigiendo de esta manera su conducta a actividades que les produzcan mayor satisfacción, y menos riesgo para su autoestima, como las actividades sociales o deportivas (Galloway, *et al.*, 1995; Whitmore, 1980). Algunos estudios sugieren que la orientación hacia metas de ejecución quizá prevalezca entre los estudiantes de bajo rendimiento (Dai, 2000; Middleton y Midgley, 1997; Stewart, 2003).

Estos resultados pueden estar relacionados con las ideas de Dweck y sus colegas (Dweck y Leggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988) sobre las conductas adaptativas (búsqueda de desafíos, persistencia en la tarea, pensamiento positivo) y las maladaptativas (evitación de desafíos, baja persistencia, pensamiento negativo) que orientan la consecución de ciertas metas. Así, los estudiantes que tienen una idea sobre su inteligencia como un rasgo fijo (teoría de la entidad) tienden a considerar la habilidad y el esfuerzo inversamente relacionados, de tal modo que dudan de su capacidad si tienen que emplear mucho esfuerzo para lograr algo. En cambio, los estudiantes que consideran la inteligencia como algo que se puede mejorar y es producto del esfuerzo (teoría incremental) consideran que el esfuerzo y la habilidad están positivamente relacionados, por lo tanto se implican en las tareas arduamente. Estos sujetos demuestran conductas adaptativas independientemente del nivel de confianza en su capacidad (Dweck y Leggett, 1988). Al considerar una teoría u otra se podrían explicar y predecir las metas que persigan los sujetos superdotados y también su rendimiento académico.

Además del rendimiento, la variable de género también correlaciona con la orientación a metas. Por ejemplo Dweck (1999) concluye que las chicas -especialmente las que tienen alto rendimiento- son más vulnerables que los chicos en cuanto evitar desafíos, desmotivarse y caer en un estado de indefensión. Según Dweck, estas chicas en compara-

ción de los chicos, suelen presentar una concepción de la inteligencia como entidad, prefieren tareas en las que estén seguras de poder hacerlas bien (es decir, metas de ejecución poco desafiantes) (Dweck y Leggett, 1988), además desconfían de sus capacidades y ante los obstáculos siente una fuerte aprensión. Estas conductas podrían estar causadas por los estereotipos heredados de la cultura en general, y de las prácticas educativas en particular. Hay cierta tendencia a alabar la inteligencia y los resultados académicos de las chicas, más que el esfuerzo o la búsqueda de desafíos; además, existe la creencia de que las mujeres son menos competentes que los hombres, especialmente en ciertas áreas como las matemáticas (Dweck, 1999). En el estudio realizado por Dai (2000) las orientaciones hacia el ego (metas de ejecución) perjudican más la motivación para aprender y la búsqueda de desafíos de las niñas que de los niños.

En un estudio que realizamos recientemente (López-Aymes y Acuña, 2015) encontramos que los alumnos con altas capacidades intelectuales muestran puntuaciones moderadas-altas con respecto a la motivación orientada a metas en sus diferentes dimensiones, así como sus atribuciones de éxito centradas en su inteligencia y al estudio, pero no se diferencian significativamente de sus compañeros de capacidades medias. A pesar de ello, el autoconcepto de los alumnos con altas capacidades intelectuales parece estar más relacionado con su inteligencia que los compañeros con capacidades medias.

En resumen, independientemente de considerar a la motivación como un rasgo que define a la superdotación (Renzulli, 1986) o como condición necesaria para que el talento del sujeto trascienda a la realidad (Gagné, 2009), no hay duda de que este aspecto merece toda la atención posible, tanto en la identificación de la superdotación y el talento, como en la puesta en marcha de programas educativos que pretenden atender sus necesidades. Como se ha puesto en evidencia en numerosas investigaciones (Albaili, 2003; Dweck, 1999, 2006; Gottfried, *et al.*, 2001; McNabb, 1997), la escuela influye de manera importante en la construcción y desarrollo de ciertos patrones de comportamiento y motivación de los estudiantes. Enfatizar el rol del esfuerzo para aprender, la búsqueda de estrategias nuevas, autorregular su aprendizaje y asumir riesgos pueden ser algunas ideas que contribuyan a desarrollar conductas adaptativas y la motivación intrínseca de los niños y niñas

superdotados, es decir, promover conductas que generen la voluntad de saber y seguir aprendiendo.

Conclusiones

Como se ha señalado al inicio del capítulo, la atención a la diversidad en los contextos escolares debe ser un principio de la calidad educativa. El panorama que se acaba de exponer sobre los niños y niñas con altas capacidades ofrece una visión de la gran diversidad que incluso se encuentra en la caracterización de sus capacidades y talentos.

Por lo tanto, el acento debe ponerse en una visión integral de la persona, que abarque las áreas intelectuales o cognitivas, pero también las afectivas y motivacionales. La escuela ofrece un espacio ideal para estimular el aprendizaje y el crecimiento personal de todos los alumnos, proponiendo actividades que contribuyan a la construcción de su autoestima de una manera positiva, el fomento al autonocimiento, a la solución de problemas, a la aplicación de saberes en diversos campos y la posibilidad de seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Referencias

- ALBAILI, M. A. (2003), "Motivational goal orientations of intellectually gifted achieving and underachieving students in the United Arab Emirates", en *Social Behavior and Personality*, 31 (2), pp. 107-120.
- ALBERT, R. S. y M. A. Runco (1986), "The achievement of eminence: A model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families", en Sternberg y J. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness*, Nueva York: Cambridge University Press.
- ALEXANDER, J. M., M. Carr y P. J. Schwanenflugel (1995), "Development of metacognition in the gifted children: Directions for future research", en *Development Review*, 15, pp. 1-37.
- AMABILE, T. M. (1983), "The social psychology of creativity: A componential conceptualization", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (2), pp. 357-376.
- _____ (1989), *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*, Buffalo, Nueva York: C.E.F. Press.

- AMES, C. (1992), "Classrooms: Goals, structures, and student motivation", en *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), p. 261-271.
- ANDERSON, M. (1992), *Intelligence and development: A cognitive theory*, Oxford, R.U.: Blackwell.
- ASSOULINE, S. G., H. Colangelo, D. Ihrig y L. Forstadt (2006), "Attributional choices for academic success and failure by intellectually gifted students", en *Gifted Child Quarterly*, 50, pp. 283-294, DOI: 10.1177/001698620605000402
- BAER, J. (1991), "Generality of creativity across performance domains", en *Creativity Research Journal*, 4, pp. 23-39.
- _____ (1993). *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BARAB, S. A. y Plucker, J. A. (2002), "Smart people or smart context? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning", *Educational Psychologist*, 37(3), pp. 165-182.
- BARRON, F. (1988), Putting creativity to work. En R. J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity*, pp. 76-98, Nueva York: Cambridge University Press.
- BOGIE, C. E. y J.A. Buckhalt (1987), "Reaction to failure and success among gifted, average, and EMR students", en *Gifted Child Quarterly*, 31, pp. 70-74.
- BORKOWSKI, J. G. (1985), "Signs of intelligence: Strategy generalization and metacognition", en S. R. Yussen (ed.), *The growth of reflection in children*, pp. 105-144, Orlando, F.L.: Academic.
- _____ y V.A. Peck (1986), "Causes and consequences of metamemory in gifted children", en Sternberg y J. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness*, Nueva York: Cambridge University Press.
- BROWN, A. L. (1978), "Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition", en R. Glaser (ed.), *Advances in instructional psychology*, vol. 1, pp. 77-165, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- _____ y J. C. Campione (1988), "Inteligencia académica y capacidad de aprendizaje", en R. J. Sternberg y D. K. Detterman (eds.), *¿Qué es la inteligencia?*, pp. 57-62, Madrid: Pirámide.
- CASTELLANOS, D. y X. Hernández (2015), "Característica socioafectivas de los adolescentes con aptitudes sobresalientes: ¿Una necesaria desincronía entre lo cognitivo y lo afectivo?" en M. B. C.

- Téllez (comp.), *Investigaciones en Neuropsicología y Psicología Educativa*, p. 207-239, México: Bonilla Artigas Editores y Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- CHAN, L. K. S. (1988), The perceived competence of intellectually talented students. *Gifted Child Quarterly*, 32, pp. 310-314.
- _____ (1996), "Motivational orientations and metacognitive abilities of intellectually gifted students", en *Gifted Child Quarterly*, 40 (4), pp. 184-193.
- CLINKENBEARD, P. R. (1994), "Motivation and highly able students: Resolving paradoxes", en J. B. Hansen y S. M. Hoover (eds.), *Talent development: Theories and practice*, pp. 187-202, Dubuque: Kendall Hunt.
- COLEMAN, E. B. y B. M. Shore (1991), "Problem solving processes of high and average performers in physics", en *Journal for the Education of Gifted*, 14, pp. 366-379.
- COLLINS, M. A. y Amabile, T. M. (1999), "Motivation and creativity", en R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*, p. 297-312, Nueva York: Cambridge University Press.
- CROPLEY, A. J. (1993), Giftedness and school: New issues and challenges. *International Journal of Educational Research*, 19, pp. 89-98.
- _____ (1995), "Creative intelligence: a concept of "true" giftedness", en J. Freeman, P. Span y H. Wagner (eds.), *Actualising Talent: a Life-span Approach*, Londres: Cassell.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988), "Society, culture, and person: A system view of creativity", en R. J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity* p. 325-339, Nueva York: Cambridge University Press.
- _____ (1999), "Implications of a systems perspective for the study of creativity", en R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*, Nueva York: Cambridge University Press
- DAI, D. Y. (2000), "To be or no to be (challenged), that is the question: Task and ego orientations among high-ability, high-achieving adolescents", en *The Journal of Experimental Educational*, 68 (4), pp. 311-330.
- _____, S. M. Moon y J. F. Feldhusen (1998), "Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective", *Educational Psychologist*, 33, pp. 45-63.

- DAVIDSON, J. E. (1986), "The role of insight in giftedness", en R. J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.), *The role of insight in giftedness*, p. 151-181, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DAVIS, H. y M. Anderson (1999), "Diferencias individuales y desarrollo: ¿una dimensión o dos?", en M. Anderson (ed.), *The development of intelligence*, Hove, UK: Psychology Press, traducción al castellano *Desarrollo de la inteligencia*, pp. 187-222, México: Oxford University Press, 2001.
- DECI, E. L. y R. M. Ryan (1985), "The general causality orientations scale: Self-determination in personality", en *Journal of Research in Personality*, 19, pp. 109-134.
- DE VEGA, M. (1984), *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid: Alianza.
- DÍAZ, A. C. (2011), *La solución de problemas en niños con altas capacidades y capacidades medias*, Tesis de Licenciatura no publicada, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- DWECK, C. S. (1999), *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor y Francis.
- _____ (2006), *Mindset: The new psychology of success*, Nueva York: Random House.
- _____ y E. L. Leggett (1988), "A social-cognitive approach to motivation and personality", *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- ECCLES, J. S., A. Wigfield y U Schiefele (1998), "Motivation to succeed", en N. Eisenberg (ed.), *Handbook of child psychology Social, emotional, and personality development* pp. 1017-1095, Nueva York: Wiley.
- ELLIOTT, E. S. y C. S. Dweck (1988). Goals: An approach to motivation and achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), pp. 5-12.
- European Council for High Ability (2016), *Talents in motion. Encouraging the gifted in the context of migration and intercultural Exchange*, 15th International ECHA Conference, Viena, Austria., consultado en <<http://www.echa2016.info/>>.
- EYSENCK, H. J. (1986), The theory of intelligence and the psychophysiology of cognition, en R. J. Sternberg (ed.), *Advances in the psychology of human intelligence*, vol. 3, pp. 1-34, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- FELDHUSEN, J. F. (1986), A conception of giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness*, pp. 112-127, Nueva York: Cambridge University Press.
- _____ y B. E. Goh (1995), Assessing and accessing creativity: An integrated review of theory, research, and development. *Creativity Research Journal*, 3, pp. 231-247.
- FELMAN, D. H. (ed.) (1994), *Beyond universals in cognitive development*. Norwood, NJ: Ablex.
- FORD, D. Y. (2002), Racial identify among gifted African American students. En M. Neihart, S. Reis, N. M. Robinson, y S. M. Moon (eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 155-164). Waco, Texas: Prufrock Press.
- FREEMAN, J. (1995), *Gifted children growing up*. Londres: Cassell.
- GAGNÉ, F. (2009), Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. En B. MacFarlane y T Stambaugh (eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce Van-Tassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
- GALLOWAY, D., Leo, E. L., Rogers, C. y Armstrong, D. (1995), "Motivational styles in English and mathematics among children identified as having special educational needs", en *British Journal of Educational Psychology*, 65, pp. 477-480.
- GARCÍA-ALCAÑIZ, E. y M. A. Vega (1993), "Superdotación", en L. Pérez (dir.), *Diez palabras clave en superdotados*, pp. 15-43 Estella, NA: Verbo Divino.
- GARDNER, H. (1983), *Frames of mind*, Nueva York: Basic Books, (Trad. cast.: *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*, México: Fondo de Cultura Económica, 1993).
- _____ (1993), *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. Nueva York: Basic Books, (Trad. cast.: *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós, 1995).
- GETZELS, J. W. y M. Csikzentmilhalyi (1976), *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*, Nueva York: Wiley.
- _____ y P. W. Jackson (1962), *Creativity and intelligence: Explorations with Gifted Students*, Nueva York: Wiley.
- GOTTFRIED, A. E., y A. W. Gottfried (1996), A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children.

- Childhood through early adolescence, *Gifted Child Quarterly*, 40 (4), pp. 179-184.
- _____, y Gottfried, A. W. (2009), Development of Gifted Motivation: Longitudinal Research and Applications. en L. V. Shavinina (ed.), *International Handbook on Giftedness*, pp. 617-631, Amsterdam: Springer.
- _____, J. S. Fleming y A. W. Gottfried (2001), Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), pp. 3-13.
- GUILFORD, J. P. (1967), *The nature of human intelligence*, Nueva York: McGraw Hill, trad. cast.: *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós, 1986).
- _____, (1981), Frames of reference for creative behavior in the arts, en J. C. Gowan, J. Khatena, y E. P. Torrance (eds.), *Creativity: Its educational implication*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- HAN, K. y C. Marvin (2002), "Multiple creativities? Investigating domain- specificity of creativity in young children", en *Gifted Child Quarterly*, 46 (2), pp. 98-109.
- HARTER, S. (1981), "A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components", en *Developmental Psychology*, 17, pp. 300-312.
- HONG, E., Milgram, R. M. y Gorsky, H. (1995), Original thinking as a predictor of creative performance in young children. *Roeper Review*, 18, pp. 147-149.
- HUME, M. (2000), *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona: Edebé.
- HUNSAKER, S. L. y Callahan, C. M. (1995), Creativity and giftedness: Published instruments uses and abuses. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2), pp. 110-114.
- JENSEN, A. R. (1985), "Techniques for chronometric study of mental abilities", en C. R. Reynolds y V. L. Wilson (eds.), *Methodology and statistical advances in the study of individual differences*, pp. 95-99, Nueva York: Plenum.
- JIMÉNEZ, C. (2000), *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.
- KAY, S. I. y K. B. Rogers (1998), Preface. *Roeper Review*, 21, p. 4.

- LASHAWAY-BORKINA, N. (2000), Recognizing and nurturing intrinsic motivation: A cautionary tale. *Roeper Review*, 22 (4), pp. 225-227.
- LAU, K. y D. W. Chan (2001), "Motivational characteristics of underachievers in Hong Kong", en *Educational Psychology*, 21, pp. 417-430.
- LONGSTRETH, L. E. (1984), "Jensen's reaction time investigations of intelligence: A critique", en *Intelligence*, 8, pp. 139-160.
- LÓPEZ-AYMES, G. y S. R. Acuña (2015), *Caracterización de niños y niñas con altas capacidades: aspectos motivacionales y autoconcepto*, Actas del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chih. México.
- MAKER, C. J. (1993), "Creativity, intelligence, and problem solving: A definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness", en *Gifted Education International*, 9 (2), pp. 68-77.
- _____ (1997), DISCOVER Problem-Solving Assessment, *Quest*, 8 (1), pp. 3, 5, 7, 9.
- MARLAND, S. P. (1971), *Education of gifted and talented* (2 Vols.), Washington, DC: US Government Printing Office.
- MARUGÁN, M., Carbonero, M. A., Torres, M. H. y León, B. (2012), Análisis de las relaciones entre creatividad y altas capacidades en Primaria y Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (28), pp. 1081-1098.
- MASLOW, A. (1971), *The farther reaches of human nature*. Nueva York: The Viking Press.
- MCCOACH, D. B. y Siegle, D. (2003), Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47 (2), pp. 144-154.
- MCINERNEY, D. M., Roche, L. A., McInerney, V. y Marsh, H. W. (1997), Cultural perspectives on school motivation: The relevance and application of goal theory. *American Educational Research Journal*, 34, pp. 207-236.
- MCKINNON, D. W. (1964), "The creativity of architects", en C. W. Taylor (ed.), *Widening horizons in creativity* (360-ss), Nueva York: John Wiley and Sons.
- MCNABB, T. F. (1997), "From potential to performance: Motivational issues for gifted students", en N. Colangelo y G. A. Davis (eds.), *Handbook of gifted education* (2a. ed.), Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- MIDDLETON, M. J. y C. Midgley (1997), "Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory", en *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 710-718.
- MONTGOMERY, D. (ed.) (2003), *Gifted and talented children with special education needs. Double exceptionality*, Londres: David Fulton Publishers.
- NEIHART, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. y Moon, S. M. (2002), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, Texas: Prufrock Press.
- OKUDA, S. M., M. A. Runco y D. E. Berger (1991), Creativity and the finding and solving of real-world problems, en *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, pp. 45-53.
- OLENCHAK, F. R. y S. M. Reis (2002), "Gifted student with learning disabilities", en M. Neihart, S. Reis, N. M. Robinson, y S. M. Moon (eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*, p. 177-192, Waco, Texas: Prufrock Press.
- PÉREZ, L. y Domínguez, P. (2000), *Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación.
- _____, Domínguez, P., López, C. y Alfaro, E. (2000), *Educación de hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. Madrid: CCS.
- _____, Domínguez, P. y Díaz, O. (1998), *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Salamanca: MEC.
- _____, y M. A. Vega (1996), "Memoria y superdotación intelectual", en Y. Benito (coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.
- PETERSON, J. S. y Colangelo, N. (1996), "Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files", en *Journal of Counseling and Development*, 74, pp. 399-407.
- PIIRTO, J. (1992), *Understanding those who create*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- PINTRICH, P. R. y E. V. DeGroot (1990), "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", en *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), pp. 33-40.
- PLUKER, J. (1998), "Beware of simple conclusions: The case for content generality of creativity", en *Creativity Research Journal*, 11, pp. 179-182.

- POMAR, C. M. (2001), *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- PURCELL, J. H. y J. S. Renzulli (1998), *Total talent portfolio. A systematic plan to identify and nurture gifts and talents*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- RALABATE, P. (ed.) (2006), *The Twice-Exceptional Dilemma*. Washington, D.C.: National Education Association, consultado en <<http://www.nea.org/assets/docs/twiceexceptional.pdf>>.
- REIS, S. M. (1987), “We can’t change what we don’t recognize: Understanding the special needs of gifted females”, en *Gifted Child Quarterly*, 31, pp. 83-89.
- _____ y D. B. McCoach (2000), “The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?”, en *Gifted Child Quarterly*, 44, pp. 152-170.
- REIS, S. M. y J. S. Renzulli (2004), “Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities”, en *Psychology in the Schools*, 41 (1), pp. 119-130.
- RENZULLI, J. S. (1986), “The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity”, en R. J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness*, pp. 53-92, Nueva York: Cambridge University Press.
- ROE, A. (1952), *The making of a scientist*. Nueva York: Dodd Mead.
- RUNCO, M. A. (1986), “Divergent thinking and creative performance in gifted and nongifted children”, en *Educational and Psychological Measurement*, 46, p. 375-384.
- SCRUGGS, T. E. y M. A. Mastropieri (1988), “Acquisition and transfer of learning strategies by gifted and nongifted students”, en *The Journal of Special Education*, 22, pp. 153-166.
- SHORE, B. M. y S. M. Carey (1984), “Verbal ability and spatial task”, en *Perceptual and Motor Skills*, 59, pp. 255-259.
- _____ y A. C. Dover (1987), “Metacognition, intelligence, and giftedness”, en *Gifted Child Quarterly*, 31, pp. 37-39.
- _____ y L. S. Kanevsky (1993), “Thinking processes: Being and becoming gifted”, en K. A. Heller, F. J. Mönks, y A. H. Passow (eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, pp. 131-145, Oxford, UK: Pergamon.

- SIEGLE, D., L. D. Rubenstein, E. Pollard y E. Romey (2010), "Exploring the relationship of college freshmen honors students' effort and ability attribution, interest, and implicit theory of intelligence with perceived ability", en *Gifted Child Quarterly*, 54, pp. 92-101. DOI: 10.1177/0016986209355975
- SIMONTON, D. K. (1994), *Greatness: Who makes history and why?*. Nueva York: Guilford.
- STERNBERG, R. J. (1985), *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, Cambridge: Cambridge University Press (Trad. cast.: *Más allá del CI: una teoría triárquica de la inteligencia*. Bilbao: Descleé, 1990).
- _____ (1987), "The nature and scope of practical intelligence", en R. J. Sternberg y R. Wagner (eds.), *Practical Intelligence. Nature and Origins of Competence in the every world*, Nueva York: Cambridge University Press.
- _____ (1993), "Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative metaphors of mind", en K. A. Heller, F. J. Mönks y A. H. Passow (eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, pp. 185-208, Oxford: Pergamon.
- _____ (1994), "La sabiduría y su relación con la inteligencia y la creatividad", en R. J. Sternberg (ed.), *La sabiduría. Su naturaleza, orígenes y desarrollo (171-190)*, Bilbao: Descleé de Brouwer.
- _____ (1999), "The theory of successful intelligence", en *Review of General Psychology*, 3, pp. 92-316.
- _____ y J. E. Davidson (1985), "Cognitive development in the gifted and talented", en F. D. Worowitz y M. O'Brien (eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives*, pp. 37-74, Washington, DC: American Psychological Association.
- _____ y J. E. Davidson (eds.) (1986), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ y J. E. Davidson (1995), *The nature of insight*. Cambridge, MA: MIT Press.
- _____ y E. L. Grigorenko (2002), "The theory of successful intelligence as a basis for gifted education", en *Gifted Child Quarterly*, 46 (4), pp. 265-277.

- _____ y T. Lubart (1992), “Creative giftedness: A multivariate investment approach”, en *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), pp. 7-15.
- _____ y T. Lubart (1999), “The concept of creativity: Prospects and paradigms”, en R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*, pp. 3-15, Cambridge, UK: Cambridge University Press Sternberg y O’Hara, 1999
- STEWART, W. (2003), “The gifted and learning disabled student: Teaching methodology that works”, en D. Montgomery (ed.), *Gifted and talented children with special education needs. Double exceptionality* p. 25-41, Londres: David Fulton Publishers.
- TANNENBAUM, A. J. (1983), *Gifted children: Psychological and educational perspectives*, Nueva York: MacMillan.
- TAYLOR, C. W. (1988), Various approaches to and definitions of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* pp. 99-124, Nueva York: Cambridge University Press.
- TORRANCE, E. P. (1974), *The Torrance test of creative thinking: Technical-norms manual*. Benenville, IL: Scholastic Testing Service.
- _____ (1976), Education and creativity. En A. Rothenberg y C. R. Hausman (eds.), *The creativity question* (pp. 217-227), Durham, NC: Duke University Press.
- _____ (1988), “Creativity as manifest in testing”, en R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*, pp. 43-75, Nueva York: Cambridge University Press.
- TOURÓN, J. (2012), *¿Superdotación o alta capacidad?* Recuperado de <<http://www.javiertouron.es/2012/02/superdotacion-o-alta-capacidad.html>>.
- URDAN, T. C. (1997), “Achievement goal theory: Past results, future directions”, en Maehr y P. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 99-141), Greenwich, CT: JAI Press.
- VALLERAND, R. J., F. Gagné, C. Senecal y L. G. Pelletier (1994), “A comparison of the school intrinsic motivation and perceived competence of gifted and regular students”, en *Gifted Child Quarterly*, 38, pp. 179-183.
- VANTASSEL-BASKA, J., A. X. Feng, J. D. Swanson, C. Quek y K. Chandler (2009), “Academic and affective profiles of low-income, minority, and twice-exceptional gifted learners: The role of

- gifted program membership in enhancing self”, en *Journal of Advanced Academics*, 20, pp. 02–739.
- WEINER, B. (2001), “Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective”, en F. Salili (ed.), *Student motivation. The culture and context of learning*, pp. 17-30, Nueva York: Kluwer Academic/ Plenum.
- WENTZEL, K. R. (1999), “Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school”, en *Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 76-97.
- WHITMORE, J. R. (1980), *Giftedness, conflict, and underachievement*, Boston: Ally & Bacon.
- _____ (1986), “Understanding a lack of motivation to excel”, en *Gifted Child Quarterly*, 30 (2), pp. 66-69.
- WINNER, E. (1996), *Gifted children: Myths and realities*, Nueva York: Basic Books.
- _____ (2000), “The origins and ends of giftedness”, en *American Psychologist*, 55 (1), pp. 159, 169.
- ZIMMERMAN, B. J. (1994), “Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education”, en D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, pp. 3-21, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ZIMMERMAN, B. J. y M. Martínez-Pons (1990), “Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use”, en *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), pp. 51-59.

X

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES

ÁFRICA BORGES-DEL-ROSAL

Resumen

El estudio de las altas capacidades alcanza un amplio abanico de modelos que explican realidades diversas, tanto lo que son las capacidades superiores, cómo se desarrollan o qué se puede entender por una producción remarcable. Esa diversidad conceptual, más que enriquecer el tema de estudio, puede derivar en problemas prácticos a la hora de diagnosticar a este alumnado. El estudiantado más capaz es un colectivo que precisa el desarrollo de programas educativos específicos para que alcancen el máximo de sus potencialidades, debido a sus características cognitivas superiores. Por esa razón, se han desarrollado una gran cantidad de programas, tanto intra como extra escolares, para su formación. Ello exige, a su vez, diseñar procedimientos evaluativos, que permitan determinar, de forma científica y rigurosa, si los programas consiguen los propósitos para los que fueron creados. Se concluye exponiendo la necesidad de que, por encima de debates académicos, se ofrezca a este alumnado la respuesta educativa acorde a sus necesidades, sometiendo esos programas formativos a evaluación rigurosa y precisa.

Palabras clave: Altas capacidades, superdotación, programas, evaluación

Introducción

La educación para todos es uno de los grandes logros en nuestra sociedad. Una vez alcanzado este primer paso, garantizar la escolaridad para todos los niños no significa que se hayan logrado todas las metas en educación. Ahora la exigencia es dar una educación de calidad, donde la equidad no se equipare a igualdad de contenidos para todo el alumnado, sea cual sea su capacidad. Este doble interés, de una Educación de Calidad, y que se adapte a las características y capacidades del estudiantado, supone el mejor regalo que podemos hacer a las generaciones más jóvenes: el conocimiento. De ahí el interés creciente a las necesidades específicas del alumnado, la escuela inclusiva y la atención a la diversidad.

Dentro de las necesidades específicas del alumnado, un grupo importante, y a menudo demasiado olvidado, es el estudiantado más capaz, esto es, el alumnado que se encuentra a la derecha de la curva de Gauss, aquellos dotados de una inteligencia que supera las puntuaciones normales, y que, en términos estadísticos, podríamos considerar que suponen un dos por ciento de la población. No obstante, aunque parece que la definición de quienes se pueden considerar dentro de este grupo puede resultar sencilla, no lo es en absoluto. De hecho, uno de los primeros problemas en el tema de las altas capacidades intelectuales es, justamente, la definición de lo que se entiende como un alumno o alumna «más capaz».

La inteligencia ha sido un tema de interés que se remonta muy atrás en la historia de la Humanidad, ya que la inteligencia, y la educación de los más dotados, ha sido motivo de atención y estudio, y en entornos tan distantes como China o la Grecia Clásica (Alandete, 2010) por lo que no es de extrañar que la inteligencia fuera uno de los temas que primero se trataron en los albores de la Psicología científica, habiéndose ocupado de ello autores como Galton o Lombroso en el siglo XIX, o Binet y Terman, en el XX (Borges y Hernández-Jorge, 2006). El interés no sólo se centró en conocer a aquellas personas con mayor inteligencia, como los prestigiosos estudios longitudinales de Terman, que abarcaron de la década de los 20 a la de los 40, sino que también constituyó uno de los primeros constructos que fueron objeto

de medida, y que, en este sentido, también supusieron un gran avance en la teoría de la medida (Prieto, 2012).

Pero no obstante ese interés temprano, cuando estamos transitando ya por la primera decena del siglo XXI, se ha avanzado en muchos aspectos, pero en otros no ha ocurrido lo mismo. Desde mi punto de vista, un reto importante en el conocimiento sobre el alumnado más capaz choca con dos dificultades que impiden avanzar sin freno: el problema de la definición y los mitos que existen en torno a una inteligencia superior.

La pregunta ¿qué es la superdotación, qué es la alta capacidad? no es sencilla, ya que no es posible dar una única definición, porque los eruditos de este tema no se han puesto de acuerdo. La cita de Ziegler y Heller (2000), el «principio del cepillo de dientes», es de especial aplicación con respecto a los modelos: “Cada uno tiene el suyo y ninguno lo comparte”. La disparidad empieza por la propia denominación: el alumnado más capaz, ha recibido diversos nombres, con connotaciones distintas, a lo largo del tiempo: superdotados, sobredotados, alumnado de altas capacidades, alumnado sobresaliente, genios, talentos (Apraix, 1995; Miguel y Moya, 2011).

Para explicar esa superior habilidad se han presentado muchos modelos que lo que comparten, es que este alumnado posee una inteligencia superior, dándose luego importantes diferencias entre ellos. Mönks y Mason (2000), establecen los siguientes grupos de modelos: de orientación genética, cognitivos, basados en el rendimiento y sistémicos.

Los primeros consideran que el talento es independiente del entorno y se presenta como un rasgo estable. Dentro de este grupo se pueden diferenciar dos enfoques. El primero, «unidimensional», del que Terman es la figura más relevante (1925; citado en Borges y Hernández-Jorge, 2006), caracteriza la superdotación por un único componente, el factor *g*, genéticamente determinado y estable en el tiempo. El segundo enfoque, multidimensional, considera que la inteligencia es un conjunto de habilidades (Borges y Hernández-Jorge, 2006), siendo Gardner (1993) uno de los autores más destacados de esta perspectiva, autor de la teoría de las «Múltiples Inteligencias», quien defiende que las personas tienen habilidades potenciales en determinadas áreas y que se pueden desarrollar re-

cibiendo la apropiada estimulación. No obstante, y a pesar de su popularidad y de que este enfoque resulta atractivo, pues supone una visión democrática del talento (desde esta perspectiva, todos tenemos algún talento, y hay que buscarlo), es preciso una comprobación efectiva del modelo, porque las evidencias empíricas encontradas no lo apoyan (Hodge, 2005).

Los modelos cognitivos entienden la inteligencia como un proceso, por lo que se interesan por el funcionamiento y por la gestión de los procesos y estrategias durante la actividad intelectual (García, Torbay, Rodríguez, Martín, Rodríguez y Hernández-Jorge, 2003). La Teoría Triárquica de la Inteligencia (Sternberg, 1986) es el modelo más relevante de este enfoque, que establece que el funcionamiento intelectual tiene tres componentes: «metacomponentes, componentes de ejecución y componentes de adquisición». Los primeros, esenciales para resolver con éxito problemas y procesos de toma de decisiones, son de orden superior y se emplean para la planificación, supervisión y toma de decisiones durante el desempeño de una tarea. Los componentes de ejecución son los procesos y estrategias empleadas en la solución de un problema, de tal modo que mientras los metacomponentes deciden qué hacer, son los componentes de ejecución los que lo realizan. Finalmente, los componentes de adquisición permiten la asimilación de nuevo conocimiento.

Entre los modelos basados en el rendimiento cabe destacar el de los *Tres Anillos* de Renzulli (1976), para quien la superdotación viene dada por la interacción de tres factores: capacidad intelectual superior, alta motivación y compromiso con la tarea, así como creatividad. No obstante, si se considera que estos componentes tienen que estar presentes para poder dar una respuesta educativa al alumnado más dotado, más que un desiderátum a conseguir tras la formación y el apoyo educativo adecuado, aquellos estudiantes con peor rendimiento, que por desgracia suponen un grupo importante dentro de este colectivo, podría quedar fuera de un diagnóstico positivo y, por tanto, de la subsecuente intervención. Posteriormente, este modelo fue modificado por Mönks (1994), con el Modelo Multifactorial, donde se incorpora el contexto familiar, escolar y de los compañeros.

Ampliando este aspecto contextual del Modelo Multifactorial se sitúa el cuarto bloque de modelos, los sistémicos, de los que cabe

destacar dos de sus autores más representativos. Por una parte, Tannenbaum (1986), quien explica el desarrollo de la capacidad desde la infancia hasta la edad adulta a través de la realización del potencial. Defiende que la alta capacidad no se manifiesta desde la infancia, sino que requiere de un proceso de evolución que culmina en la edad adulta, dependiendo su desarrollo de atributos internos y externos que intervienen en dicho proceso. En su *Modelo Estrella* se señalan cinco componentes que favorecen la transformación del potencial durante la infancia en un talento excepcional durante la edad adulta: capacidad general, habilidades específicas de dominio, factores no cognitivos, apoyos ambientales (como los programas de la escuela) y el papel positivo de azar.

Finalmente, Gagné (2004; 2009) ha desarrollado su *Modelo Diferenciado de la Dotación y el Talento*, donde distingue entre ambos términos, pues mientras que el primero alude a contar con una habilidad natural, «aptitud», en al menos un área, de forma que sitúa al individuo por encima del 90 por ciento de sus pares normativos, el «talento» hace referencia al grado en que la persona desarrolla y entrena esas habilidades, al menos en un área, hasta conseguir estar entre el 10 por ciento de sus pares activos en este área en concreto. Los componentes del modelo son: *a)* Habilidades naturales (intelectual, creativa, socioafectiva y sensoriomotor), cuyo desarrollo está parcialmente determinado por la genética del individuo y se puede observar en cada tarea que realiza en el colegio; *b)* Talento, que emerge de manera progresiva de la transformación, mediante entrenamiento, en una determinada área, de las habilidades naturales; *c)* Proceso de desarrollo, que permite transformar, mediante maduración, aprendizaje informal y aprendizaje formal, las capacidades naturales específicas en las habilidades que definen la competencia o experiencia en un ámbito determinado; y *d)* Catalizadores, intrapersonales (mentales y físicas, por un lado, y el proceso de autorregulación por el otro) y ambientales (entornos, personas, recursos y eventos), examinándose cada uno en función de dos dimensiones: dirección (facilitadora frente obstaculizadora) y la fuerza del impacto (positiva o negativa) en el proceso de desarrollo. Finalmente, el modelo también incorpora el factor suerte, que se asocia con el ambiente, pero también con catalizadores intrapersonales.

Los modelos explicativos juegan un papel muy importante para ampliar el conocimiento científico. Cartier, Rudolph y Stewart (2001) definen «modelo» como un conjunto de ideas que describe un proceso natural, siendo su utilidad explicar y predecir fenómenos naturales, por lo que sirven como guías útiles para futuras investigaciones. Por tanto, es científicamente admisible la existencia de modelos distintos que expliquen la misma realidad.

Sin embargo, el problema no reside en la existencia de formas distintas de explicar una realidad, sino que, en ocasiones, hay consecuencias en la aplicación del modelo en la práctica. La asunción de un modelo de altas capacidades, en concreto, implica que, en función del mismo, se va a realizar una evaluación, que va a tener unas características, y, lo que es más importante, puede resultar restrictivo, pues dependiendo de la definición de alumnado más capaz se van a valorar unas cuestiones u otras. El resultado subsiguiente es que la respuesta educativa va acorde a ese diagnóstico. De esa manera, y puesto que cada país, e incluso, como en el caso de España, cada Autonomía, tiene su propio modelo, por lo general regulado normativamente (Comes, *et al.*, 2009), dependiendo de la zona geográfica en la que se encuentre el niño o la niña puede ser considerado como talento o sobresaliente, y recibir el tratamiento correspondiente, o no serlo, careciendo por tanto de cualquier apoyo educativo adicional. Esto es un problema de trascendental importancia desde la perspectiva de la atención a la diversidad, porque si el sistema educativo no es sensible a detectar las necesidades educativas de su alumnado, o es excesivamente restrictivo, ello va a redundar en que cada niño o niña no reciba la educación que requiere dada su capacidad.

Por tanto, conviene tener muy claro a qué nos referimos cuando hablamos de *modelos de superdotación*. ¿Explica el fenómeno en sí, esto es, conceptualiza cómo se da un funcionamiento superior, como es el caso de los modelos cognitivos? ¿O lo que trata es de explicar y predecir los resultados extraordinarios de este estudiantado? (Harder, Vialle y Ziegler, 2012) ¿O, por el contrario, se interesa por el desarrollo de esas capacidades, como ocurre con los modelos sistémicos?

En mi opinión, es muy distinto que la explicación se refiera al conocimiento básico de lo que supone una capacidad superior, a cómo se desarrolla o a qué podemos considerar un resultado extraordinario. Sea

cual sea el modelo que se elija para su definición, la literatura muestra que, paradójicamente, uno de los riesgos con los que se puede encontrar el alumnado de altas capacidades es el bajo rendimiento académico, entendiendo como tal la discrepancia entre el rendimiento académico y la inteligencia (Peters, *et al.*, 2000). Por lo tanto, lo importante es dar la respuesta educativa adecuada a este alumnado, por lo que habrá que optar por tratar de explicar lo que significa alta capacidad de otra forma, teniendo en perspectiva al estudiante concreto y a sus necesidades educativas, así como cuál puede ser su evolución y desarrollo y cómo lograr que sea máximo, de forma que alcance, sin trabas, sus potencialidades.

Por eso, la prestigiosa National Association for Gifted Children (NAGC)¹ asume una postura totalmente diferente: cualquier que tenga talento debe ser objeto de atención especial. Se trata del derecho que tiene cualquier niño, cualquier niña, a recibir la mejor educación posible en función de sus capacidades. Colangelo (2014) en su magnífica conferencia en el congreso de la Asociación portuguesa ANEIS señalaba: «Todos los niños tienen derecho a aprender algo nuevo cada día de escuela». Este punto de vista sí que supone atención a la diversidad.

El alumnado de altas capacidades intelectuales, frente a lo que se pretende hacer creer cuando se habla de sus «características», que en la mayoría de las ocasiones no se sustenta en ninguna evidencia empírica contrastada, constituye un colectivo altamente heterogéneo, por lo que no hay consenso sobre rasgos que los defina. A pesar de esta gran diversidad, la literatura sugiere que hay un grupo de atributos que pueden presentarse con mayor frecuencia en estudiantes con altas capacidades que en sus pares normativos (Reis y Sullivan, 2009). En lo que respecta a aspectos cognitivos, algunas de las características más frecuentes son una gran rapidez en el aprendizaje (Cross y Coleman, 2005), mayor rapidez en la comprensión de problemas abstractos o de gran complejidad (Renzulli, 1986), dominio del área verbal, así como buenas habilidades para la resolución de problemas (Reis, 1989), gran capacidad para almacenar y gestionar información, buen nivel de comprensión e intereses variados y gran curiosidad por el entorno (Clark, 2002).

¹ Para mayor información visitar <<http://www.nagc.org/>>.

Programas de intervención para alumnado con altas capacidades intelectuales

Pese a que la inteligencia es un factor fundamental para el rendimiento académico (Jensen, 1981), las características comentadas, lejos de facilitar su desempeño en el colegio, pueden derivar en diversas situaciones adversas para un buen rendimiento académico, como el aburrimiento, la desmotivación (Alonso y Benito, 1996), problemas de conducta (Kunkle, *et al.*, 1992), un rendimiento académico menor del que cabría esperar o, incluso, fracaso escolar. Por ello, se considera que este alumnado de altas capacidades tiene necesidades educativas especiales, requiriendo una respuesta educativa específica, fuera o dentro del aula.

Por esa razón se han desarrollado una gran cantidad programas de intervención, intra y extraescolares (Elices, Palazuelos y Del Caño, 2009; Pérez, 2006; Hoogeveen, 2008a; Pérez y Domínguez, 2006; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015), con resultados en ocasiones cuestionables (Ziegler y Phillipson, 2012), a la vez que adquiere relevancia suficiente como para que sea objeto de regulaciones normativas, como ocurre en la legislación educativa en España, tanto a nivel nacional como de sus Comunidades Autónomas (Comes, *et al.*, 2009).

Los programas más comunes dentro de la escuela son aceleración, enriquecimiento y agrupación (Acereda, 2002). En el caso de programas extraescolares, pueden tener un enfoque fundamentalmente o bien cognitivo o bien socioafectivo. En el primer caso, su contenido suele ser curricular, siendo los objetivos que se persiguen el estimular el deseo de aprender, promover nuevas áreas de interés o incentivar las vocaciones científicas. Los de orientación socioafectiva van dirigidos a promover el desarrollo emocional, desarrollar habilidades sociales o promocionar conductas de colaboración (Rodríguez-Naveiras, 2011).

Un ejemplo de programa extraescolar es el que se desarrolla desde el año 2004 en la Universidad de La Laguna, España, el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC), que combina aspectos cognitivos con un enfoque marcadamente socioafectivo. Se sustenta a nivel teórico en el modelo de Gagné (2004), siendo su objetivo contribuir al desarrollo integral del alumnado de altas capacidades intelectuales. Está dirigido a escolares de entre tres y 12 años de edad

y sus familias. Se implementa de octubre a junio en sesiones quincenales de entre hora y media y dos horas de duración. El subprograma «Descubriéndonos» va dirigido para los niños y niñas, distribuyéndose los participantes en grupos en función de su edad: primer nivel, para escolares de entre tres y seis años, el segundo para los de entre 7 y 9 años y el tercero para aquellos de edades comprendidas entre 10 y 12 años. Se desarrolla a través de actividades lúdicas, centrándose el primer trimestre en aspectos intrapersonales, el segundo en interpersonales y el tercero en el trabajo cooperativo. Una exposición detallada de este programa se publicó en 2015 (Rodríguez-Naveiras, *et al.*, 2015).

Simultáneamente se lleva a cabo el subprograma «Encuentros», para padres y madres, que se dirige a mejorar las habilidades educativas y de crianza de los progenitores, para educar en la libertad y la responsabilidad. En la edición más reciente, y puesto que las familias permanecen en el programa varios años, se ha impartido un segundo nivel, orientado a la gestión y manejo emocional de aquellos progenitores que ya han estado al menos un año previamente en el programa.

Para los adolescentes, a partir de 12 años, se lleva a cabo el programa Tagoror,² de carácter semanal, que se centra en la exposición libre de opiniones y de temas científicos, a través del debate.

Como se ha señalado, existe una gran oferta de programas, tanto a nivel intra como extraescolar, aunque ello no quiere decir que se garantice la respuesta educativa que este alumnado necesita. Asimismo, y muy importante también, la creación de programas y su implementación no va acorde con su evaluación, aunque sea primordial la valoración de estas intervenciones educativas. Boland (2003) señala tres razones para evaluar: demostrar la utilidad de los programas, establecer mejoras y esclarecer si se dan otros efectos, positivos o negativos.

La NAGC señala la necesidad de establecer estándares en los programas que se dedican al alumnado superdotado. La evaluación, para esta asociación, señala las bases para políticas, normas y procedimientos y son indispensables cuando se trata de hacer programas educativos para poblaciones especiales.

Pero evaluar es un proceso complejo, que conlleva dificultades diversas. La gran variabilidad de modelos que se ha descrito pre-

² Nombre que los aborígenes canarios, los guanches, daban a las reuniones.

viamente supone, en sí misma, un problema. Los programas varían tanto en objetivos, en población diana y dependen tanto del contexto como del lugar en que se imparten. Callahan (2004) afirma que los programas para altas capacidades carecen de criterios de estándares de calidad que, en EEUU, sí que existen para programas desarrollados para otros problemas que requieren educación especial.

La evaluación no es una tarea fácil de abordar, razón por la que se puede encontrar en la literatura un amplio abanico de publicaciones sobre los modelos en superdotación, el diagnóstico y los acercamientos educativos a este alumnado, pero en el tema de evaluación la literatura es mucho más restrictiva. Callahan (2004) afirma que es un campo importante en la educación de este alumnado, pero que se ha descuidado. Touron (2000) señala cuatro aspectos que dificultan la generalización de la intervención:

- a) La proliferación de modelos explicativos, que puede hacer que los responsables del programa no coincidan en su concepción de superdotación o altas capacidades, con lo que se pueden dar disparidades en los objetivos del programa y, por ende, en la evaluación del mismo.
- b) La formulación vaga de metas y objetivos en los programas.
- c) Dificultades en la medida del cambio esperado.
- d) La debilidad de los diseños planteados en los programas, haciendo que la validez de la evaluación se vea comprometida.

Algunas evidencias de evaluación se han recogido en otro lugar (Borges y Rodríguez-Naveiras, 2012), y abarcan tanto la evaluación previa (evaluabilidad, Van Tassel-Baska y Brown, 2007); evaluación formativa (Cadenas, *et al.*, 2013; Costantini, *et al.*, 2011; Pereira, *et al.*, 2010; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras y Borges, 2015; Romero, *et al.*, 2015) y evaluación sumativa (Cadenas, *et al.*, 2014; Colangelo, *et al.*, 2004; Ebrard, *et al.*, 2009; Heller, 2009; Heller y Reimann, 2002; Hoogeveen, 2008b; Navarro, Rodríguez-Naveiras, López-Aymes y Cadenas, 2015; Neber y Heller, 2002); efectividad, tanto como en lo que respecta a satisfacción con el programa (López, *et al.*, 2002) como a la consecución

de otros efectos, como se señala en el trabajo de Arancibia, Lissi y Narea (2008), quienes exponen las ventajas que han tenido para las escuelas contar entre su alumnado con participantes en el PENTA-UC.

México ha mostrado su interés por sus alumnos más capaces desde hace tiempo, pues la Secretaría de Educación Pública de México desarrolla en el 2006 la *Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes*, que se implementó inicialmente en algunas escuelas primarias de 13 estados de la República Mexicana (SEP, 2006a) y en el 2008 se generalizó su implementación en toda la República Mexicana en las escuelas primarias del país. A su vez, se desarrolló una propuesta de capacitación para todo el personal involucrado (SEP, 2006b).

La *Propuesta Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes* se fundamenta a nivel teórico en modelos socioculturales, en concreto en el de Gagné (2004). La población a la que se dirige es al alumnado que sobresale o destaca en una de estas cinco áreas: intelectual, socioafectiva, creativa, artística o psicomotriz. En la propuesta se describe el procedimiento de detección e identificación, que se realiza en tres fases:

1. Detección inicial exploratoria, donde, a través de observación, reflexión, y recopilación de evidencias o productos tangibles, se determina qué alumnado destaca respecto al grupo.
2. Evaluación psicopedagógica, donde se diagnostica, se señala el procedimiento a seguir para su adecuada formación y se formula la propuesta curricular adaptada.
3. Seguimiento y detección permanente, donde se evalúa la propuesta curricular adaptada y se valora si los apoyos aportados han sido pertinentes o si es necesario modificarlos.

En las tres etapas se determina el papel del profesor de aula regular, contemplándose que su misión es la detección de este alumnado destacado, observando su conducta y las manifestaciones de su talento, pero que, en todas las fases, deberá actuar de forma coordinada con el profesorado integrado en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y con los progenitores.

Hecho el esfuerzo de implementar el programa, el paso siguiente es evaluar sus resultados. Pocos han sido los intentos de evaluarlo. Se pueden citar los trabajos de Zúñiga (2008) en el estado de Hidalgo, o el de Covarrubias (2014) en el estado de Chihuahua.

En nuestro equipo de trabajo, liderado por la doctora Valadez, acaba de finalizarse una investigación, *Evaluación basada en evidencias del programa de aptitudes sobresalientes y talentos específicos implementado en escuelas primarias*, financiado por la SEP/SEB-CONACYT 2012, con el número de proyecto 189818, donde se evalúa de forma amplia la propuesta en ocho estados, analizando la valoración que hacen de la *Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes* diversos informantes: coordinador nacional, coordinadores estatales, directores de Escuela y de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), profesores y padres, triangulado con los datos documentales con los que se cuentan, relativos a estadísticas de su implementación. Las dificultades son obvias, pues el territorio del país es inmenso y su realidad bien diferente dependiendo de cada estado. Hay muchas formas de abordar esta evaluación, pero en el citado estudio nos hemos centrado en dos aspectos: la parte documental, a través de los datos con los que se cuenta de su implementación en primaria, y recabando datos de informantes relevantes mencionados.

Ya se han presentado resultados preliminares en un artículo y en reuniones científicas (Borges, 2014; Borges, *et al.*, 2014; Borges, *et al.*, 2013; López-Aymes, *et al.*, 2014; Valadez, *et al.*, 2015), estando en este momento finalizado el informe final, publicado recientemente (Valadez, López-Aymes, Borges y Betancourt, 2016). Entre los resultados más destacados que obtuvimos es que la formación que reciben los diversos informantes no es equivalente, siendo preciso que se dé más y mejor capacitación, sobre todo a los educadores que están directamente implicados con el alumnado, esto es, al profesorado de aula. Por otra parte, se pone de manifiesto que hay una gran disparidad de acciones, y que la *Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes* es vista de forma favorable por los informantes, aunque consideran que hay diversos aspectos que precisan mejora. Algunas de las recomendaciones que se aportan a la luz de los

resultados obtenidos es establecer protocolos de actuación, tanto en identificación como en intervención, más estructurados y claros.

A modo de síntesis en lo que respecta a lo que supone la realidad del alumnado más capaz, y a la vista de la confusa conceptualización, parece imprescindible recurrir a la única verdad que es posible en Ciencia: la investigación rigurosa, que valide los modelos explicativos y los ponga en valor. Y, lo que es más importante, no olvidar que más que un debate académico, tenemos ante nosotros a unos niños y niñas a los que hay que responder, ofreciéndoles programas educativos acordes a sus características cognitivas y socioafectivas, para que desarrollen todo su potencial, programas que, de nuevo apelando al rigor científico, han de ser evaluados. No en vano tienen necesidades educativas específicas, y la escuela inclusiva no puede olvidar este colectivo entre sus objetivos de una educación de calidad.

Conclusiones

Por lo tanto, una educación adecuada dirigida al alumnado más capaz requiere centrarse fundamentalmente en tres aspectos. En primer lugar, confluir en modelos explicativos que abarquen a todo el alumnado que tenga capacidad superior, sin cortapisas que excluyan a parte de ellos, por limitaciones de los modelos o de la conceptualización. En segundo lugar, garantizar programas educativos que permitan desarrollar todo su potencial, basados en una investigación seria que realmente responda a sus necesidades. Por último, garantizar que esas políticas educativas logren los objetivos propuestos, evaluando los programas que se realizan. Aunque el proceso evaluativo es costoso y requiere un enorme esfuerzo, es preciso hacerlo, pero ello no quita que se deba abordar de forma realista, y por partes. No se puede evaluar todo todos los años, hay que ir analizando aspectos que nos hagan tener una visión de cómo funcionan los programas objeto de evaluación (Boland, 2003). Pero lo que no hay que dejar detrás es el rigor, el uso de la metodología científica que tan bien utilizamos en Ciencias Sociales y de la Salud, pero, sobre todo, no dar por hecho que los programas que usamos funcionan, asegurarnos de que lo hacen, porque puede ocurrir que supongamos que

se producen efectos en la dirección deseada cuando esto no ocurre (Ziegler y Phillips, 2012). En Ciencia no es preciso tener fe en que las intervenciones funcionen, es imprescindible demostrarlo.

Referencias

- ACEREDA, A. (2002), *Niños superdotados*, Madrid: Pirámide.
- ALANDETE, A. (2010), “Antecedentes de la intervención educativa de alumnos con talento y/o superdotación”, en *Revista Educación y Humanismo*, 12 (19), pp. 105-121.
- ALONSO, J. A. e Y. Benito (1996), *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*, Barcelona: Narcea.
- APRAIX, J. (1995), *La educación del alumno con altas capacidades*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- ARANCIBIA, V., M.R. Lissi y M. Narea, (2008), “Impact in the school system of a strategy for identifying and selecting academically talented students: the experience of Program PENTA-UC”, en *High Ability Studies*, 19 (1), pp. 53-65.
- BORGES, A. (2014), *La atención estatal al alumnado más capaz, ¿es posible su evaluación?*, Ponencia presentada al Comunicación presentada al Congreso Internacional de ANEIS. Braga, Portugal.
- _____, M.D. Valadez y G. López-Aymes (2013), *Evaluación basada en evidencias del programa de aptitudes sobresalientes y talentos específicos*. Comunicación presentada al Congreso Internacional da ANEIS. Sobredotação: Desafios do ensino-aprendizagem diferentes contextos. Oporto, Portugal.
- _____, M.D. Valadez, G. López-Aymes, M. Díaz y R. Zambrano (2014), *Evaluación basada en evidencias del proceso de identificación del programa de aptitudes sobresalientes: Información de los profesores de aula*, Comunicación presentada al Congreso Internacional de ANEIS. Braga, Portugal.
- _____, y E. Rodríguez-Naveiras (2011), “Diferencias en comportamientos docentes entre monitoras de un programa socioafectivo extraescolar”, en *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 1 (1), pp. 21-29.

- _____ y E. Rodríguez-Naveiras (2012), "Programas de intervención en altas capacidades y su evaluación", en M.D. Valadez, J. Betancourt y M.A. Zabala (eds.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*, pp. 395-405, México: Manual Moderno.
- BORLAN, J.H. (2003), "Evaluating gifted programs: A broader perspective, en N. Colangelo y G.A. Davis", en *Handbook of gifted education*, p. 293-310, Boston: Allyn and Bacon.
- CADENAS, M., A. Borges y C. Falcón, (2013), "Análisis y depuración de un instrumento para la observación de la interacción dentro del aula", en *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 3 (2), pp. 18-23.
- _____, C. Falcón y A. Borges (2014), *La observación como procedimiento para la medida del cambio en la interacción social dentro del aula*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional da ANEIS. Braga, Portugal.
- CARTIER, J., J. Rudolph y J. Stewart (2001), *The nature and structure of scientific models*, consultado en <<http://biology.westfield.ma.edu/biol104w/sites/default/files/Models.pdf>>
- CLARK, B. (2002), *Growing up gifted*, Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- COLANGELO, N. (2014), *Aceleración*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de ANEIS, Sobredotação, A aceleração escolar como resposta educativa. Braga, Portugal.
- _____, S.G. Assouline y M.U.M. Gross (2004), *Una nación engañada: de qué forma las escuelas reprimen a los estudiantes más brillantes de los Estados Unidos. Traducción del Informe Nacional Templeton sobre aceleración*, vol. I, "A Nation Deceived", The Connie Belin y Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talented Development College of Education. The University of Iowa.
- COMES, G., E.M. Díaz, A. Luque y J.M. Ortaga (2009), "Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades", en *Escuela abierta*, 12, pp. 9-31.
- COSTANTINI, C., N. Porth, A. Borges y M. Lorenzo (2011), *Análisis de la consecución de objetivos en la evaluación de proceso del Programa*

- Integral para Altas Capacidades*, XII Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud. San Sebastián, España.
- COVARRUBIAS, P. (2014), *Evaluación de la Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes en Chihuahua*, Tesis doctoral no publicada, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- CROSS, T. L., y L. J. Coleman (2005), “School-based conception of giftedness”, en R.J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness*, 2ª ed., pp. 52–63, Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- EBRARD, M.L., M. Prats y M.M. Carrillo (2009), *Hacia una evaluación de calidad en la Ciudad de México. El programa niñ@s talento*, Puebla: Galilei.
- ELICES, J.A., Ma., M. Palazuelos y M. Del Caño (2009), “Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales: Características, evaluación y respuesta educativa”, Madrid: CEPE.
- GARDNER, H. (1993), *Multiple intelligences: The theory in practice*, Nueva York: Basic Books.
- GAGNÉ, F. (2004), “Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory”, en *High Ability Studies*, 15, pp. 119-147.
- _____ (2009), *Modelo diferenciador de dotación y talento*, recuperado de <http://www.talented.cl/pdfs/MDDT_20.pdf>
- GARCÍA, L., Torbay, A., Rodríguez, T., Martín, E., Rodríguez, N. y Hernández-Jorge, C. (2003), *Ingeniería Mental: intervención para la mejora de la inteligencia*. S/C de Tenerife: Arte comunicación visual, S.L.
- GRANT-DEFINI, J. (2010), “An evaluability assessment of an elementary school giftedness program for third through fifth grade students, ProQuest Information & Learning”, en *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 71 (5).
- HARDER, B., W. Vialle y A. Ziegler (2012), “Conceptions of giftedness and expertise put to the empirical tests”, en *High Ability Studies*, 25 (2), pp. 83–120, DOI: [org/10.1080/13598139.2014.968462](https://doi.org/10.1080/13598139.2014.968462)
- HELLER, K. A. (2009), “Gifted education from the German perspective”, en D. J. Matthews (Ed.), *The Routledge International Companion to Gifted Education*, pp. 61-67, Nueva York, EEUU: Routledge/Taylor & Francis Group.

- _____ y R. Reimann (2002), “Theoretical and methodological problems of a 10-year follow-up program evaluation study”, en *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), pp. 229-241.
- HODGE (2005), *A best-evidence synthesis of the relationship of multiple intelligence instructional approaches and student*, Tesis de Master de la School of Education, Cedarville University, consultado en http://digitalcommons.cedarville.edu/education_theses/10/
- HOOGEVEEN, L. (2008a), *Los alumnos talentosos en Holanda*. VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad, Mar de Plata (Argentina), consultado en <http://www.templetonfellows.org/projects/docs/ficomundyt.pdf#page=123>
- _____ (2008b), *Los efectos de adaptaciones de la educación para alumnos superdotados*. VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad. Mar de Plata (Argentina), consultado en <http://www.templetonfellows.org/projects/docs/ficomundyt.pdf#page=123>.
- JENSEN, A. (1981), “Raising the IQ: The Ramey and Haskins Study”, en *Intelligence*, 5 (1), pp. 29-40.
- KUNKLE, M., B. Chapa, G. Patterson, y D. Walling (1992), “Experience of giftedness: Eight great gripes’ six years later”, en *Roeper Review*, 15 (1), pp. 10-14.
- LÓPEZ, V., S. Bralic y V. Arancibia (2002), “Representaciones sociales en torno al talento académico: Estudio cualitativo”, en *Psykhé: Revista de la Escuela de Psicología*, 11 (1), pp. 183-201.
- LÓPEZ-AYMES, G., M.D. Valadez y A. Borges (2014), *Evaluación inicial de la Propuesta Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes en México*, Comunicación presentada al IX Congreso Iberoamericano de Psicología. Lisboa, Portugal.
- MIGUEL, A. y A. Moya (2011), “Conceptos generales del alumno con altas capacidades”, en J.C. Torrego (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: Un modelo de respuesta educativa*, p. 13-33, Madrid: Fundación SM.
- MONKS, F.J. (1994), “Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados”, en Y. Benito (dir.), *Intervención e investigación socio-educativa en alumnos superdotados*, pp.139-152, Salamanca: Amarú.
- _____ y E. J. Mason (2000), “Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research”, en K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J Sternberg y R. F. Subotnik (eds., 2ed), *International*

- Handbook of Giftedness and Talent*, pp. 141-157, Oxford: Elsevier Science, Ltd.
- NEBER, H. y K. A. Heller (2002), "Evaluation of a summer-school program for highly gifted secondary-school students: The German pupils academy", en *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), pp. 214-228.
- PÉREZ, L. (2006), "Respuesta educativa a los alumnos sobresalientes en Latinoamérica", en *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 9, pp. 53-99.
- _____ y P. Domínguez (2006), "El concepto de la superdotación como base de las experiencias y propuestas de intervención educativa", en L. Pérez (coord.), *Alumnos con capacidad superior: Experiencias de Intervención Educativa*. Madrid: Síntesis.
- PETERS, W.A., H. Grager-Loidl y P. Supplee (2000), "Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice", en K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Stenberg y R.F. Subotnik (eds), *International handbook of giftedness and talent*, pp. 609-620, Oxford: Elsevier.
- PRIETO, M.D., C. Ferrándiz, M.J. Pérez y P. Ballester (2000), "El Proyecto ACTIUM: Aprender con todas las Inteligencias," en *Revista de Formación del Profesorado*, 1, pp. 76-79.
- REIS, S. M. (1989), "Reflections on policy affecting the education of gifted and talented students: Past and future perspectives", en *American Psychologist*, 44, pp. 399-408.
- _____ y Sullivan, E. (2009), "Characteristics of gifted learners. Consistently varied; refreshingly diverse", en F.A. Karnes y S.M. Bean (eds.), *Methods and Materials for Teaching the Gifted* (3ra ed.), pp. 3-35, Texas: Prufrock Press Inc.
- RENZULLI, J.S. (1976), The enrichment triadic model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20 (3), pp. 303-326.
- _____ (1986), "The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity", en R. J. Stenberg y J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness*, pp.53-93, Cambridge: Cambridge University Press.

- RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, E. (2011), *Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades*. Tesis Doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna. Servicio de publicaciones.
- _____ y A. Borges (2015), "Assessment of the teaching behavior of the instructors of an Out-of-School Program", en *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(1), pp. 145-155.
- ROMERO, T., Rodríguez-Naveiras, E. y Borges, A. (2014), "Evaluación de programas educativos a través de metodología observacional, aplicado a un programa extraescolar para altas capacidades desarrollado en México", en *Talento, Inteligencia y Creatividad*, 1 (1), pp. 54-76.
- SEP (2006a), *Propuesta Nacional de Intervención: Atención Educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, México: Secretaría de Educación Pública
- _____ (2006b), *Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, México: Secretaría de Educación Pública.
- STERNBERG, R.J. (1986), *Intelligence applied: understanding and increasing your intellectual skills*, San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- TANNENBAUM, A.J. (1986), "Giftedness: A psychosocial approach", en R. J. Sternberg y J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness*, pp. 21-52, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tourón, J. (2000), "Evaluación de programas para alumnos de alta capacidad: algunos problemas metodológicos", en *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), pp. 565-586.
- VANTASSEL-BASKA, J. y E. F. Brown (2007), "Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education", en *Gifted Child Quarterly*, 51 (4), pp. 342-358.
- VALADEZ, M.D., G. López-Aymes, A. Borges y J. Betancourt (2016), *Programas de intervención a alumnos con aptitudes sobresalientes y su evaluación*. México: Manual Moderno.
- _____, M.G. Galán, A. Borges, G. López-Aymes, A. Ávalos y R. Zambrano-Guzmán (2015), "Identificación e intervención a niños con aptitudes sobresalientes desde el discurso de profesores de primaria del estado de Guanajuato", en *Revista de Educación y Desarrollo*, 34, pp. 35-42.
- ZIEGLER, A. y K. A. Heller (2000), "Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective", en K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J.

- Sternberg y R. F. Subotnik (eds., 2 ed.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, pp. 3-21, Oxford: Elsevier Science, Ltd.
- _____ y S.N. Phillipson (2012), "Towards a systemic theory of gifted education", en *High Ability Studies*, 23 (1), pp. 3-33.
- _____ y T. Raul (2000), "Myth and Reality: a review of empirical studies on giftedness", en *High Ability Studies*, 11 (2), pp. 113-136.
- ZÚÑIGA, M. (2007), *Propuesta de Atención de Alumnos Sobresalientes en el Estado de Hidalgo*, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, consultado en <http://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/icshu/doctorado/documentos/Analisis%20de%20la%20propuesta%20de%20atencion.pdf>.

XI

TUTORÍA CON SOPORTE HIPERMEDIA.
UNA TECNOMETODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN
EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD

MANUEL FRANCISCO AGUILAR-TAMAYO

Resumen

Se presenta un método de construcción de material hipermedia a partir del desarrollo de las sesiones tutoriales presenciales entre profesor y estudiante universitario. El propósito de las tutorías es ayudar al aprendizaje y a la comprensión de teorías, métodos y procedimientos durante el trabajo de investigación y redacción de la tesis en los niveles de licenciatura y posgrado. Se describen las características del material hipermedia como son las narrativas; organizadas mediante gráficos dinámicos, esquemas y jerarquía temática; y el uso de gráficos interfaces de navegación para el acceso a la información oral-auditiva y textual. Este método permite producir material individualizado durante la sesión tutorial, por lo que es inmediato, pertinente y sin costo extra de producción. Su diseño se apoya en el desarrollo de estrategias de comunicación visual y oral como parte de las conversaciones entre el tutor y el tutorado. El material hipermedia permite generar nuevas estrategias de acompañamiento y soportes representacionales que resultan útiles como ayudas a los procesos reflexivos y de aprendizaje de los estu-

tes. Las distintas formas de lectura del material y las estrategias de aprendizaje relacionadas con éstas, permiten entender al material hipermedia como una forma de mediación que se ajusta a los procesos y necesidades diversas del aprendizaje del estudiante.

Palabras clave: tutoría, educación superior, hipermedia, metodología.

Concepto de diseño de la Tutoría con Soporte Hipermedia (TSH)

La tecnometodología de la tutoría con soporte hipermedia (TSH), se origina en una experiencia de intervención tutorial en la que se realizó el análisis de 103 sesiones tutoriales con 26 estudiantes universitarios de los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. Las tutorías tuvieron el propósito de ayudar al proceso de la investigación y la escritura de tesis. Las tutorías fueron registradas mediante el uso de una pluma electrónica que digitaliza de manera sincronizada el audio y los trazos de escritura, el resultado del registro es un archivo PDF que es consultado por el estudiante y le permite visualizar y oír las notas de la tutoría.

En este trabajo, se presenta el proceso de producción de la TSH, y se describe este producto como un artefacto hipermedia que posibilita distintas formas de lectura y con ello distintos tipos de apoyos al estudiante. Otros trabajos han abordado mediante la investigación empírica la utilidad de esta estrategia para los estudiantes así como una discusión a mayor detalle del método de la tutoría (Aguilar-Tamayo, 2014, 2015b).

La tutoría es considerada en este trabajo como proceso de diálogo y comunicación en el cual el tutor utiliza estrategias de organización de contenido, recursos gráficos y metafóricos, desarrollo de ejemplos, referencias y relaciones entre conceptos, problemas y experiencias personales de él y del estudiante, con la finalidad de ayudar al proceso de aprendizaje y al desarrollo de estrategias cognitivas del tutorado.

La intervención tutorial y, en este caso, su producto hipermedia, son específicas al contexto y necesidades de aprendizaje del estudiante, el material resultante es difícilmente generalizable a otros estudiantes, y por ello es una forma de intervención que reconoce en la especificidad, la diversidad de las necesidades y tipos de ayuda que los estudiantes solicitan y requieren.

A partir de esta definición es posible poner en análisis las estrategias de mediación y el uso de sistemas simbólicos centrado en la comunicación (Littleton y Mercer, 2013), además de que permite diferenciar la tutoría de otros términos, por ejemplo el de asesoría o dirección de tesis. Otros tipos de intervención como la dirección de tesis y asesoría, se orientan a la toma de decisiones sobre aspectos teóricos y metodológicos de la investigación. Resulta claro entonces, que la tutoría se orienta a ofrecer ayudas al aprendizaje, y por ello su lógica es psicopedagógica, mientras que la dirección y asesoría ofrecen ayuda a la toma de decisiones teóricas y metodológicas, y por ello su orientación es disciplinar.

Las diferencias entre los conceptos mencionados son estrategias analíticas para entender el propósito de las intervenciones; en ocasiones los escenarios de estudio y las interacciones de los sujetos no se limitan a una modalidad, es decir, en la experiencia de intervención del tutor, una sesión puede suponer dos niveles; aquella que tiene que ver con aspectos metodológicos y disciplinares y la otra que se ocupa de facilitar el aprendizaje de conceptos y procedimientos. En otros casos, las instituciones, culturas y normativas pueden definir y exigir de los sujetos una mayor delimitación del propósito de la intervención, por ejemplo los programas de tutoría específicos de apoyo a la escritura (Gillespie y Lerner, 2008), o de apoyo al trayecto académico, entre otros (Flores Cruz *et al.*, 2011).

En la investigación de Aguilar-Tamayo (2014, 2015b), se pudo observar que la mayoría de los 26 estudiantes participantes en el estudio consultaron en repetidas ocasiones el material hipermedia producto de las notas que el profesor realizó durante la tutoría. Un instrumento de cuestionario con respuesta abierta, dirigido sólo a ocho estudiantes que completaron 36 meses de tutoría, reportó el uso de distintas estrategias de lectura del material, en la tabla 1 se categorizan las respuestas de los estudiantes.

TABLA 1. *Estrategias de lectura y estudio a partir de la tutoría hipermedia.*

Acciones al Consultar las Tutorías		Alma	María	Rosa	Felipe	Berenice	Eric	Juan*
A	Escucho desde el inicio al final la tutoría sin avanzar ni retrasar.	X	X	X	X	X		-
B	Hago nuevas notas conforme escucho la tutoría.	X	X	X		X	X	-
C	Comparo mis notas con las de la tutoría.		X			X	X	-
D	Adelanto o atraso la grabación para escuchar pasajes o para saltar a otros momentos de la tutoría	X	X	X		X	X	-
E	Hago “clic” en pantalla para saltar de punto a punto		X			X	X	-
F	Imprimo las notas y sobre éstas hago observaciones							-
G	Imprimo las notas para consultarlas en otro momento		X			X		-
H	Escucho la grabación con audífonos	X		X			X	-
I	Escucho la grabación con las bocinas de la computadora		X			X	X	-
J	Guardo los correos con las ligas de acceso a las tutorías.	X	X	X		X	X	-
K	Comparo una tutoría con otra tutoría anterior							-
L	Guardo las tutorías en una capeta específica (cuando utilizo los archivos PDF)	X		X		X		-

NOTA: *El participante no respondió

FUENTE: Aguilar-Tamayo, M. (2014). “Nuevas tecnologías en la formación: Asesoría hipermedia con plumas digitales como apoyo a la elaboración de trabajos de investigación”, en: S.R. Acuña, M.A. Gabino y C. P. Martínez (Coords.), *Multiculturalidad, imagen y nuevas tecnologías* (p. 279). Madrid: Fragua.

La consulta repetida de la tutoría hipermedia y algunas otras estrategias utilizadas como la toma de nuevas notas por parte del estudiante mientras lee y escucha la tutoría, la repetición de pasajes de la grabación, y en algunos casos, la comparación de notas anteriores con las nuevas, permite entender estas estrategias como parte del proceso reflexivo de ganancia de comprensión sobre conceptos y tareas (Silver, 2013), así como también como un proceso en el cual el logro de nuevos aprendizajes da origen a nuevas formas de interpretación y lectura del material hipermedia (Aguilar-Tamayo, 2011).

El estudio presenta evidencia de la consulta repetida del material, que junto a las formas de lectura y escucha de la tutoría, permite inferir sobre una necesidad de acompañamiento mientras se realizan tareas y aprendizajes que conducirán a la siguiente tutoría.

La tutoría uno a uno y cara a cara es una de las formas de intervención educativa más directa y específica (Gordon *et al.*, 2007) y puede ser también de las más relevantes en los procesos de acompañamiento durante la formación. La significatividad de la intervención educativa depende de la capacidad de compartir significados (Novak, 2010), muchos de ellos, requieren de procesos de aprendizaje, y toma de conciencia que si bien pueden ser originados en la sesión tutorial no son del todo alcanzados en ese mismo espacio y tiempo. El proceso de ganancia de comprensión y de logro de nuevos aprendizajes, puede tener un andamiaje conceptual que puede ser otorgado por el material hipermedia (Aguilar-Tamayo, 2011; Aguilar-Tamayo y Mahn, 2012), ya que no sólo contiene información oral y escrita, sino también representa estrategias de autorregulación y evaluación de las tareas y aprendizajes en desarrollo.

La información, recomendaciones, procedimientos, discusiones y referencias durante una sesión van tomando significado según el desarrollo de la comprensión del estudiante, no todas ellas pueden ocurrir en el momento mismo del diálogo, las estrategias analíticas, expositivas, por mencionar un ejemplo, utilizadas por el tutor pueden ser aprehendidas por los estudiantes dependiendo de su relación con otros logros cognitivos, actitudes frente al aprendizaje y la comprensión del conocimiento disciplinar y de sus propias capacidades (Entwistle, 2009).

La TSH es necesaria para ampliar y extender los efectos de la tutoría presencial, su producción no requiere de otras acciones más que el implemento del método y su registro mediante la pluma digi-

tal. Implica retos para la capacitación del tutor, pero sobre todo, para cambiar la cultura actual sobre la tutoría y la implementación de las tecnologías de la información y comunicación; se trata de cambiar un enfoque, actualmente centrado en capacitación a docentes para aprender el uso de artefactos tecnológicos, para en vez de ello incidir en la apropiación y desarrollo de métodos soportados y distribuidos en artefactos culturales (Cole y Engeström, 1997; Pea, 1997).

La tecnometodología es una visión en la que procesos y procedimientos son un relación interdependiente de artefactos tecnológicos y artefactos culturales, el método de la THS no es una adaptación de ayudas tecnológicas a un procedimiento o tarea existente, es una forma nueva de desarrollar la actividad del tutor, es una forma de mediación de la actividad, pensamiento y representación del conocimiento.

El tutor como mediador del aprendizaje

Definimos como tutor al profesor universitario que durante la sesión con el estudiante, dirige su atención al desarrollo de estrategias de ayuda para los aprendizajes y el desarrollo de habilidades metacognitivas. La sesión tutorial es la situación y momento en el cual se desarrolla el intercambio comunicativo entre el tutor y el estudiante.

Sin duda, la definición que proporcionamos no está libre de crítica, éste y otros términos como mentor, asesor, director, guía, acompañante, entre otros, han adquirido significados según usos de lenguaje, prácticas institucionales y definiciones en leyes y normas institucionales. Por lo pronto, y dejando de lado ese debate, la definición dada nos permite enfocar el análisis en la formas de mediación que el tutor desarrolla para cumplir el propósito de ayudar al estudiante.

En la perspectiva de Vigotsky, la interacción social tienen como fundamento la comunicación, mediada por un sistema de significados, siendo uno de los sistemas el habla humana (Vigotski, 2007). La mediación del pensamiento y la interacción también puede recurrir a otros sistemas; la escritura, los gráficos, las pinturas, las matemáticas, como medio de comunicar, construir y preservar significados (Pozo, 2014). En los procesos educativos, los humanos también adquieren funciones de mediadores, estableciendo acti-

vidades, generando preguntas, ofreciendo ayudas, demostrando y acompañando tareas, procedimiento y estrategias (Wertsch, 1999).

En la TSH, el tutor establece tres lógicas de mediación que producen o se manifiestan como ayudas al aprendizaje, una de ellas, el diálogo; que es la forma de comunicación entre tutor y estudiante, a partir de éste se desarrolla un género discursivo que engloba las mediaciones de otros instrumentos de los siguientes niveles. La segunda lógica de mediación es el desarrollo de representaciones gráficas, junto a metáforas, demostraciones e información. La tercera es la lógica de desarrollo de los conceptos abstractos para la comprensión de la lógica disciplinar o del conocimiento.

El material hipermedia como un mediador del aprendizaje

El material hipermedia es el resultado de la elaboración de notas y gráficos que el profesor realiza para dar soporte, ilustrar, ejemplificar o expandir la explicación oral que realiza durante la sesión tutorial. La pluma electrónica utilizada, cuyo nombre comercial es *Livescribe Echo*, digitaliza los trazos de escritura sobre un papel especial, al mismo tiempo que sincroniza la grabación de audio. La imagen que se presenta en pantalla al reproducir la tutoría corresponde exactamente al trazo realizado por el tutor.

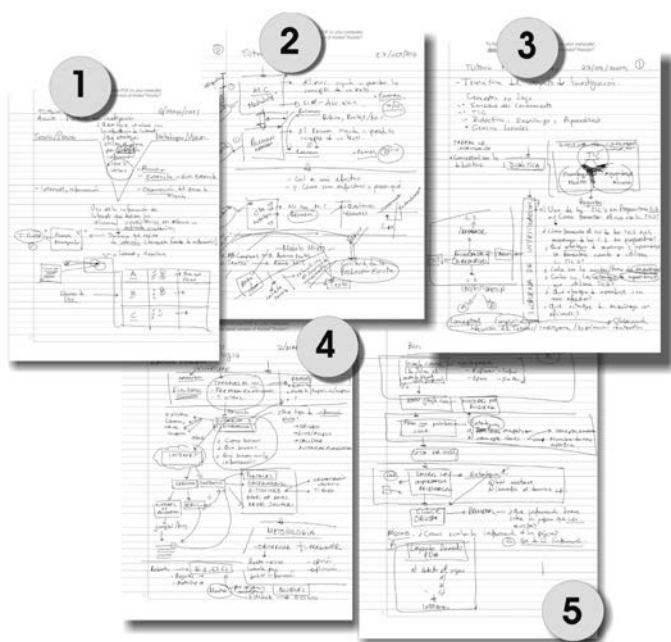
El archivo creado puede ser transferido de la pluma a la computadora y convertido en formato PDF para su distribución. La reproducción del archivo se realiza por medio de la aplicación que acompaña la pluma, o por medio de un reproductor en línea.

La reproducción del archivo PDF es, por sus características visuales, un video de la escritura y el audio, sin embargo su reproducción no es solamente lineal a la manera del video; el usuario puede saltar a secciones específicas del documento mediante el uso de organizadores gráficos, títulos, subtítulos y otras marcas visibles. En la pantalla de la computadora se presenta la imagen de la página; mediante *clicks* con el *mouse* en las distintas áreas de la página el tutorado-lector puede avanzar o retroceder en las notas y en el audio sincronizado a éstas. Aunque en las imágenes que se presentan en este capítulo se observan con las notas terminadas, durante la reproducción en pantalla, los trazos de la

escritura y gráficos van apareciendo progresivamente en sincronía con el audio. El audio y las gráficas que están por escucharse-leerse, se presentan en pantalla con un tono gris claro, aunque visibles, su tonalidad gris o «inactiva» sirven como guía de los contenidos a desplegarse; al hacer *clic* sobre estas palabras y gráficos en gris, la grabación se adelanta o atrasa. La hoja desplegada en pantalla, por su organización gráfica, presenta secciones, el clic en estos elementos como parte de un proceso de lectura, produce la hipertextualidad de los contenidos visuales, textuales y auditivos (ver la figura 4).

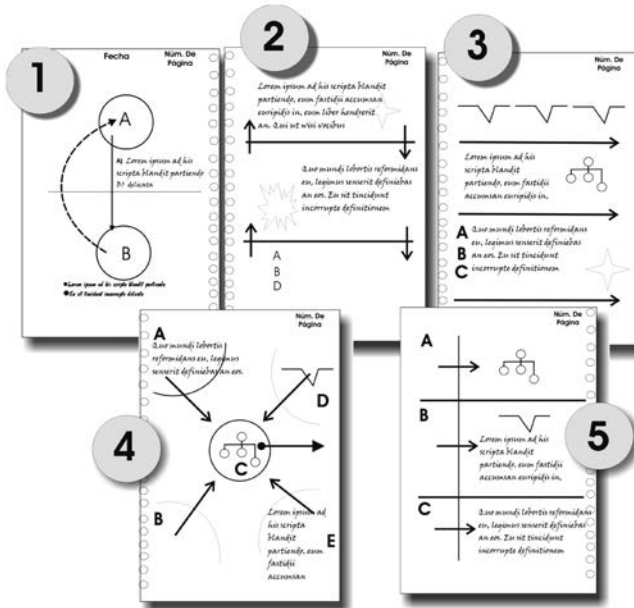
En la figura 1 se presentan cinco ejemplos del tipo de notas realizadas por el tutor durante las sesiones tutoriales. Cada una de ellas representa uno de los cinco modelos explicativos que corresponden a los modelos de la figura 2 y que son representaciones esquematizadas para dar énfasis a la forma en que organizan la información en cada página.

FIGURA 1. Se muestran notas del profesor realizadas en sesiones de tutorías



FUENTE: Elaboración de Manuel F. Aguilar Tamayo.

FIGURA 2. Modelos explicativos



FUENTE: Elaboración de Manuel F. Aguilar Tamayo.

Los esquemas en la figura 2 son llamados «páginas modelo», sus características gráficas y funciones de organización son producto del análisis de las páginas producidas por las tutorías del profesor (figura 1). El modelo se construye mediante la comparación de características específicas y únicas en cada estrategia explicativa y narrativa de las páginas. Los rasgos de la explicación y la narrativa que son reconocidos y presentados en los modelos, no son únicamente gráficos, depende de la intención, lenguaje y manera de presentarlos, por esta razón el énfasis gráfico mostrado en la figura 2, no existe de manera literal en las notas de la tutoría; las relaciones, etapas, procesos, secuencias son producidas también por el lenguaje verbal, las conexiones que se hacen verbalmente en la sesión tutorial, en algunos casos, las notas de tutoría no incluyen un mapa conceptual acabado, pero puede «ilustrar» o sólo presentar

algunos de los conceptos que forman parte de discusiones anteriores, lecturas, textos leídos o producidos por los tutorados.

Los ejemplos de la figura 1 han sido seleccionados porque se asemejan de mejor forma a los modelos de la figura 2. En ambas figuras aparecen a sus vez numeradas las páginas, cada número de página de las notas (figura 1) está representado en el modelo de la figura 2. Debe considerarse que algunos de estos modelos presentados en una sola «página», podrían desarrollarse en más páginas, dependiendo el grado de detalle, uso de ejemplos o estrategias y estilo del tutor.

En la figura 2-1 la página se desarrolla a partir de un esquema central y general, el tipo de gráfico es variado, pueden utilizarse columnas, tablas o círculos. Su función principal es mostrar «relaciones» entre objetos, problemáticas o procedimientos y se aplica en explicaciones introductorias en las que se da énfasis a los grandes temas, problemas o relaciones a considerar. Si se observa la figura 1-1, el esquema está dividido en dos, en la parte superior se utiliza un diagrama UVE de Gowin (Gowin y Álvarez, 2005) que presenta sintéticamente la investigación a realizar y se le compara con una tabla en la que se esquematizan las implicaciones metodológicas de otras posibles preguntas a realizar sobre el fenómeno a investigar.

En la figura 2-2 la estructura de la página facilita la explicación de «etapas o niveles», o una exposición secuencial, se utiliza para evidenciar procesos y cambios cualitativos, útil para explicar las generalidades o temas específicos de proceso de investigación. En el ejemplo en la figura 1-2 se plantea inicialmente una problemática que al solucionarse permitiría desarrollar o decidir sobre los métodos de investigación más pertinentes, desarrollados en los siguientes niveles. De esta manera se organiza de manera lógica y secuenciada el proceso de formulación del protocolo de investigación, se pueden utilizar listas, tablas, numeración, flechas para indicar secuencias, condiciones, o resultados.

La figura 2-3 recupera elementos de las figuras 2-1 y 2-2, y muestra la incorporación de otros recursos, en este caso se ejemplifica gráficamente el uso del diagrama UVE y del mapa conceptual, cada uno de estos elementos genera una dinámica propia en la narrativa y la exposición temática. La explicación mediante el uso del diagrama UVE implica ir mostrando constantemente las relaciones entre la pregunta de investigación, las teorías, conceptos y metodología. Este modelo

supone que el diagrama se dibuja a través de un proceso explicativo, y el dibujo se va completando por partes. El mapa conceptual puede ayudar a desarrollar una explicación jerárquica de los conceptos, cuando se utiliza para representar conceptos y teorías, o para hacer evidentes las relaciones que deben ser consideradas en la comprensión de los problemas (Aguilar-Tamayo, 2012).

En la figura 2-4 se representa el desarrollo de una idea central y los elementos que contribuyen, rodean o la influyen. Una variación de este gráfico puede incluir una relación inversa, es decir, del centro hacia afuera. Esta metáfora se utilizó para mostrar elementos que inciden o rodean problemas y en otros casos los aportes disciplinares o teóricos entorno a un problema. En el ejemplo de la figura 1-4, la explicación se centra en las preguntas de investigación, se esquematizan los conceptos relacionados, la metodología posible para dar respuesta a las preguntas, la fuente de los datos a recolectar. Aunque similar al diagrama UVE por sus elementos, esta distribución gráfica permite introducir mayor detalle a la discusión además de incluir secuencias o consecuencias de las relaciones que se establecen alrededor de un problema central.

La figura 2-5 muestra un tipo de esquema utilizado para explicar la relación entre un concepto o teoría y un método procedimiento. Reutiliza la metáfora de las «etapas», los bloques entre líneas, pero divide en dos tipos de explicaciones mediante columnas, letras A, B y C representan una «secuencia» y se incluye una definición o explicación conceptual general o amplia, los detalles de las relaciones. Este tipo de esquema se utilizó para la discusión del problema de investigación, seguido de la discusión de las preguntas centrales y las posibles aproximaciones metodológicas y como modelo para desarrollar el argumento del trabajo de tesis. El ejemplo de la figura 1-5 muestra un esquema secuencia que puede representar etapas o procesos y del lado derecho se desarrolla una explicación que puede ser conceptual, procedimental o indicaciones e información.

Metodología de producción hipermedia

El material hipermedia se produce como resultado del desarrollo de la sesión de tutoría, ésta tiene la siguiente secuencia:

FIGURA 3. Estructura de las notas desarrolladas durante la tutoría

The figure illustrates the structure of notes developed during a tutoring session, divided into two pages. The left page (Page 1) contains the following fields: 'Fecha', 'Núm de Página', 'Nombre del Alumno', and 'Tema de la Tutoría' (labeled A). Below these are two dashed boxes: the top one (labeled B) describes notes and graphics made by the tutor, and the bottom one (labeled C) describes the development of exposition, comments, titles, bullet points, and graphics. The right page (Page 2) contains a large dashed box (labeled C) for the development of exposition, comments, titles, bullet points, and graphics.

FUENTE: Elaboración de Manuel F. Aguilar-Tamayo.

1. Inicio de sesión. El profesor pregunta al estudiante cuál es el motivo de la consulta. El profesor escucha y también realiza preguntas para conocer las necesidades del estudiante. Durante este proceso el profesor anota los tópicos, problemáticas enunciadas, implícitas o no consideradas por el estudiante. El resultado es una índice general de la tutoría y el guión a desarrollar durante la sesión. Las sesiones pueden generar una o más páginas de material hipermedia (ver figura 3).
2. Durante la sesión. Para el desarrollo de los contenidos, se utilizan estrategias gráficas de organización de los conceptos a tratar. En un estudio previo (Aguilar-Tamayo, 2015b) dedicado a la tutoría de acompañamiento a estudiantes de posgrado, se identificó que el profesor utiliza géneros gráficos; modos de esquematizar y representar problemas, que corresponde a estrategias para explicar procesos, etapas, relaciones, contexto, complejidad o simultaneidad, esta regularidad en la estrategia explicativa se ha llamado páginas modelo y que se han presentado en las figuras 1 y 2.

3. Cierre de la sesión. Una vez abordado y discutidos los temas de la tutoría, la finalización de la sesión incluye las tareas y compromisos para la siguiente tutoría, lo que permite presentar una perspectiva al proceso de aprendizaje y la evaluación de aprendizajes y tareas a desarrollar. Pueden acordarse tareas específicas, conclusión de procedimientos o elementos de autoevaluación que permitan al estudiante determinar la necesidad de una nueva tutoría.

Recursos de la metáfora y el esquema

La escritura que realiza el tutor sigue una estrategia pedagógica auxiliada por recursos de la metáfora y del esquema. En la figura 2, se muestran los modelos esquemáticos que representan la estructura de las notas del tutor y su organización gráfica y narrativa. Las notas están interrelacionadas con la narrativa oral del tutor; el habla da orden y sentido a las representaciones visuales, al mismo tiempo que la organización espacial de la página y sus gráficos orientan y organizan el habla del tutor.

Las notas textuales y visuales sirven como ayuda al pensamiento del tutor y no son una traducción o expresión del pensamiento ya acabado, estos procesos de pensamiento, mediados por los recursos gráficos, forman parte de procesos creativos y del pensamiento (John-Steiner, 1997). Las notas del tutor utilizan convenciones gráficas y técnicas de representación para constituirse como un texto público sujeto a la lectura e interpretación del lector a quien van dirigidas (Eco, 1996).

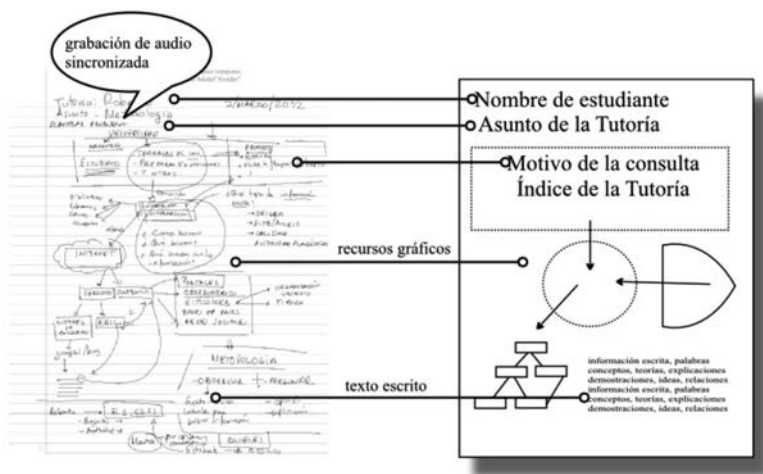
Las metáforas pueden ser literarias al plantear ejemplos mediante el lenguaje oral y escrito recreando situaciones u objetos que sirven para mostrar relaciones, similitudes o diferencias. También puede ser una metáfora visual, como la representación de relaciones mediante líneas, o agrupaciones mediante círculos, desarrollo o trayectorias mediante flechas, entre otras posibilidades.

El esquema, es una estrategia analítica para mostrar sólo los elementos más pertinentes de acuerdo al propósito de la explicación, y forma parte de las metáforas y diagramas, por ejemplo; un mapa conceptual puede ser una metáfora de la complejidad de las relaciones en una teoría

(Aguilar-Tamayo, 2015a), cuando éste no es desarrollado por completo sino sólo mostrado como un ejemplo, su función es esquemática.

Otro ejemplo de esquema y su representación visual es la descomposición de un proceso en etapas, o la segmentación de un procedimiento en una secuencia numerada, la lista numerada, por la manera en que separa y organiza el texto escrito, puede ser también considerada como un recurso visual. Los esquemas, a través de los diagramas y otras representaciones, simplifican visualmente un objeto, pero su significado está expresado no sólo por los elementos visuales, sino también por los conceptos que permiten leer e interpretar esta representación (Hammer, 1995), tal es el caso de un diagrama científico, su función no es ser una representación realista del objeto, sino una herramienta para visualizar la composición de un objeto, sus partes o funciones, no la imagen de este objeto, por ejemplo los diagramas de plantas en la botánica, o los diagramas eléctricos en física (Aguilar-Tamayo, 2015b).

FIGURA 4. *Ejemplo Organización gráfica de la página y la narrativa hipertextual*



FUENTE: Elaboración de Manuel F. Aguilar-Tamayo.

Diseño y funcionamiento hipertextual

La narrativa hipermedia y sus posibles lecturas se originan en dos lógicas discursivas, una de ellas es la organización gráfica, a su vez vinculada a la estrategia didáctica del profesor, que rompe la linealidad de la otra lógica discursiva; el relato oral del profesor, el habla en términos de emisión de palabras y frases se desarrolla linealmente. Sin embargo, las expresiones lingüísticas, el sentido de las frases y la comunicación entre los humanos, no son necesariamente lineales, pues utilizan referencias a conocimientos, a elementos compartidos culturalmente, metáforas gráficas y metáforas literarias que establecen relaciones intertextuales con textos e ideas (Bakhtin, 1986), y también intramentales entre profesor y estudiante (Littleton y Mercer, 2013).

Durante la lectura del material, el estudiante puede saltar de tópico en tópico, guiado por la organización que ofrecen las representaciones gráficas y otros marcadores del texto como los títulos, palabras encerradas en círculo y subrayados. Debido a que la reproducción del material en la computadora muestra cada uno de los trazos de la escritura; las marcas, señas y gráficos son imágenes dinámicas, y pueden dar lugar a metáforas animadas, lo que introduce otro tipo de recurso además del texto escrito, los esquemas y la información verbal auditiva

Los ejemplos de la figura 1 son páginas acabadas y pueden resultar sobrecargadas de información, e incluso, pueden no ser evidentes las secuencias u orden de lectura, sin embargo, el lector/tutorado, no se aproxima directamente a la página concluida, debido a la reproducción del trazado de la escritura, el lector puede presenciar el inicio y la progresiva construcción de la página hasta su estado final.

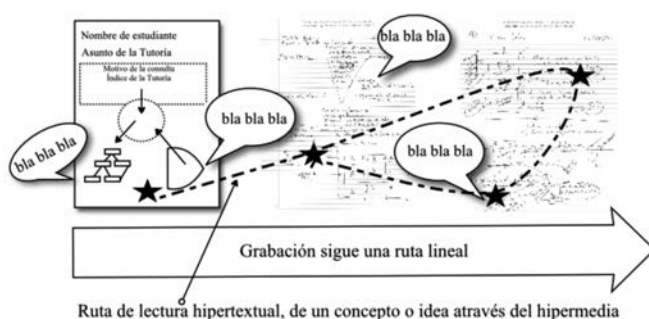
El lector, posee un esquema interpretativo, originado en la sesión tutorial y en la apropiación de las convenciones y representaciones (metáforas, ejemplos, tipo de marcas, pausa, modulación de la voz) del profesor, y el conocimiento previo sobre el tópico que le facilita interpretar y comprender la lógica de esta página.

Dependiendo de la habilidad lectora y las estrategias del lector, los elementos gráficos y esquemáticos pueden ser utilizados para el acceso específico a información textual/oral, o para consultar, unidades temáticas a manera de apartados o capítulos.

En el caso de la lectura lineal, aquella que va a la par de la grabación del audio, también existe la información gráfica y animada, por lo que no se trata sólo de una reproducción de audio o de sólo acceder a la información oral.

En la figura 5 se muestra mediante el símbolo de la estrella y la línea punteada que las une, un posible trayecto de lectura a partir de un concepto, en este ejemplo, el lector navegaría entre la información a partir de señas, marcas, o palabras escritas, para dar seguimiento al desarrollo de un concepto o problema.

FIGURA 5. *Dos formas de lectura: lineal e hipertextual*



FUENTE: Elaboración de Manuel F. Aguilar-Tamayo.

¿Es posible transitar al método de tutoría soportado por hipermedia?

La tecnología específica que permite la grabación y creación del soporte hipermedia es accesible y relativamente barata, sin contar otros recursos e infraestructura relacionada, como computadoras, acceso a internet y el espacio mismo de la tutoría; el cuaderno y la pluma pueden tener un costo aproximado de una quinta parte del precio de una laptop promedio.

Si bien el método no puede desarrollarse sin la pluma, no es la tecnología el principal reto, sino el cambio en la forma de ofrecer la tutoría presencial y el reconocimiento institucional y académico de que el soporte hipermedia es relevante para ampliar los efectos de las intervenciones tutoriales y por ello de la necesidad de ofrecer un material

individualizado para acompañar el proceso de aprendizaje y reflexión del estudiante.

A nivel mundial existen varios proyectos que se orientan a dar soporte tecnológico a la práctica tutorial, en algunos casos desarrollando plataformas informáticas de comunicación y trabajo colaborativo, o mediante el desarrollo de administradores de contenido que permiten categorizar y hacer accesible materiales relevantes de apoyo a la tutoría y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, varios de estos modelos están fuertemente orientados a dos propósitos: uno de ellos es el control y administración del trabajo de tutores, su objetivo se enfoca en la administración de las horas y actividades de los tutores. El segundo propósito es el de documentar o demostrar que tales actividades se realizan, es decir, para recabar evidencia para los procesos de acreditación o comprobación del uso de los recursos humanos y financieros. Están enmarcados y limitados por una lógica neoliberal que origina cambios para disminuir costos y maximizar el beneficio, regulando y controlando los procesos académicos en las universidades (Díaz y Cheslock, 2006; Levin, 2007)

No debe olvidarse que la intervención tutorial, cara a cara y uno a uno es de las formas educativas más costosas. Si se le compara con la clase magistral, en una hora un docente puede estar interviniendo educativamente a 20, 30 o 40 estudiantes, mientras que en la misma hora un tutor estaría interviniendo a un solo estudiante. Esto no es un problema de la tutoría, sino su naturaleza principal; ofrecer una ayuda individualizada en un momento determinado a un estudiante con necesidades específicas.

Los procesos de masificación de las universidades, y la sobrecarga de trabajo que caracteriza la práctica docente en la actualidad (Montero-Hernández y Levin, 2013), junto a la exigencia de reducción de costos, ha llevado la idea de la implementación de las tecnologías como un método para hacer más, con menos dinero. En esta lógica comienzan a generarse ideas para desarrollar materiales tutoriales generalizados, que sirvan a grupos de estudiantes y que puedan ser articulados como piezas de contenidos y actividades a la intervención del tutor. Aunque puede parecer lógico en el contexto de la exigencia a las universidades, esta estrategia deja de lado el origen y propósito de atención individualizada de la tutoría, y reutiliza, implícita o explícitamente, el enfoque

de producción de medios para la educación a distancia o virtual, cuyas estrategias son de trabajo con grupos, y no de intervención uno a uno (Cabero, 2001).

Este entorno de prácticas persecutorias del indicador de productividad y financiero de las universidades, se ha constituido como una forma de ver los actos educativos (García Ponce de León *et al.*, 2013; Montero-Hernandez y Levin, 2013). La propuesta de la tutoría con mediación hipermedia no es ajena a este problema, sin embargo su diseño surge de un posicionamiento crítico respecto de las funciones que se le atribuyen al docente, a la vez de que está fundamentado en el conocimiento didáctico y en el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Como se mencionó anteriormente, la «tecnometodología», es una mirada a la manera de organizar el trabajo de interacción humana mediada por conocimiento y tecnología, cuyo desarrollo desafía criterios y perspectivas dominantes en los sistemas universitarios.

La TSH ofrece la posibilidad de documentar cada uno de los actos tutoriales, dar cuenta de la variedad de temas, estrategias y del tiempo dedicado, pero sobre todo, cumplir la función específica para la inclusión de la tutoría, que desde el discurso oficial es mejorar la calidad de la educación (ANUIES, 2000).

Se requiere también de apoyar estos sistemas de intervención en el conocimiento psicopedagógico, no a la manera del conocimiento especializado del psicólogo educativo o pedagogo, sino en el desarrollo de estrategias de cada tutor orientadas por técnicas específicas, el conocimiento de las propias disciplinas y la apropiación del método, este último presentado en parte en este capítulo y en otros trabajos (Aguilar-Tamayo, 2014; 2015b)

Otro reto fundamental para implementar prácticas y métodos como el TSH es el reconocimiento al trabajo de tutoría como una acción específica y especializada y que requiere de espacios y herramientas también específicas, no sólo como una función más a cumplir intuitivamente por el docente universitario.

El dominio del artefacto tecnológico es también parte de los procesos de adopción de los métodos innovadores (Mintzes y Wandersee, 1998), sin embargo no es su objetivo, y por ello no puede ser resuelto en el enfoque clásico de capacitación tecnológica, sino en la «formación tecnometodológica» del profesor universitario, esto

significa un enfoque específico de la didáctica en el que las estrategias de intervención son potenciadas y restringidas por los medios y soportes tecnológicos y a su vez, estas estrategias son parte de un diseño de intervención psicopedagógica que reconoce la particularidad del dominio de conocimiento para el cual se construyen las mediaciones y ayudas para el aprendizaje.

Conclusiones

Este método se originó en el contexto universitario para atender las necesidades formativas de estudiantes de licenciatura y posgrado durante el desarrollo de investigación y la escritura de tesis en el campo de la educación, los modelos construidos responden a dicha problemática, por lo que es necesario explorar otros escenarios disciplinares que posiblemente darán origen a otros modelos y otras formas de utilizar las propiedades de animación y registro de audio sincronizado.

El método de la TSH permite generar un producto hipermedia educativo inmediato y de interés para el estudiante universitario. La condición más importante para la implementación de este método de producción es el desarrollo de nuevas técnicas de comunicación tutorial cuya implementación requiere un cambio en el sentido y propósito de la formación de profesores universitarios.

Es necesario el desarrollo de tecnología informática para la gestión de los productos que permita su almacenamiento y consulta en línea de manera automática. Lo que eventualmente también serviría para el registro estadístico y de seguimiento en instituciones de educación superior.

Un riesgo importante para esta propuesta es la ausencia de tecnologías alternativas, y por ello, la actual dependencia de un solo producto comercial en el mercado.

Otras modalidades de registro y comunicación se han originado soportadas por la pluma electrónica y que deberán ser estudiadas y sistematizadas, actualmente se utiliza en el registro de las presentaciones de los estudiantes ante los comités tutorales; su intención es servir de referencia al estudiante para que reflexione aspectos de su presentación ante el comité tutorial, por ejemplo: organización, clari-

dad y profundidad entre otras. También el tutor a cargo de las notas puede mostrar conceptos relevantes, ausentes o implícitos, plantear preguntas, entre otras posibilidades. Otros métodos contemplan el uso de la pluma por parte del estudiante o de manera conjunta entre profesor y estudiante, de acuerdo al contexto de determinadas actividades.

Una tarea por realizar es continuar la formalización y sistematización de estas experiencias y desarrollar una investigación en diversidad de escenarios formativos y de conocimiento para evaluar los límites y potencialidades del método de TSH y sus variantes así como el de sus soportes tecnológicos.

Referencias

- ACUÑA, S.R., Gabino-Campos, M.A. y Martínez-Lozano, C. P. (coord.) (2014), *Multiculturalidad, imagen y nuevas tecnologías*. Madrid: Fragua.
- AGUILAR-TAMAYO, M. F. (2011), “Artefactos culturales y su función como mediadores y facilitadores del aprendizaje de conceptos”, en C. Barona y F. A. Loiola (eds.), *Innovaciones en Pedagogía Universitaria: Estudios de caso en Québec y en México*, pp. 138-169, Montréal: CRIFPE.
- _____ (2012), *Didáctica del mapa conceptual en la educación superior. Experiencias y aplicaciones para ayudar al aprendizaje de conceptos*, México: Juan Pablos Editor / UAEM.
- _____ (2014), “Nuevas tecnologías en la formación: Asesoría hipermedia con plumas digitales como apoyo para la elaboración de trabajos de investigación”, en: S. R. Acuña, M. A. Gabino Campos y C. P. Martínez Lozano (eds.), *Multiculturalidad, imagen y nuevas tecnologías*, pp. 263-291, Madrid: Editorial Fragua.
- _____ (2015a), *Mapa conceptual, hipertexto, hipermedia y otros artefactos culturales para la construcción y comunicación del conocimiento*, México: Bonilla Artigas Editores/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- _____ (2015b), “Tutoría universitaria con soporte del bolígrafo digital: análisis de una experiencia”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (1), pp. 130-145.
- _____ y Mahn, H. (2012), “Educación especial y tecnología: Un encuadre teórico en la perspectiva de Vygotski”, en: A.

- Padilla Arroyo (ed.), *Arquetipos, memorias y narrativas: Infancia anormal y educación especial, siglos XIX a XX*, México: Juan Pablos Editor / UAEM.
- ANUIES (2000), “Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior”, México: ANUIES.
- BAKHTIN, M. M. (1986), *Speech Genres and Other Late Essays*, Austin: University of Texas Press.
- CABERO, J. (2001), *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*, Barcelona: Paidós.
- COLE, M. y Y. Engeström (1997), “A cultural-historical approach to distributed cognition”, en G. Salomon (ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, pp. 1-46, Cambridge: Cambridge University Press.
- DIÁZ, V., y J. Cheslock (2006), “Faculty Use of Instructional Technology and Distributed Learning”, en J. S. Levin, S. Kater y R. L. Wagoner (eds.), *Community College Faculty. At work in the New Economy*, pp. 63-79, Nueva York: Palgrave Macmillan.
- ECO, U. (1996), *Seis paseos por los bosques narrativos*, Barcelona: Lumen.
- ENTWISTLE, N. (2009), *Teaching for Understanding at University. Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*, Nueva York: Palgrave Macmillan.
- FLORES CRUZ, G. D, L. Chehaybar y E. Kury y L. F. Abreu (2011), “Tutorías en educación superior: una revisión analítica de la literatura”, en *Revista de la Educación Superior*, XL (I) (157), pp.190-209.
- GARCÍA PONCE DE LEÓN, O., V. Montero Hernández, M. L. Zorrilla Abascal, M. F. Aguilar Tamayo y J. S. Levin (2013), “State Interventions for University Restructuring: The Construction of Academic Practice and Identity in Public State Universitys in Mexico”, en T. Seddon y J. S. Levin (eds.), *World Yearbook of Education. Educators, Professionalism and Politics. Global Transitions, National Spaces and Professionals Projects*, pp. 153-171, Nueva York: Routledge.
- GILLESPIE, P. y N. Lerner (2008), *The Longman Guide to Peer Tutoring*. Nueva York: Pearson.
- GORDON, E. E., R. R. Morgan, C. J. O’Malley, y J. Ponticell (2007), *The Tutoring Revolution. Applying Research for Best Practices*,

- Policy Implications, and Student Achievement*, Nueva York: Rowman & Littlefield Education.
- GOWIN, B. D. y M. C. Álvarez (2005), *The Art of Educating with V Diagrams*, Nueva York: Cambridge.
- HAMMER, E. M. (1995), *Logic and Visual Information*, Stanford: CSLI Publications.
- JOHN-STEINER, V. (1997), *Notebooks of the Mind*, Oxford: Oxford University Press.
- LEVIN, J. (2007), “Neoliberal Policies and Community College Faculty Work”, en J. C. Smart y W. G. Tierney (eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. xxii, pp. 451-496, Nueva York: Springer.
- LITTLETON, K. y N. Mercer (2013), *Interthinking. Putting talk to work*, Londres: Routledge.
- MINTZES, J. J. y J. H. Wandersee (1998), “Reform and Innovation in Science Teaching: A Human Constructivist View”, en J. J. Mintzes, J. H. Wandersee y J. D. Novak (eds.), *Teaching Science for Understanding. A Human Constructivist View*, pp. 29-54, USA: Academic Press.
- MONTERO-HERNÁNDEZ, V. y J. S. Levin (2013), “University Restructuring and the Reconfiguration of Faculty Members’ Work Context in a Public State University in Mexico”, en *Journal of Hispanic Higher Education*, 12 (1), pp. 49-71.
- NOVAK, J. D. (2010), *Learning, Creating, and Using Knowledge. Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations* (2da. ed.), Nueva York: Routledge.
- PEA, R. D. (1997), “Practices of distributed intelligence and designs for education”, en G. Salomon (ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, pp. 47-87, Cambridge: Cambridge University Press.
- POZO MUNICIO, J. I. (2014), *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*, Madrid: Morata.
- SILVER, N. (2013), “Reflective Pedagogies and the Metacognitive Turnt in College Teaching”, en M. Kaplan, N. Silver, D. Lavaque-Manty y D. Meizlish (eds.), *Using reflection and metacognition to improve learning*, pp. 1-17, Sterling: Stylus.
- VIGOTSKI, L. S. (2007), *Pensamiento y Habla*, Buenos Aires: Colihue.
- WERTSCH, J. V. (1999), *La mente en acción*, Argentina: Aique.

XII

POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES DE INCLUSIÓN Y DE PERSPECTIVA DE GÉNERO EN MÉXICO

ALEJANDRA MONTES-DE-OCA-O'REILLY
GABRIELA LÓPEZ-AYMES
ALBERTO J. FALCÓN-ALBARRÁN

Resumen

En este capítulo se presentan algunas políticas educativas de inclusión y, particularmente de incorporación de la perspectiva de género, que se han publicado en los últimos 10 años en México. Destaca el avance que en tiempos recientes se ha tenido en la materia. En documentos actuales como el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y el Programa Sectorial de Educación (PSE), (este último diseñado por la Secretaría de Educación Pública/SEP) la perspectiva de género constituye un eje transversal. Asimismo, para la UNESCO la igualdad de género es una de sus dos prioridades globales a partir de 2008. La política pública, y por consecuencia la política educativa, adopta terminología que proviene de los grupos de mujeres organizadas y de la/os académica/os del género. Los documentos hacen referencia a la igualdad, igualdad sustantiva, igualdad efectiva, equidad, nuevas masculinidades, entre otros términos. También se alude a acciones afirmativas, al lenguaje no sexista y al lenguaje incluyente. Se pretende realizar una contribución a los estudios

sobre diversidad, equidad de género y educación al seleccionar y analizar algunas políticas educativas que se encuentran vigentes y que merecen la atención del propio gobierno y de lo/as tomadore/as de decisiones en diversos ámbitos, académica/os y agentes educativo/as.

Palabras clave: Género, Educación, Equidad, Políticas públicas, México.

Introducción

Para llegar a propuestas de educación inclusiva no existen trayectos únicos. De hecho, podemos hablar de distintas vías hacia la inclusión. Tampoco se puede delimitar un trayecto lineal pues estos logros han tenido ritmos y tiempos diferentes en diversos lugares. Asimismo, la inclusión se desarrolla desde marcos referentes distintos (Parrilla, 2002).

Estos marcos referentes múltiples están relacionados con la propia naturaleza de la diversidad. Resulta común referirnos a distintas diversidades. Podemos mencionar, por ejemplo: la diversidad ligada a necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o altas capacidades, la diversidad relacionada con ingresos económicos, la diversidad en condiciones o no de migración, la diversidad cultural, la diversidad entre los sexos, entre otras.

Una vía para la atención de las varias diversidades es la política educativa. Este capítulo se centra en algunas políticas educativas de los últimos 10 años que atienden a la diversidad en general, y particularmente, a la diversidad entre los sexos en México. En este trabajo no se pretende abarcar todas las políticas educativas de inclusión y de equidad de género que se han publicado. Sin embargo, sí se examina una selección de políticas públicas internacionales y nacionales que deberían estar siendo implementadas en todos los niveles educativos de nuestro país.

El texto está organizado como sigue. En la primera parte se presentan algunas políticas vigentes de inclusión educativa. Se hace referencia especialmente al Plan Nacional de Desarrollo (PND) y al Programa Sectorial de Educación (PSE). En la segunda parte se abordan las políticas educativas que promueven la equidad de género. También se expone la importancia que en este tema tienen los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*United Nations Organization for Education, Science and Culture*/UNESCO). Se reconoce

la influencia de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women/CEDAW*). Se citan algunos lineamientos en materia de educación establecidos en la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, así como en la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Posteriormente se exponen ciertas líneas de acción a favor de la equidad de género en la Educación en el PND, el PSE y el Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres (PROIGUALDAD). En la tercera y última parte se presentan algunas reflexiones.

Políticas educativas de inclusión

En México la política pública¹ muchas veces sigue directrices internacionales. En el ámbito educativo, la UNESCO ha tenido un rol fundamental al impulsar políticas públicas de inclusión en los distintos países. Esta organización en un documento considera a la *inclusión* como un proceso que:

Permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella (UNESCO, 2009, p. 9).

El mismo organismo define a la “educación inclusiva” como un proceso y a la vez como una estrategia clave para lograr la Educación Para Todos:

Es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la Educación Para Todos (EPT). Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (UNESCO, 2009, p. 8).

¹ La eficacia de la política pública es un tema fuera de los alcances de este capítulo.

En México, a lo largo del tiempo las ideas sobre la inclusión han ido permeando cada vez más ampliamente en las políticas públicas. Por ejemplo, en el artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se han plasmado ideas que no fueron concebidas por los constituyentes de 1917 y que están relacionadas con los cambios que la misma sociedad ha estado promoviendo. Con la reforma más reciente a dicho artículo, se establece que:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917- Reforma, 2011).

Siguiendo esta misma línea de pensamiento se observa que en los Planes Nacionales de Desarrollo (1995-2000), (2001-2006), (2007-2012) y (2013-2018) se hace uso de una retórica de inclusión cada vez más específica, y a su vez, más amplia. El actual PND contiene diversas estrategias para: “lograr un México Incluyente”. También, en el PND se afirma que éste “muestra [...] el camino para lograr una sociedad con igualdad de género y sin exclusiones, donde se vele por el bienestar de las personas con discapacidad, los indígenas, los niños y los adultos mayores” (Gobierno de la República, 2013, p. 9).

En el ámbito de la educación, dicho Plan tiene el objetivo 3.2 de “Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo” con la siguiente estrategia: “3.2.1. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población” (Gobierno de la República, 2013, p. 125). Entre las líneas de acción para esta estrategia se encuentran las siguientes:

- Establecer un marco regulatorio con las obligaciones y responsabilidades propias de la educación inclusiva.
- Fortalecer la capacidad de los maestros y las escuelas para trabajar con alumnos de todos los sectores de la población.
- Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula [...].

- Impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en riesgo de exclusión.
- Robustecer la educación indígena, la destinada a niños migrantes, la telesecundaria [...].
- Impulsar políticas públicas para reforzar la enseñanza en lenguas indígenas en todos los niveles educativos, poniendo énfasis en regiones con lenguas en riesgo de desaparición [...].
- Garantizar el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación de calidad en su lengua materna y con pleno respeto a sus culturas [...] (Gobierno de la República, 2013, p. 125).

Así, para el Gobierno Federal, el concepto de “inclusión” en el Sistema Educativo debe contemplar a todos los sectores de la sociedad, no solamente a las personas con necesidades educativas especiales. Lo anterior está considerado también en el Programa Sectorial de Educación (PSE) (2013-2018). En el PSE se observan seis objetivos, uno de los cuales, el Objetivo 2, es el de “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” (SEP, 2013, p. 23). En dicho programa se afirma que: “todos los grupos de la población deben formar parte y beneficiarse del desarrollo del país” y que “deben desplegarse estrategias que contemplen la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población con discapacidad y, en general, las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación de las mujeres y de grupos vulnerables” (SEP, 2013, p. 54).

En el mismo tenor, en el PSE se plantea la estrategia: “3.5. Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos” (SEP, 2013, p. 57). Para dicha estrategia se establecen las siguientes líneas de acción:

- 3.5.1. Actualizar el marco regulatorio con un enfoque para la inclusión en todos los niveles educativos.
- 3.5.2. Alentar y promover modelos y prácticas escolares que permitan la inclusión en todos los niveles educativos.
- 3.5.3. Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad o de problemas para el aprendizaje.

- 3.5.4. Desarrollar capacidades en docentes, directivos y supervisores para favorecer la inclusión educativa en la escuela regular.
- 3.5.5. Otorgar al personal directivo y docente apoyos técnicos y pedagógicos para facilitar la inclusión plena de los alumnos con discapacidad.
- 3.5.6. Adecuar y equipar planteles educativos para eliminar o reducir las barreras físicas que impiden el acceso y la participación de estudiantes con discapacidad.
- 3.5.7. Promover acciones para detectar y atender adecuadamente a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.
- 3.5.8. Otorgar apoyos a personas con discapacidad que los habiliten para continuar sus estudios durante todo el trayecto educativo.
- 3.5.9. Impulsar acciones para que la convivencia de los estudiantes con discapacidad y sus compañeros sea apreciada como fuente de riqueza educativa y social (SEP, 2013, p. 57).

Cabe destacar que en el PSE se contempla otra estrategia para atender a la diversidad: “3.4. Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias” (SEP, 2013, p. 56).

Hasta aquí se han abordado de manera breve algunas políticas educativas que promueven la inclusión y que comprenden así distintas diversidades. En este sentido, el PND y el PSE están en sintonía con la UNESCO. En la segunda parte de este capítulo se plantean algunas políticas que se enfocan en la diversidad entre los sexos y establecen bases oficiales para promover la equidad de género en el ámbito educativo.

Políticas educativas con perspectiva de género

En el tema de la equidad de género México rinde cuentas ante organismos internacionales. La CEDAW es un tratado internacional (United Nations, s/f) al cual se han suscrito la mayoría de los países del mundo. México no es la excepción. De acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres²/InMujeres (creado en 2001), el gobierno mexicano se compromete a atender las recomendaciones de la CEDAW:

² Según el propio InMujeres, ésta es la entidad del gobierno federal que coordina el cumplimiento de la política nacional en cuestiones de igualdad sustantiva (InMujeres, 2015).

El Estado Mexicano, *como parte de sus obligaciones internacionales*, el 17 de julio de 2012 sustentó el VII y VIII informe consolidado sobre el cumplimiento de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). Como resultado de ese diálogo constructivo, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer *transmitió a México diversas observaciones y recomendaciones para impulsar la implementación de la Convención en nuestro país*. De conformidad con el Artículo 18 inciso b) de la Convención, *el Comité ha solicitado a México presentar su IX Informe de cumplimiento con la CEDAW [...] (InMujeres, 2016, s/p).*³

Así como ocurrió con la CEDAW, han surgido otros consensos en las conferencias (organizadas por la ONU) de mujeres que tuvieron lugar en México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985), Beijing (1995), Nueva York (2000), entre otras (United Nations, 2015). La Plataforma de Acción acordada en la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres que se llevó a cabo en Beijing ha tenido especial relevancia por los compromisos que se asumieron. En materia de oportunidades educativas, entre otros puntos se convino que:

Los gobiernos y otros actores deben promover una política visible y activa de incorporación en todas las políticas y programas, para que, antes de que se tomen las decisiones, se realice un análisis de sus efectos sobre las mujeres y los hombres, respectivamente (United Nations, 1995, p. 27).⁴

Tal como se mencionó anteriormente, la ONU y la UNESCO han tenido un rol fundamental al impulsar políticas públicas⁵ de educación con perspectiva de género en los distintos países. De acuerdo con la UNESCO, la igualdad de género es una de sus dos prioridades globales a partir de 2008 y por lo menos hasta 2021 (UNESCO, 2014a, 2014b). Así, a la perspectiva de género se le ha estado brindando cada vez mayor importancia en el diseño de políticas educativas. Ejemplo de ello es la Ley General de Educación publicada en 1993. Tuvieron que pasar más de 15 años para que fuera reformada

³ Itálicas nuestras.

⁴ Traducción nuestra.

⁵ Ejemplo de ello fue la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.

con este enfoque. Una de las modificaciones a dicha Ley se refiere a las actividades de las autoridades educativas: “Desarrollarán *programas con perspectiva de género*,⁶ para otorgar becas y demás apoyos económicos preferentemente a los estudiantes que enfrenten condiciones económicas y sociales que les impidan ejercer su derecho a la educación” (Ley General de Educación, 1993-Reforma 2009, Artículo 33-Fracción VIII, p.17).

En el mismo tenor, durante la primera década del siglo XXI se promulgaron dos leyes de especial relevancia en relación con la equidad de género, mismas que también han tenido múltiples modificaciones: la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006) y la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007). Según el propio gobierno de México, ambas leyes “configuran gran parte de la agenda nacional para la igualdad de género” (Gobierno de la República, 2013, s/p). A continuación se presentan las disposiciones más relevantes en materia de educación expuestas en estas dos leyes.

La Educación y la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres

En la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres se apunta que uno de los lineamientos que debe considerar el Ejecutivo Federal es:

Artículo 17 [...] X. En el sistema educativo, la inclusión entre sus fines de la formación en el respeto de los derechos y libertades y de la igualdad entre mujeres y hombres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; así como la inclusión dentro de sus principios de calidad, de la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres (Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, 2006. Fracción adicionada en 2013, reformada en 2014).

Otros objetivos en esta Ley son los siguientes:

Artículo 34 [...] II. Fomentar la incorporación a la educación y formación de las personas que en razón de su sexo están relegadas [...].

⁶ Itálicas nuestras.

Artículo 35 [...] II. Garantizar que la educación en todos sus niveles se realice en el marco de la igualdad entre mujeres y hombres y se cree conciencia de la necesidad de eliminar toda forma de discriminación [...] (Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, 2006).

De esta manera, en el ámbito educativo con esta Ley se busca combatir la discriminación y relegación por sexo, así como lograr la igualdad efectiva. Si bien es relativamente poco lo que menciona esta Ley en materia de educación, la ley que se publicaría un año después abordaría de manera más extensa esta esfera. Ello se muestra a continuación.

La Educación y la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia

La Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en su Título III, Capítulo II contiene las siguientes disposiciones:

Artículo 38.- El Programa⁷ contendrá las acciones con perspectiva de género para:

- I. Impulsar y fomentar el conocimiento y el respeto a los derechos humanos de las mujeres.
- II. Transformar los modelos socioculturales de conducta de mujeres y hombres, incluyendo la formulación de programas y acciones de educación formales y no formales, en todos los niveles educativos y de instrucción, con la finalidad de prevenir, atender y erradicar las conductas estereotipadas que permiten, fomentan y toleran la violencia contra las mujeres; [...]
- VI. Fomentar y apoyar programas de educación pública y privada, destinados a concientizar a la sociedad sobre las causas y las consecuencias de la violencia contra las mujeres (Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, 2007, pp. 10-11).

⁷ Se refiere al Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.

Además de lo anteriormente expuesto, esta Ley en su sección quinta señala las atribuciones de la entidad gubernamental responsable de la Educación en nuestro país:

Artículo 45.- Corresponde a la Secretaría de Educación Pública:

- I. Definir en las políticas educativas los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres y el respeto pleno a los derechos humanos.
- II. Desarrollar programas educativos, en todos los niveles de escolaridad, que fomenten la cultura de una vida libre de violencia contra las mujeres y el respeto a su dignidad; así como la comprensión adecuada al ejercicio del derecho a una paternidad y maternidad libre, responsable e informada, como función social y el reconocimiento de la responsabilidad compartida de hombres y mujeres en cuanto a la educación y el desarrollo de sus hijos [...].
- III. Garantizar acciones y mecanismos que favorezcan el adelanto de las mujeres en todas las etapas del proceso educativo.
- IV. Garantizar el derecho de las niñas y mujeres a la educación: a la alfabetización y al acceso, permanencia y terminación de estudios en todos los niveles. A través de la obtención de becas y otras subvenciones.
- V. Desarrollar investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos de detección de la violencia contra las mujeres en los centros educativos.
- VI. Capacitar al personal docente en derechos humanos de las mujeres y las niñas.
- VII. Incorporar en los programas educativos, en todos los niveles de la instrucción, el respeto a los derechos humanos de las mujeres, así como contenidos educativos tendientes a modificar los modelos de conducta sociales y culturales que impliquen prejuicios y que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de uno de los sexos y en funciones estereotipadas asignadas a las mujeres y a los hombres.
- VIII. Formular y aplicar programas que permitan la detección temprana de los problemas de violencia contra las mujeres en los centros educativos, para que se dé una primera respuesta urgente a las alumnas que sufren algún tipo de violencia [...].
- X. Diseñar y difundir materiales educativos que promuevan la prevención y atención de la violencia contra las mujeres.

- XI. Proporcionar acciones formativas a todo el personal de los centros educativos, en materia de derechos humanos de las niñas y las mujeres y políticas de prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres.
- XII. Eliminar de los programas educativos los materiales que hagan apología de la violencia contra las mujeres o contribuyan a la promoción de estereotipos que discriminen y fomenten la desigualdad entre mujeres y hombres (Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, 2007, pp. 15-16).

Esta Ley proporciona lineamientos generales básicos para la equidad de género y la no violencia. La Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, así como la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres constituyen avances importantes dentro del marco normativo que promueve la equidad de género en todos los niveles educativos. A continuación se exponen políticas educativas que subrayan la transversalidad de la perspectiva de género y fijan acciones concretas para que ésta tenga lugar.

La perspectiva de género como eje transversal en el PND

Tanto en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) (2001-2006) como en el PND (2007-2012) se alude a la necesidad de transversalizar la perspectiva de género. En el primero se menciona una sola vez cuando se apunta a la: “transversalidad en las políticas públicas con perspectiva de género” como un criterio que debe seguir el InMujeres (Gobierno de la República, 2001, p. 47). En el segundo se afirma que “se incorpora la perspectiva de género de manera transversal en cada uno de los ejes que conforman el presente Plan” (Gobierno de la República, 2007, p. 211). Asimismo, se asegura que una de sus estrategias es la de “Construir políticas públicas con perspectiva de género de manera transversal en toda la Administración Pública Federal” (Gobierno de la República, 2007, p. 211).

En el actual PND (2013-2018) se asevera que una de sus tres estrategias transversales es la de “incorporar la perspectiva de género” (PND, 2013, p. 10). Esto es relevante ya que —en teoría— en todo el gobierno federal la perspectiva de género tendría que estar transversalizada hacia

el año 2018. Asimismo, en el PND se señala que: “contempla la necesidad de realizar acciones especiales orientadas a garantizar los derechos de las mujeres y evitar que las diferencias de género sean causa de desigualdad, exclusión o discriminación” (PND, 2013, p. 23).

La perspectiva de género como estrategia transversal en el PSE

No sólo el PND actual tiene como estrategia transversal la perspectiva de género. En el Programa Sectorial de Educación (PSE) de la SEP también es prioritario este enfoque. En dicho Programa se menciona como estrategia transversal la: “Estrategia 3. Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres” (SEP, 2013, p. 47). En política pública por lo menos, la educación en México estaría avanzando en esta dirección.

Además de la estrategia transversal del PSE expuesta anteriormente, otra estrategia de la SEP para mejorar la gestión del sector educativo de acuerdo con este documento es la de: “Impulsar la perspectiva de género y de derechos humanos en los procesos de planeación y evaluación del sector educativo” (SEP, 2013, p. 15). La perspectiva de género permea a lo largo del PSE. Cabe destacar que en este programa también se hace una crítica al lenguaje sexista que legitima y reproduce “relaciones injustas entre los sexos que invisibilizan a las mujeres” (SEP, 2013, p. 104). De las muchas líneas de acción que contiene este Programa en materia de equidad de género, realizamos una selección de las que consideramos más relevantes. A partir de dicha selección, elegimos las que no se repitieran en diferentes contextos. Éstas se exponen a continuación:

- Promover la formación docente sensible al género, el respeto a los derechos humanos y la no violencia (p. 47) [...].
- Coordinar las acciones pertinentes con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación para que la evaluación educativa considere la perspectiva de género (p.47) [...].
- Fortalecer la educación sexual con enfoque de derechos humanos, perspectiva de género y competencias para la vida en todos los niveles y modalidades educativas (p. 59) [...].
- Promover que todos los programas de fomento deportivo se diseñen con perspectiva de género (p. 62) [...].

- Desarrollar y aplicar protocolos para la detección y denuncia de violencia hacia las mujeres y niñas en los centros deportivos (p. 62) [...].
- Promover expresiones artísticas que contribuyan a la eliminación de los estereotipos de género (p. 65) [...].
- Desarrollar protocolos y códigos de conducta para que los prestadores de servicios atiendan a las mujeres sin discriminación o misoginia (p. 69) [...].
- Incrementar la participación de las mujeres en la definición, ejecución y evaluación de programas y proyectos de los que son beneficiarias (p. 69) [...].
- Eliminar el lenguaje sexista y excluyente en la comunicación gubernamental escrita y cotidiana (p. 69) [...].
- Promover el uso de lenguaje incluyente en los informes y documentos oficiales. (p. 71) [...].
- Impulsar en todos los niveles educativos el acceso y permanencia de las mujeres en el Sistema Educativo, así como la conclusión oportuna de sus estudios (p. 73) [...].
- Incorporar en los planes y materiales de estudios las perspectivas de igualdad entre mujeres y hombres, de derechos humanos y de no discriminación (p. 73) [...] (SEP, 2013).

Las líneas de acción del PSE mencionadas previamente constituyen un marco normativo para las instituciones educativas en todos los niveles. Lo mismo sucede con el Programa que se menciona en seguida.

Educación y perspectiva de género en PROIGUALDAD

Entre las líneas de acción del Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres (PROIGUALDAD) (2013-2018) se encuentran:

- 1.5.8 Promover la inclusión de los temas de derechos humanos de las mujeres en los planes de estudio de todos los niveles educativos [...].
- 2.1.4 Eliminar cualquier imagen, contenido o estereotipo sexista y misógino de libros de texto en educación básica, media y media superior [...].
- 2.2.1 Establecer códigos de conducta en las escuelas para eliminar la violencia entre varones, mujeres, niñas y adolescentes [...].
- 2.2.5 Incorporar talleres y materiales pedagógicos auxiliares para educar en la no violencia, la tolerancia, las nuevas masculinidades [...].

- 2.2.6 Incorporar en los planes de estudio el tema de la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres [...].
- 2.4.8 Integrar una Red de Promotores de la no violencia hacia las mujeres y nuevas masculinidades no violentas, en comunidades indígenas [...].
- 4.4.1 Proveer y otorgar becas para elevar la retención femenina en educación media superior y superior [...].
- 4.4.2 Impulsar acciones afirmativas en becas de licenciatura y posgrados para la integración de mujeres en carreras científicas y técnicas [...].
- 4.4.3 Promover la incorporación de las niñas y jóvenes en el manejo y conocimiento de las TIC [...].
- 4.4.5 Promover el acceso de madres jóvenes y jóvenes embarazadas a becas de apoyo para continuar sus estudios [...].
- 4.4.6 Desarrollar un marco normativo administrativo que garantice la retención escolar de madres adolescentes y estudiantes embarazadas [...].
- 4.4.10 Desarrollar acciones afirmativas para incrementar la inclusión de las mujeres en el Sistema Nacional de Investigadores [...].
- 4.5.1 Procurar la construcción y adecuación de espacios escolares deportivos con infraestructura y servicios que contemplen las necesidades de las mujeres [...].
- 4.5.2 Fortalecer la formación deportiva de niñas, adolescentes y jóvenes que incrementen su participación en competencias nacionales e internacionales [...].
- 4.5.3 Diversificar las actividades deportivas de las mujeres en las escuelas de educación básica y media superior [...].
- 4.7.4 Promover los programas dirigidos a adultas mayores para concluir grados escolares de la educación formal [...] (Secretaría de Gobernación / SEGOB, 2013, s/p).

En el PROIGUALDAD (2013-2018) también se observa que nuestro país rinde cuentas ante organismos internacionales sobre sus avances en el tema de la equidad de género. El Gobierno Federal reconoce que el Programa responde a compromisos convenidos por México en el marco de las convenciones y los tratados internacionales. Se refiere especialmente a la CEDAW y a la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Convención de Belém Do Pará) (Secretaría de Gobernación / SEGOB, 2013).

Reflexiones finales

Como se señala al inicio de este capítulo, existen distintos caminos para llegar a la inclusión en la educación; uno de éstos es la política pública. En México, según la misma sociedad se ha ido transformando, las ideas sobre la inclusión también han ido evolucionando en los marcos normativos. Para el gobierno federal, el concepto de inclusión en el Sistema Educativo debe contemplar a todos los sectores de la sociedad, no solamente a las personas con necesidades educativas especiales.

Se han presentado aquí algunas políticas educativas vigentes que consideramos relevantes en relación con la inclusión y particularmente con la equidad de género. Tanto en el PND como en el PSE actuales se enfatiza la necesidad de atender distintas diversidades: la diversidad relacionada con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o altas capacidades, la diversidad cultural, la diversidad lingüística, la diversidad en condiciones de migración o no migración, la diversidad entre los sexos, entre otras.

En relación con esta última, a partir de la creación del Instituto Nacional de las Mujeres se observa una aceleración en el diseño de políticas públicas a favor de la equidad de género. La perspectiva de género es un eje transversal en el PND vigente. Asimismo, una de las dos estrategias transversales en el actual Programa Sectorial de Educación (PSE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres.

Por otra parte, el mismo gobierno reconoce que la expedición de leyes y programas obedece en cierta medida a presiones de organismos internacionales. Cabe destacar los compromisos que el Estado Mexicano asegura mantener con la CEDAW y con la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. Además, según la UNESCO, la igualdad de género es una de sus dos prioridades globales a partir de 2008.

La política pública, y por consecuencia la política educativa, adopta terminología que proviene de los grupos de mujeres organizadas y de la/os académica/os del género. Los documentos hacen referencia a la igualdad, la igualdad sustantiva, la igualdad efectiva, la equidad, las nuevas masculinidades, entre otros términos. También se habla de acciones afirmativas, de lenguaje no sexista y de lenguaje incluyente.

Aunque aún falta mucho por avanzar, las leyes y políticas educativas aquí mencionadas conforman un amplio marco normativo (*de jure*). Queda por observar el compromiso para la puesta en práctica de estas políticas (*de facto*) por parte del propio gobierno federal, de los gobiernos estatales y municipales, de lo/as agentes educativo/as, así como de quienes ocupan cargos de toma de decisiones en ámbitos educativos formales y no formales. Ello coadyuvaría a lograr una educación incluyente desde una visión de equidad para la/os adulta/os, jóvenes y niña/os de nuestro México.

Referencias

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917, Reforma 2011), *Diario Oficial de la Federación*: México, consultada en <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos>
- Gobierno de la República (1995). *Plan Nacional de Desarrollo / PND (1995-2000)*. Gobierno de la República Mexicana: Ciudad de México, recuperado de <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf>
- Gobierno de la República (2001). *Plan Nacional de Desarrollo / PND (2001-2006)*. Gobierno de la República Mexicana: Ciudad de México, recuperado de <http://www.sagarpa.gob.mx/ganaderia/Publicaciones/Lists/Otros/Attachments/4/PND0106.pdf>
- Gobierno de la República (2007). *Plan Nacional de Desarrollo / PND (2007-2012)*. Gobierno de la República Mexicana: Ciudad de México, recuperado de http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo / PND (2013-2018)*. Gobierno de la República Mexicana: Ciudad de México, recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Instituto Nacional de las Mujeres / InMujeres (2015). ¿Qué hacemos? consultado en <http://www.gob.mx/inmujeres/que-hacemos>
- _____ (2016). *Foro de Consulta con las Organizaciones de la Sociedad Civil en Preparación del IX Informe de México en Cumplimiento de la CEDAW*. Recuperado de <https://www.gob.mx/inmujeres/documentos/foro-de-consulta-con-las-organiza>

- ciones-de-la-sociedad-civil-en-preparacion-del-ix-informe-de-mexico-en-cumplimiento-de-la-cedaw
- Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007). *Diario Oficial de la Federación*: Ciudad de México, recuperada de http://www.senado.gob.mx/comisiones/asuntos_migratorios/docs/legislacion/LG29.pdf
- Ley General de Educación (1993). *Diario Oficial de la Federación*: Ciudad de México, recuperada de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006). *Diario Oficial de la Federación*: Ciudad de México, recuperada de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH_040615.pdf
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, pp.11-22, recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- Secretaría de Educación Pública /SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación*. SEP: Ciudad de México, recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Secretaría de Gobernación /SEGOB (2013). Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres (PROIGUALDAD 2013-2018). *Diario Oficial de la Federación*: Ciudad de México, recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5312418&fecha=30/08/2013
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO: París, recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- _____ (2014a). *Priority Gender Equality Action Plan (2014-2021)*. UNESCO: París recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002272/227222e.pdf>
- _____ (2014b). *UNESCO's Promise: Gender Equality – a Global Priority*, UNESCO: París, recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/BSP/GENDER/PDF/GEAPweb.pdf>

United Nations (1995). *Report of the Fourth World Conference on Women. Beijing, 4-15 September*, recuperado de <http://beijing20.unwomen.org/~media/Field%20Office%20Beijing%20Plus/Attachments/BeijingDeclarationAndPlatformForAction-en.pdf>

_____ (2015). *World Conferences on Women*, consultado en <http://www.unwomen.org/en/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>

_____ (s/f). *Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres*, consultada en <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

AUTORES

Coordinadoras/es

Gabriela López-Aymes

Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación se centran en el diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención psicopedagógica para atender a la diversidad en contextos educativos inclusivos. Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Miembro de la Red Internacional de Investigación, Intervención y Evaluación en Altas Capacidades Intelectuales (REINEVA), miembro de la Associação para o Desenvolvimento da Investigação o em Psicologia da Educação (ADIPSIEDUC), en donde coordina la Especialidad de Educación Especial, Necesidades Educativas y Sobredotación/Talentos. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

gabila98@gmail.com

Alma Janeth Moreno-Aguirre

Doctora en Ciencias Biomédicas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Licenciatura en Medicina en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Especialidad Médica en Comunicación, Audiología y Foniatría en el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). Posgrado en Genética aplicada a la Audiología, UNAM/Secretaría de Salud/INR. Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Comunicación Humana, UAEM. Integrante y líder del Cuerpo Académico Estudios Transdisciplinarios sobre las Comunida-

des Sordas (CAETCS). Integrante miembro honorífico del Sistema Estatal de Investigadores en el Estado de Morelos. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

medcomhum@yahoo.com / alma.moreno@uaem.mx

Alejandra Montes-de-Oca-O'Reilly

Es Doctora en Humanidades con especialidad en Historia de las Ideas por la Universidad de Texas. Realizó una estancia de investigación en la Universidad de Harvard. Realizó un Posdoctorado en el Instituto de Ciencias de la Educación (UAEM) durante casi dos años. Recibió el Premio «Mujer Tec» 2015 en la Categoría «Investigación» por parte del Sistema Tecnológico de Monterrey y de Equality (red de 23 instituciones de 21 países de Latinoamérica y Europa) por su trabajo sobre género. Es Profesora-Investigadora de Tiempo Completo Definitiva en la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel 2.

alejandra.montesdeoca.oreilly@gmail.com

Leonardo Manríquez-López

Doctor en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

lmanriquez71@yahoo.com.mx

Colaboradoras/es

Santiago Roger Acuña

Doctor en Tecnología Educativa. Profesor Investigador de la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

santiagooacul@gmail.com

Manuel Francisco Aguilar-Tamayo

Doctor en Educación. Profesor Investigador del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

cibertlan@gmail.com

África Borges-del-Rosal

Doctora en Psicología. Profesora Titular del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna (España).
aborges@ull.edu.es

María del Rosario Domínguez-Jiménez

Maestra en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, 6ª generación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México).
charitodji@gmail.com

Alberto Jorge Falcón-Albarrán

Doctor en Psicología. Profesor Investigador de la Facultad de Comunicación Humana. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.
falcon@uaem.mx

Eduardo Hernández-Padilla

Doctor en Psicología. Profesor Investigador de la Facultad de Comunicación Humana. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México).
eduhpad@gmail.com

María Concepción Martínez-Omaña

Doctora en Sociología. Profesora Investigadora del Instituto Mora (México). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.
cmartinez@mora.edu.mx

Antonio Padilla-Arroyo

Doctor en Historia. Profesor Investigador de Tiempo Completo. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.
antonin_19@yahoo.com.mx

Laura Padilla-Castro

Doctora en Educación. Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Facultad de Comunicación Humana. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). Es miembro del Sistema Estatal de Investigadores
laurapadil_2@hotmail.com

Andrea Robles-García

Maestra en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, 4ª generación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México).

andrupandru@gmail.com

Adriana Marcela Rojas-Gil

Maestra en Desarrollo Educativo y Social. Docente investigadora del Programa de Fonoaudiología de la Fundación Universitaria María Cano (Colombia).

adrianamarcelarojasgil@fumc.edu.co

Dulce Imelda Salazar-Morales

Maestra en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, 6ª generación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México).

dlc.sm13@gmail.com

Daniela Vidal-Moscoso

Maestra en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, 6ª generación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México).

dvidalmos@gmail.com

Mayra Alejandra Villarreal-Garza

Maestra en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, 4ª generación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México).

mayra_ale116@hotmail.com

ÍNDICE

Presentación a la edición colombiana	9
Presentación	11
Introducción	13

PRIMERA PARTE

COMUNICACIÓN ORAL: SIGNADA Y ESCRITA

I. El impacto de la pérdida auditiva en el contexto educativo	23
<i>Alma Janeth Moreno-Aguirre</i>	
<i>Resumen</i>	23
<i>Introducción</i>	24
<i>La pérdida auditiva y sus implicaciones</i>	25
<i>Conclusión</i>	37
<i>Referencias</i>	38
II. El bilingüismo en el escenario de la educación inclusiva	43
<i>Adriana Marcela Rojas-Gil</i>	
<i>Resumen</i>	43
<i>Introducción</i>	44
<i>Antecedentes</i>	46
<i>Contenido</i>	49

<i>Conclusión</i>	53
<i>Referencias</i>	54
III. La psicoafectividad del sordo.....	57
<i>Laura Padilla-Castro</i>	
<i>Resumen</i>	57
<i>Introducción</i>	57
<i>Antecedentes</i>	59
<i>Definiciones</i>	61
<i>Conclusiones</i>	67
<i>Referencias</i>	69
IV. El temperamento en el desarrollo del lenguaje.....	73
<i>Mayra A. Villarreal-Garza ▪ Alberto J. Falcón-Albarrán</i>	
<i>Eduardo Hernández-Padilla ▪ Alejandra Montes-de-Oca-O'Reilly</i>	
<i>Resumen</i>	73
<i>Introducción</i>	74
<i>Propuestas teóricas sobre el temperamento</i>	74
<i>Evaluación del temperamento</i>	78
<i>Atención como dimensión del temperamento</i>	80
<i>El temperamento y el lenguaje</i>	85
<i>Un estudio en el Laboratorio de</i> <i>Comunicación Humana y Cognición</i>	87
<i>Referencias</i>	91
V. Competencia lectora en estudiantes universitarios: resultados iniciales de una revisión de la literatura empírica.....	97
<i>Leonardo Manríquez-López ▪ Alberto J. Falcón-Albarrán</i>	
<i>Daniela Vidal-Moscoso ▪ María del Rosario Domínguez-Jiménez</i>	
<i>Dulce Imelda Salazar-Morales</i>	
<i>Resumen</i>	97
<i>Introducción</i>	98
<i>Antecedentes</i>	99
<i>Método</i>	103
<i>Resultados</i>	104
<i>Conclusión</i>	111

<i>Referencias</i>	112
--------------------------	-----

SEGUNDA PARTE
PRÁCTICAS EDUCATIVAS, PROCESOS DE
APRENDIZAJE Y PROCESOS AFECTIVOS

VI. Imágenes y discursos de la otredad	121
--	-----

Antonio Padilla-Arroyo

<i>Resumen</i>	121
<i>Introducción</i>	122
<i>Miradas desde «el otro»: infancias diversas</i>	123
<i>Infancia anormal: tipología y complejidad</i>	125
<i>Discursos: de los textos escritos</i>	134
<i>Conclusiones</i>	144
<i>Referencias</i>	144

VII. Memorias y relatos de la discapacidad	147
--	-----

María Concepción Martínez-Omaña

<i>Resumen</i>	147
<i>Introducción</i>	148
<i>El punto de partida: definiendo e identificando conceptos</i>	149
<i>El proyecto</i>	151
<i>Encuadre de las entrevistas</i>	
<i>«Diálogo entrevistador-entrevistado»</i>	154
<i>Los testimonios</i>	154
<i>Conclusiones</i>	165
<i>Referencias</i>	166

VIII. Percepciones y actitudes en niños de primaria en torno a un compañero con autismo	169
--	-----

Andrea Robles-García • Gabriela López-Aymes

<i>Resumen</i>	169
<i>Introducción</i>	170
<i>Escuelas en proceso de inclusión</i>	172
<i>Necesidad de un cambio de actitudes</i>	173

<i>Método</i>	174
<i>Resultados</i>	177
<i>Conclusiones</i>	179
<i>Referencias</i>	181
IX. Altas capacidades intelectuales: características cognitivas, de creatividad y motivación.....	183
<i>Gabriela López-Aymes ▪ Santiago Roger Acuña</i>	
<i>Resumen</i>	183
<i>Introducción</i>	183
<i>Características cognitivas</i>	186
<i>Características de creatividad</i>	190
<i>Características motivacionales</i>	193
<i>Conclusiones</i>	200
<i>Referencias</i>	200
X. Programas de intervención para alumnado de altas capacidades	213
<i>África Borges-del-Rosal</i>	
<i>Resumen</i>	213
<i>Introducción</i>	214
<i>Programas de intervención para alumnado con altas capacidades intelectuales</i>	220
<i>Conclusiones</i>	225
<i>Referencias</i>	226
XI. Tutoría con soporte hipermedia. Una tecnometodología de intervención educativa en la universidad	233
<i>Manuel Francisco Aguilar-Tamayo</i>	
<i>Resumen</i>	233
<i>Concepto de diseño de la Tutoría con Soporte Hipermedia (TSH)</i>	234
<i>El tutor como mediador del aprendizaje</i>	238
<i>El material hipermedia como un mediador del aprendizaje</i>	239
<i>Metodología de producción hipermedia</i>	243
<i>Recursos de la metáfora y el esquema</i>	245

<i>Diseño y funcionamiento hipertextual</i>	247
<i>¿Es posible transitar al método de tutoría soportado por hipermedia?</i>	248
<i>Conclusiones</i>	251
<i>Referencias</i>	252
XII. Políticas educativas actuales de inclusión y de perspectiva de género en México	255
<i>Alejandra Montes-de-Oca-O'Reilly ▪ Gabriela López-Aymes Alberto J. Falcón-Albarrán</i>	
<i>Resumen</i>	255
<i>Introducción</i>	256
<i>Políticas educativas de inclusión</i>	257
<i>Políticas educativas con perspectiva de género</i>	260
La Educación y la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.....	262
La Educación y la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia	263
La perspectiva de género como eje transversal en el PND.....	265
La perspectiva de género como estrategia transversal en el PSE	266
Educación y perspectiva de género en ProIgualdad	267
<i>Reflexiones finales</i>	269
<i>Referencias</i>	270
Autores	273
<i>Coordinadoras/es</i>	273
<i>Colaboradoras/es</i>	274



**Dra. Alejandra
Montes-de-Oca-O'Reilly**

Doctora en Humanidades con especialidad en Historia de las Ideas por la Universidad de Texas. Realizó un posdoctorado en el Instituto de Ciencias de la Educación (UAEM) y una estancia de investigación en la Universidad de Harvard. Es profesora-investigadora en la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 2. Recibió el premio Mujer Tec 2015, en la Categoría de Investigación, por parte del Sistema Tecnológico de Monterrey y de *Equality*, red de instituciones de educación superior de 21 países de Latinoamérica y Europa, por sus aportaciones al campo de los estudios de género. Entre sus líneas de investigación está la sociología educativa.



Leonardo Manríquez López

Doctor en Psicología con especialidad en Educación y Desarrollo por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Desde 2001 ha sido docente en la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), donde imparte las asignaturas de Adquisición de la Lectura y la Escritura y sus Problemas; Diversidad y Lengua Escrita, e Inclusión y Lengua Escrita, tanto en licenciatura como posgrado. A partir de 2010 se desempeña como profesor-investigador en dicha institución, desarrollando las líneas de investigación en aprendizaje estratégico y desarrollo, así como diversidad psicológica y neuro-psicológica asociada al lenguaje.



Dra. Gabriela López-Aymes

Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Es profesora-investigadora en la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Miembro de la Red Internacional de Investigación, Intervención y Evaluación en Altas Capacidades Intelectuales (REINEVA) y coordinadora de la especialidad en Educación Especial, Necesidades Educativas y Sobredotación/Talentos de la Associação para o Desenvolvimento da Educação o em Psicologia da Educação (ADIPSIEDUC). Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel 1. Sus líneas de investigación se centran en el diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención psicopedagógica para atender a la diversidad en contextos educativos inclusivos.



**Dra. Alma Janeth
Moreno Aguirre**

Doctora en Ciencias Biomédicas por el Instituto de Neurología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Campus Juriquilla, Querétaro. Realizó una estancia posdoctoral en la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Cuenta con una especialidad en Comunicación, Audiología y Foniatria por el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) y la UNAM. Cursó un posgrado en Genética Aplicada a la Audiología. Actualmente es profesora-investigadora adscrita a la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM. Forma parte del Cuerpo Académico de Estudios Transdisciplinarios sobre las Comunidades Sordas.

El lector tiene en sus manos una obra que invita a la reflexión sobre la atención a la diversidad y la educación inclusiva, con el propósito de recuperar su enseñanza ante los cambios y desafíos que han afectado los modos de intervención tradicionales en la educación, los cuales han traído como consecuencia la necesidad de transformar las actitudes hacia la diversidad y la manera en que se estudia e interviene en las prácticas educativas actuales.



Los autores investigan cómo los movimientos sociales, las políticas educativas y la legislación sobre derechos humanos y educación vienen impulsando un cambio profundo en los sistemas educativos, para que se atienda a las personas que, por razones de desventaja sociocultural, discapacidad, sobredotación, dificultades de aprendizaje, sexo o cualquier otra necesidad específica, se enfrentan a barreras que limitan su inclusión educativa y social.

Los profesores-investigadores de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), junto con estudiantes, profesionales e investigadores nacionales y del extranjero, comparten sus conocimientos, experiencias e investigaciones bajo una consigna de ética, al servicio de estudiantes, profesionales y público en general, interesados en las prácticas educativas de calidad.

ISBN Fontamara



ISBN UAEM



Argumentos