



ESCENARIOS DE LA INCLUSIÓN:

La diversidad desde algunos
ámbitos profesionales

Coordinadoras:

Ximena Vélez Calvo

Yolanda Dávila Pontón

Ambar Céleri Gomezcoello



ESCENARIOS DE LA INCLUSIÓN:

La diversidad desde algunos
ámbitos profesionales

Coordinadoras:

Ximena Vélez Calvo

Yolanda Dávila Pontón

Ambar Céleri Gomezcoello



Francisco Salgado Arteaga
RECTOR

Genoveva Malo Toral
VICERRECTORA ACADÉMICA

Raffaella Ansaloni
VICERRECTORA DE INVESTIGACIONES

Toa Tripaldi Proaño
DIRECTORA DE LA CASA EDITORA

Ximena Vélez Calvo
Yolanda Dávila Pontón
Ambar Céleri Gomezcoello
COORDINACIÓN

Julia Avecillas
ASESORÍA EDITORIAL

Oswaldo Encalada Vásquez
Kelly Navarro
REVISIÓN DE ESTILO

Franklin Ordóñez
REVISIÓN APA

Fernando León Guerrero
**DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO
DE PORTADA**

ISBN: 978-9942-847-58-4
e-ISBN: 978-9942-847-59-1

Imprenta Digital Universidad del Azuay
Cuenca, Junio 2022

ÍNDICE

Un acercamiento a la realidad trans en la provincia del Azuay: Un análisis de casos	11
Las madres de niños con discapacidad motriz: Entre la crisis y la realidad	25
Altas capacidades: barreras en el aprendizaje y la participación: Un estudio de caso	41
Estimulación cognitiva en preescolares: Experiencia didáctica en una escuela rural	59
Funciones cognitivas en niños preescolares de centros educativos públicos de la ciudad de Cuenca	75
Inclusión y turismo en los sitios declarados por la UNESCO como patrimonio de la humanidad: la situación en Ecuador	93
Transversalización del conocimiento de la discapacidad: Metodología de elaboración de un módulo aplicable a universitarios	111
Metodología para la elaboración del manual "Iguales y diversos: Propuesta de sensibilización para la educación inclusiva"	127
Elaboración de un manual de buenas prácticas de comunicación inclusiva para empresas públicas	153
Metodología para la elaboración de un manual para la atención al cliente con discapacidad	171
Aporte para mejorar la relación entre el personal municipal y los grupos con discapacidad	185
Anexos	201

Prólogo

En ocasiones puede darnos la sensación de que la inclusión se construye a través de acontecimientos puntuales, de momentos históricos de renombre que marcan un antes y un después en las sendas de construcción de sociedades más inclusivas.

En los libros de historia de la educación estudiamos cómo diferentes asociaciones de familias de personas con diversidad funcional se organizaron en el pasado (y continúan haciéndolo en la actualidad) para exigir ante los gobernantes los derechos que sus hijos e hijas merecen y consiguieron importantes cambios legales. En los manuales de formación del profesorado analizamos declaraciones institucionales sobre la inclusión elaboradas y firmadas por un amplio grupo de gobernantes y entidades de ámbito internacional. Incluso, en algunos artículos científicos monitorizamos cómo los medios de comunicación nos presentaron un conjunto de denuncias de acoso sexual inicialmente en el ámbito del cine que dio pie a un movimiento de repercusión mundial que ayuda a visibilizar y denunciar problemas latentes desde hace décadas en múltiples facetas de nuestra sociedad.

Todos estos (y muchos más), son hitos relevantes que celebramos, y que suponen grandes avances en el terreno de la inclusión.

Pero estos hitos no se dan en el vacío. Para que esa pequeña chispa que supone la organización de las familias prenda y se convierta en la aprobación de una ley; o para que la denuncia de una persona aislada se convierta en un movimiento de alcance internacional, hace falta previamente un caldo de cultivo propicio para ello, una atmósfera epistemológica en la que poco a poco, piedra a piedra, se hayan ido construyendo las paredes del armazón teórico que da lugar al concepto de inclusión.

Aunque sea tentador pensar en que alcanzaremos cotas elevadas de inclusión a pasos agigantados, a través de continuas revoluciones, la realidad nos muestra que, si queremos avanzar sobre seguro y que la inclusión no sea una moda pasajera, sino que se asiente y se sienta como una necesidad por parte de todos los agentes que integramos la sociedad, necesitamos la suma de muchos pequeños esfuerzos. Necesitamos fuerza, tesón, convicción, empeño y liderazgo continuados en el tiempo, no únicamente fogonazos aislados.

En el terreno de la inclusión avanzamos de este modo, recorriendo paso a paso un camino (en realidad múltiples caminos), en los que identificamos barreras y tratamos de desmontarlas para que nadie tenga que luchar contra ellas nunca más. La obra que aquí se presenta es un ejemplo de ese tesón, esa lucha muchas veces latente, pero absolutamente imprescindible, para construir una sociedad más inclusiva.



El abordaje científico de los procesos de inclusión, como el que se realiza en esta obra, es una tarea compleja. Estudiar la inclusión con sobriedad y rigor exige un gran número de prerequisites sin los cuales no podemos aspirar más que a conseguir una mirada necesariamente parcial e incompleta.

Entre estos requisitos se encuentran variables como el estudio reflexivo y sosegado de las referencias teóricas que se han ido tejiendo en las últimas décadas en la bibliografía internacional; la mirada abierta para captar y comprender lo máximo posible toda la complejidad de las realidades cambiantes del mundo que nos rodea; y la honradez intelectual y el espíritu crítico propios y necesarios de quien pretende contribuir con humildad a mejorar las cosas, no únicamente reproducirlas.

Sin estos elementos previos, en el mejor de los casos podríamos aspirar a adoptar una mirada naíf sobre la inclusión pero que no contribuye a cambiar ni a mejorar nada. Pero si contamos con estas premisas, entonces sí estaremos en disposición de lograr buenos niveles de comprensión de los fenómenos asociados a la inclusión y de contribuir a mejorar algunas realidades en las que la inclusión es necesaria protagonista.

La presente obra representa, con humildad, muchos de estos valores. En los capítulos que componen este libro encontramos fundados indicios de estos prerequisites: rigor científico, honestidad y buenas dosis de crítica y reivindicación, una reivindicación sosegada y consciente de que los avances en el terreno de la inclusión no se alcanzarán de la noche a la mañana, sino que se lograrán con constancia y tesón continuado en el tiempo.

La obra se compone de 11 capítulos de diferente naturaleza que sirven para visibilizar y dar voz a algunas de las realidades múltiples y cambiantes que componen lo que genéricamente denominamos inclusión.

En primer lugar, se presenta un bloque de tres de los capítulos en que se perfilan algunas de las realidades que forman parte del núcleo duro del campo de la inclusión, aunque no siempre se les ha prestado la suficiente atención por parte de teóricos e investigadores.

El primero de estos capítulos está dedicado al estudio de la realidad trans en la provincia del Azuay. Las entrevistas que dieron pie a este texto suponen una manera de acercarnos a una realidad cercana, pero lamentablemente invisibilizada.

El segundo capítulo nos muestra, también a través de una apro-



ximación cualitativa, el proceso por el que atraviesan las familias, y especialmente las madres, de niños y niñas con discapacidad motriz. Un diagnóstico de este tipo provoca un impacto que va mucho más allá de lo físico, alcanza lo emocional, lo social y lo económico. Y muchas veces este impacto negativo recae casi exclusivamente en las madres, a quienes este capítulo proporciona un altavoz con el que hacernos llegar sus experiencias.

El tercer capítulo de este primer bloque nos expone un estudio de caso que evidencia, muy a las claras, algunos de los principales retos que supone la presencia de las altas capacidades en las escuelas. Aunque tradicionalmente las altas capacidades se han incluido en el ámbito de las necesidades específicas de apoyo educativo, muchas veces su estudio ha quedado en segundo plano debido a la presencia de otras dificultades que se antojaban más urgentes. Este capítulo puede ayudarnos a tomar conciencia de la existencia de las barreras en la educación de los niños y niñas con altas capacidades.

Tras este primer bloque, se nos presentan dos estudios de corte neuropsicológico que destacan la importancia de la identificación temprana de las posibles dificultades en el desarrollo de nuestros estudiantes. Los resultados de la investigación realizada contribuyen a constatar que debemos redoblar los esfuerzos en la realización de pruebas sistemáticas de cribado en educación infantil. Si logramos detectar tempranamente pequeñas dificultades, estaremos en disposición de prevenir que en el futuro se transformen en diagnósticos graves, y podremos enfocar los recursos especializados allá donde son necesarios.

Finalmente, el libro nos presenta un último bloque en el que se reflexiona sobre diferentes aristas del campo de la inclusión, entendida como un fenómeno social poliédrico al que pocas realidades son ajenas.

En un primer capítulo, el turismo, y sus derivadas relativas a la inclusión son los protagonistas de una reflexión que va acompañada del estudio de la situación en Latinoamérica y en Ecuador.

Los siguientes capítulos son una serie de ejercicios de transferencia de conocimiento, en los que la universidad devuelve a la sociedad resultados concretos en diferentes formatos, cada uno de ellos reflejados en un capítulo diferente.

El primero de estos ejercicios de transferencia es un módulo formativo sobre inclusión no específicamente dirigido a educadores o a futuros profesionales de ámbitos sociales o educativos (quienes reciben una formación más específica), sino pensado para futuros profesionales de otros ámbitos, de manera que la mirada inclusiva se convierte en un complemento formativo de gran valor para la conformación de una sociedad más justa.



A continuación, el libro nos ofrece cinco capítulos finales que exponen la metodología y el proceso de elaboración de cinco manuales dirigidos a grupos de lectores muy específicos: familias y docentes, empresas públicas, profesionales que desarrollan su trabajo en puestos de atención al cliente y trabajadores de servicios públicos municipales. Se trata de un conjunto de agentes que, a priori, mediante una mirada superficial podría parecer que tienen poco en común. Pero una mirada más atenta nos permite comprender que, cada uno de estos colectivos, desde la especificidad que les otorga su sector de acción, representa agentes activos que pueden contribuir con su trabajo y sus actitudes a construir una sociedad más habitable por todos y todas, una sociedad más inclusiva.

En suma, el conjunto de capítulos que conforman esta obra proporciona al lector unas lentes epistemológicas que suponen un apoyo para comprender con mayor precisión realidades cercanas que, por desgracia, muchas veces son silenciadas e invisibilizadas.

El mundo académico tiene una responsabilidad en el terreno social. Una universidad no es plenamente una universidad si no contribuye a mejorar la sociedad de la que forma parte. Los académicos tenemos múltiples herramientas de muy diferente tipo para realizar esta contribución, pero todas coinciden en una variable que es la que siempre se ha de exigir a los académicos: trabajo, trabajo y trabajo. Obras como esta suponen una buena contribución de la academia para tratar de mejorar la sociedad que nos rodea. Son parte de ese trabajo, trabajo y más trabajo que se nos debe exigir y mediante el que, en forma de ideas, de datos científicos, análisis de realidades ocultas o mediante la confección de guías y manuales concretos, devolvemos a la sociedad al menos una parte de la esperanza que deposita en nosotros.

Prof. Raúl Tárraga Mínguez PhD.



UN ACERCAMIENTO A LA REALIDAD TRANS EN LA PROVINCIA DEL AZUAY: UN ANÁLISIS DE CASOS



Un acercamiento a la realidad trans en la provincia del Azuay: Un análisis de casos

An approach to trans reality in the province of Azuay-Ecuador: a case analysis

Ana Gabriela Briceño Ludizaca¹
Luis Ricardo Valdez Cajamarca²
Cayetano José Aranda Torres³
Amada Cesibel Ochoa Pineda⁴

Resumen

La transexualidad y el transgénero son fenómenos históricamente estigmatizados; es por esta razón que el objetivo de la presente investigación se centró en analizar las historias personales de siete (7) personas transgénero. Este es un estudio cualitativo, descriptivo exploratorio, que utilizó la técnica de la bola de nieve, entrevista semiestructurada y análisis de caso. Como resultado se obtuvo que esta población ha sufrido todo tipo de agresión, discriminación social, violación de derechos, baja inclusión en el ámbito laboral, social, educativo y abandono familiar. La transición de género/sexo no ha seguido un protocolo adecuado en lo médico ni en lo psicológico. Por esto es necesario continuar con las investigaciones para mejorar la inclusión de las personas trans.

Palabras clave: Transgénero, discriminación, abandono familiar, inclusión, transición de género, calidad de vida.

Abstract

Transsexuality and transgenderism are historically stigmatized phenomena. For this reason, the objective of this investigation was focused on analyzing the personal stories of 7 transgender people. This was a qualitative, descriptive and exploratory study that used the snowball technique, semi-structured interviews and case analysis. The results show that this population suffered all kinds of aggression, social discrimination, violation of rights, family abandonment and low inclusion in the labor, social and educational spheres. The gender or sex transition did not follow an adequate protocol in the medical or psychological aspects. Therefore, it is necessary to continue with research to improve the inclusion of trans people.

Keywords: Transgender, discrimination, family abandonment, inclusion, gender transition, quality of life.

¹Institución: Hebrew Immigrant Aid Society, HIAS, gabbybrice1703@gmail.com

²Consulta privada, ricardovaldezpcl@outlook.es

³Universidad de Almería, caranda@ual.es

⁴Universidad del Azuay, cochoa@uazuay.edu.ec

Introducción

La sexualidad es un aspecto central de la vida de todo ser humano. La sexualidad, se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, valores, actitudes, conductas, prácticas y relaciones interpersonales; muchas de estas aún se mantienen en el estigma social, debido a la influencia de la interacción de múltiples factores como los psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos y religiosos (Marcuello y Elósegui, 1999). En este sentido, las personas trans constituyen una población particularmente perjudicada por el rechazo derivado del desconocimiento: por ello, diariamente, se enfrenta a altos niveles de transfobia, es decir, discriminación, estigmatización y violencia (Preciado, 2019). Esta situación crea dificultades en el acceso a los servicios laborales, académicos y sociales. Como resultado de este estigma, estas personas se encuentran en riesgo de experimentar altos niveles de estrés y depresión, ansiedad y tendencias a conductas suicidas (Bockting, et al., 2011; Galindo, 2009). Estos tratos deshumanizantes han generado que las personas transexuales tiendan a ser resilientes para proteger sus derechos, defender su dignidad y obtener acceso a los diferentes servicios (Galindo, 2009; Illouz, 2007).

Entender la transexualidad y el transgenerismo como una enfermedad es uno de los temas que han generado debate y polémica, pues la transexualidad no se considera como enfermedad por la Clasificación Internacional de Enfermedades, 11ª edición, publicada en junio de 2018 (que entrará en vigor en 2022). Según Soley-Beltran y Coll-Planas (2011) pese a la patologización del concepto trans, la angustia experimentada por las personas de este colectivo puede ser modificada a

través de intervenciones de naturaleza biomédica, cuyo objetivo es modificar la apariencia física de una persona, para estar en conformidad con su identidad de género, proceso conocido comúnmente llamado transición (ver Missé y Coll-Planas, 2010).

El proceso de cambio incluye tres fases importantes, el diagnóstico, el inicio de tratamiento hormonal y el tratamiento quirúrgico. Para muchos autores, la fase más significativa es la primera, pues si se realiza de forma eficiente los resultados a futuro serán significativamente mejores (Becerra, Luis, y Piedrola, 1999). Es en ese momento cuando se podría dar comienzo al proceso de hormonización necesario en la transición.

El procedimiento es distinto entre hombres y mujeres transgénero (López y Calleja, 2016). Los primeros buscan terapia de testosterona exógena, mientras que las mujeres transgénero requieren el uso de antiandrógenos: el tratamiento para mujeres transgénero usa procedimientos similares a los usados en tratamientos para mujeres posmenopáusicas (*The World Professional Association for Transgender Health*, 2011). Además, los procesos de reasignación sexual son diferentes para los casos hombre-a-mujer, dado que la intervención quirúrgica recomendada ocurre después de dos años de tratamiento hormonal. En los casos mujer-a-hombre es común la mastectomía después del proceso hormonal prescrito, y si la persona solicita cirugía de genitales, esta procede después de dos o tres años de la primera intervención (Bergero, et al., 2004).

Sin embargo, el proceso dura en realidad mucho tiempo en ejecutarse. La persona que solicita cirugía de genitales debe esperar dos o tres años desde la primera intervención, tomando



en cuenta factores como su “estabilidad de género que debe ser el opuesto al sexo de nacimiento” (Fonseca y Quintero, 2009). Dada la falta de servicios adecuados en el apoyo al proceso de transición, las personas definidas como trans llegan a la auto administración de hormonas, inyecciones de silicona y otros materiales de relleno de tejidos blandos (por ejemplo, aceites minerales, vegetales e incluso de avión), una práctica casi generalizada, que genera un gran riesgo para la salud y la vida misma (*The World Professional Association for Transgender Health, 2011*).

Por otro lado, y como se mencionó anteriormente, existen factores psicológicos que deben enfrentar antes, durante y después del proceso de transición (Preciado, 2019). Esta realidad, se evidencia en todos los aspectos vitales: la poca aceptación familiar, la violencia ejercida por el medio, el trato en el contexto laboral, entre otros, lo que significa para las personas transexuales una problemática a nivel personal, familiar, social y laboral (ver Esteva, 2006; Godás, 2006; Rottenbacher, 2012). El miedo al rechazo y el desconocimiento puede llevar a una serie de alteraciones y trastornos emocionales, incluso al aislamiento y, por otro lado, a un proceso de hormonización sin diagnóstico previo. El aislamiento social también se produce durante el proceso de cambio, debido a que el aspecto físico es ambiguo, y en muchos casos produce intolerancia o en otros casos produce morbosidad, las personas del entorno sienten curiosidad sobre el estado de los genitales (Galindo, 2009), la orientación sexual (Fraisse, 1996), el estado sentimental (Ferry, 2013) y las nuevas conductas (Beauvoir, 1948; Preciado, 2019). Para muchos transexuales, su ideal es empezar de nuevo con una nueva identidad, una nueva vida y un nuevo rol (Godás, 2006; Illouz, 2007, 2013).

Luego de haber analizado la situación de la transexualidad, el objetivo de la presente investigación fue analizar las historias personales antes y durante el proceso de transición sexual o de género en población ecuatoriana, teniendo en cuenta la aridez de literatura afín en el país.

Metodología

Tipo de investigación: Estudio de corte cualitativo, transversal, descriptivo y exploratorio.

Población: Se trabajó con siete personas transgénero (seis transfemeninas y un transmascuino). Todas eran mayores de edad, con edades comprendidas entre los 21 y 33 años. Solo el participante transmascuino con vivía con su pareja. Las personas participantes residían y laboraban en la ciudad de Cuenca (Ecuador). El nivel de estudios fue superior, a excepción de un participante.

Para recolectar la población se usó la técnica de la bola de nieve, teniendo en cuenta el apoyo de la Asociación Verde Equilibrante de Cuenca, que favoreció los contactos. La elección de la población fue intencional y no probabilística, dado el rechazo a colaborar de muchas personas trans, que manifestaban temor a hablar de su vida personal.

Criterios de inclusión: Se consideró que cada participante sea mayor de edad y que se encuentre en proceso de transición sexo-genérica, además, se insistió en la participación voluntaria en la investigación con la libertad de retirarse en cualquier momento. Todos/as debían firmar un consentimiento informado.

Instrumento de recolección de datos: Se usó la entrevista semiestruc-

turada como herramienta de recolección de datos. Se elaboró en función de tres ejes fundamentales: factores psicológicos experimentados durante la transición, vulneración de derechos y calidad de vida. En ellos, se profundizó temas relacionados con su historial de aceptación, transición de género, situación laboral, familiar, social y sexual.

Procedimiento

- Se dio a conocer el motivo del estudio y la consiguiente lectura y aprobación del consentimiento informado, para garantizar la confiabilidad y guardar la integridad de la información personal dentro del estudio.
- Selección de los colaboradores/as para la participación. Se indagó información sobre aspectos sociales, psicológicos, laborales y profesionales.
- Ejecución de las entrevistas a nueve personas trans, de las cuales dos se retiraron por temor a una posible revictimización.
- Análisis de las historias de vida y procesamiento manual de los datos derivados.

Análisis de los datos

Se realizó la transcripción de las entrevistas de manera cabal: posteriormente, se examinó el contenido de las historias de vida y procesamiento manual de los datos derivados. Se generaron categorías y subcategorías derivadas de las historias narradas. La principal limitación de esta investigación fue el temor a colaborar presentado por ciertas personas, ya que sentían ser objeto de estudio o que sus historias dejarían de ser confidenciales.

Resultados

En cuanto a los factores psicológi-

cos analizados en el presente estudio, se evidencia que las personas entrevistadas presentan problemas del estado del ánimo, como labilidad emocional, caracterizada por llanto frecuente, tristeza, ansiedad, depresión, soledad e incertidumbre; esto les ha provocado aislamiento, ideación suicida, enojo e impotencia de no saber qué hacer o cómo reaccionar:

“Tengo constante cambio de ánimo me siento triste de la nada, a veces lloro mucho y no sé porqué, a veces por mucho rechazo y soledad he tenido ideas de suicidio, pero nunca lo he intentado” (Mercedes, 24 años).

Relatan que en la infancia y adolescencia siempre fueron discriminados/as o rechazados/as por sus compañeros/as, siendo obligados/as a cumplir un rol de género al que no pertenecían o que no se sentían conformes, ello les provocó inseguridad y un sentido de no encajar ante lo considerado “normal”:

“Yo siempre me sentía como una niña, pero trataba de jugar al rol que me tocaba. Lo poco que trataba era solo con niñas, y los niños me hacían bromas, me lanzaban pelotazos, papeles, escondían mis cosas y siempre se burlaban de mí” (Fabiana, 28 años).

Por otra parte, tres de las siete personas entrevistadas han experimentado relaciones sexuales forzadas a temprana edad:

“A la edad de 10 años, fui abusada sexualmente por unos señores que trabajaban con mi padre” (Marlene, 25 años).

Además, seis de los siete participantes aseguraron haber sido rechazados, abandonados, agredidos, no aceptados y discriminados por su familia al momento de declarar su decisión de transición, provocando en ellos aislamiento, abandono del hogar y mala relación con los familiares:

“Fue el rechazo completo por parte de toda mi familia, sentir el rechazo de mis hermanos, por eso tomé la decisión de salir de mi casa, e ir a vivir en otra ciudad” (Estefanía, 36 años).

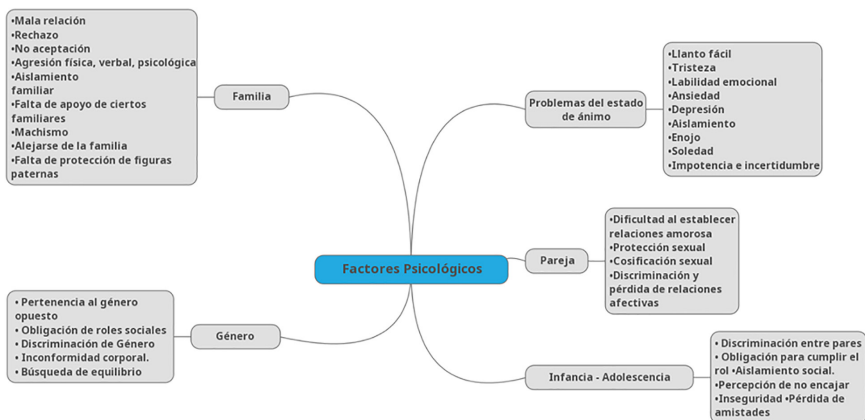
Las participantes transfemeninas afirmaron que se les dificultó tener

una relación amorosa estable, ya que la sociedad presenta estereotipos que clasifican a las personas trans como trabajadoras sexuales o sus parejas las ven o tratan como objetos sexuales:

“Para yo tener una pareja es muy difícil ya no creo en el amor, además por la discriminación todos piensan que soy una prostituta o que tengo una enfermedad” (Maite, 26 años).

En la Figura 1, se resumen las categorías y subcategorías derivadas de este apartado.

Figura 1
Factores Psicológicos Asociados a las Vivencias Trans



Nota. Elaboración propia.

En cuanto al tópico relacionado con la vulneración de derechos de las personas trans, se evidencia discriminación en los ámbitos laboral, social, académico, etc. existiendo transfobia por su aspecto físico; los prejuicios existentes han generado la falta de plazas de trabajo para esta población, lo que finalmente recayó en una paula-

tina inestabilidad económica:

“Yo a pesar de tener un título universitario no puedo tener un trabajo según mi carrera, porque me ven como una mala imagen” (Alejandra, 29 años).

Las personas trans han sufrido discriminación pública, se les ha restringido su ingreso en lugares públicos, han sido víctimas de actitudes descalificatorias y han sido socialmente obligados/as a cumplir estereotipos de roles predeterminados socialmente:

“Se me negó el derecho al estudio, el derecho a un trabajo por mis modificaciones corporales. Yo me iba a un hospital y mis nombres eran femeninos y al momento que el doctor se dirigía a mi persona me trataba como masculino, entonces era una etapa muy fea” (Estefanía, 36 años).

Al respecto, manifiestan que la ausencia de leyes ocasiona una mayor vulneración, dado que no se recibe la ayuda necesaria por parte del gobierno central. Destacan, además, que a pesar de que la ley les permite el cambio de nombre y de sexo por género, resulta complejo realizar estos trámites, puesto que deben llevar un complejo proceso legal para el cambio de nombres en

instituciones financieras, académicas, laborales, etc. Todos/as nuestros informantes han referido que durante el proceso de transición recibieron insultos, agresiones físicas, psicológicas y verbales por parte de transeúntes, de parejas sentimentales, de maestros y compañeros de clase, lo que les ocasionó aislamiento social, abandono de ciertas actividades, humillación y exclusión:

“Siempre las personas me ven como un bicho raro; agresión verbal, sí, siempre: he escuchado que me gritan marimacho, prostituta, hasta que soy una delincuente. Siempre vamos a tener agresiones verbales por parte de las personas rechazo en todo el ámbito incluso entre trans existen agresiones verbales y discriminación. Es algo con lo que debemos vivir siempre y acostumbrarnos” (Alejandra, 29 años).

Para mayor información, ver la Figura 2.

Figura 2
Vulneración de Derechos en Población Trans



Nota. Elaboración propia.

Se ha evidenciado un rechazo hacia el esquema corporal, es decir, de la imagen que tienen de sí (tal como menciona Schilder, 1983); este es en nuestra población su principal motivo que les lleva a seguir un proceso de hormonización, para iniciar la transición. Llama poderosamente la atención lo que se puede considerar un rechazo del cuerpo propio por resultar extraño. El primer sentimiento tiene que ver con el rechazo de determinados órganos, en la medida en que estos simbolizan el género que se rechaza.

“Los senos que tengo no son míos, no son de mi cuerpo y no me pertenecen.” (Pedro, 33).

El cuerpo tanto masculino como femenino se convierte en extraño porque no nos identificamos con él. Posiblemente, antes de que los caracteres sexuales secundarios se desarrollen y se conviertan en fuentes de placer, las personas trans rechazan sus propios cuerpos porque en y con ellos no se encuentran a gusto.

“Desde muy pequeña rechazaba el cuerpo masculino, para mí era algo extraño tener otro gusto para mí era algo de otro mundo con decirle que ni yo me aceptaba al principio” (Estefanía, 36).

De aquí que nazca la tendencia pulsional a cambiar el cuerpo original por uno que esté más de acuerdo con lo que se siente y lo que te hace sentirte bien.

“Sentía que no estaba bien en mi cuerpo y quería cambiarlo” (Marlene, 25).

Una vez que el proceso comienza a modificar el aspecto físico, no solo se convierte en algo positivo para sus me-

tas, sino que también comienza a ser la causa de varias dificultades sociales, como la de no poder conseguir un empleo adecuado, llevándolos a realizar trabajos forzados. Asimismo, otro de los aspectos que afectan las diferentes áreas del desarrollo social, es la transfobia, que causa diariamente vulneración de derechos y miedo.

En el ámbito de la hormonización y de la transición (aun no pasando por procesos invasivos), se pone de manifiesto la emancipación corporal, que es experimentada como la liberación del cuerpo biológico al cuerpo deseado, iniciando de este modo la construcción progresiva de la verdadera identidad. Esta situación les ha permitido desarrollar una mejor resiliencia y la capacidad de adquirir nuevos estilos de afrontamiento positivos en su nueva etapa de vida:

“Me siento muy bien con mi cuerpo y no usaría hormonas porque eso me desestabiliza emocionalmente” (Pedro, 33 años).

Las situaciones que más han causado impacto han sido las esperas prolongadas de resultados, lo que los ha llevado, en la mayoría de los casos, a automedicarse descontroladamente. Quienes han llegado a consulta médica, afirman que al ser los medicamentos genéricos, la transición se vuelve aún más lenta y los efectos deseados se evidencian luego de mucho tiempo:

“Al tomar las hormonas o remedios que me daba el subcentro me iba bien por un mes, pero luego debía esperar como tres meses para obtener otra vez los medicamentos y eso me desestabilizaba hormonalmente” (Mercedes, 24 años).

La escasa población de profesionales especializados es otro problema que se suma. Ver Figura 3.

Discusión

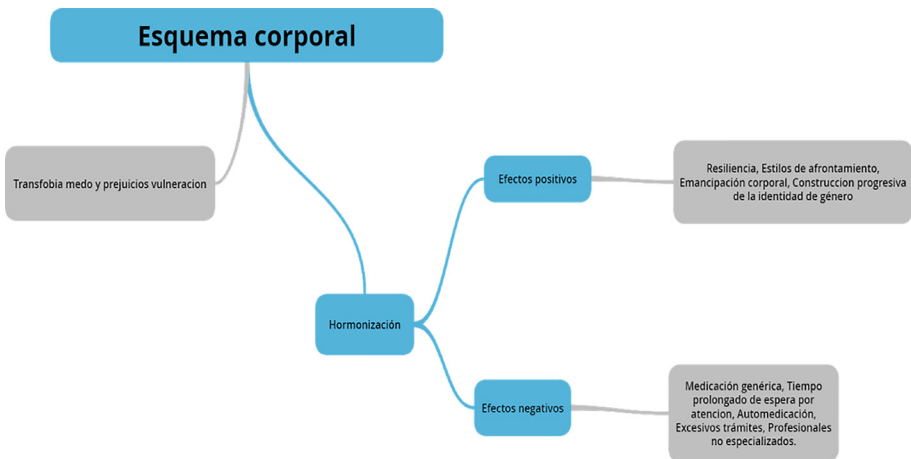
Previo a la presentación de este apartado, nos permitimos recordar que el objetivo de la investigación fue analizar las historias personales antes y durante el proceso de transición sexual o de género, los factores asociados y la vulneración de derechos fundamentales en la población que aceptó formar parte del presente estudio.

Factores psicológicos asociados a la transición sexo genérica: A lo largo de este trabajo investigativo, se ha podido evidenciar que la mayoría de nuestros informantes refieren haber realizado en su infancia, actividades de juegos que se relacionan al papel con el que se sentían más a gusto. Esto concuerda con el estudio realizado por Pillard (1997), quien señala que “hay niños que desde muy pequeños se sienten más identificados con las niñas,

y les gusta más pasar el tiempo con ellas, que con sus compañeros. Estos niños pueden presentar conductas, actitudes y gustos que se asocian generalmente con el otro sexo; entonces, se los llama niños “afeminados”, siendo este concepto ofensivo y degradante para los infantes.

Además, las siete personas trans aseguran haber presentado problemas del estado de ánimo, situación que les ha provocado aislamiento, ideas suicidas, enojo e impotencia de no saber qué hacer o cómo reaccionar. Estos resultados coinciden plenamente con los obtenidos por los autores Páez, Hevia, Pesci, y Rabbia (2015) y Rottenbacher (2012), quienes aseguran que la inquietud, la ansiedad y la depresión son comunes entre las personas trans. Existe la evidencia en esta investigación, que el estrés, causado por la discriminación y la exclusión social, puede ser una fuente de malestar y angustia capaz de tener un fuerte impacto negativo en la salud emocional y mental de las personas trans, hallazgos ampliamente dis-

Figura 3
Esquema Corporal y sus Efectos



Nota. Elaboración propia.



cutidos por Preciado (2019). Por otro lado, el verse obligados/as a vivir en secreto y no poder contar con el apoyo de sus familiares, resultó ser una de las principales causas del aislamiento y la depresión subsiguiente. Al respecto, Cruz, Ángeles, y García (2008) señalan que todas las personas trans en algún momento han tenido que enfrentar algún tipo de discriminación familiar, dado que la naturaleza está en contra de las expectativas de las familias y de la sociedad en general (ver Fonseca, y Quintero, 2009; Marcuello, y Elósegui, 1999; Solanas, 2013).

El proceso de la transición: Dentro del discurso de la población estudiada, se concluye que a lo largo de la transición han recibido insultos, agresiones físicas, psicológicas, verbales de parte de los transeúntes, emitidas por sus parejas sentimentales y por sus profesores y compañeros en el ámbito académico. Y el problema se profundiza aún más si la persona está en proceso de cambio de nombre; en ese sentido la Ley Orgánica de Gestión de la Identidad y Datos Civiles (LOGIDAC), aprobada por la Asamblea Nacional del Ecuador permite sustituir el campo sexo por el de género. Sin embargo, los participantes refieren que, si bien la ley les da estas opciones, es complicado realizar estos trámites de una manera humana, y aunque el Ministerio de Salud Pública del Ecuador, con la Estrategia de Servicios Amigables para la Población LGTBI ha atendido a niños/as trans, manifiestan que aún no existen suficientes profesionales especializados y una poca accesibilidad para el tratamiento médico y psicológico. Datos que concuerdan, con Romero, quien enfatiza que existe una deuda histórica muy grande con la población transgénero y transexual, difícil de remediar incluso en nuestros días.

Conclusiones

Se puede concluir, a partir de las entrevistas objeto de análisis, que todos los participantes dentro del estudio han sido discriminados por su orientación sexual y su expresión de género, desde etapas tempranas de su vida, debido a las imposiciones sociales y familiares. La familia se ha convertido en el primer ambiente en el que se establece la discriminación; en este contexto se ha dado lugar al desamparo por parte de las figuras paternas y al aislamiento. Debido al descuido familiar, la mayoría expresó haber sido víctima de abuso sexual en la infancia, incluso este tipo de vulneración se dio durante muchos años. El maltrato físico, verbal y psicológico ha sido vivido a lo largo de toda su vida en todos los contextos: académico, familiar, laboral y social.

Todos/as han efectuado una ardua búsqueda de equilibrio entre su sexo biológico, o de asignación, y su sentimiento de pertenencia al género opuesto, debido a la presión contextual; sin embargo, esto les llevó a sufrir problemas del estado de ánimo como la depresión y la ansiedad; la práctica de cutting (autolesiones) fue frecuente y la ideación suicida aún les acompaña. Sin embargo, cuando se fue dando el proceso de transición, pese a la presión percibida, todos/as experimentaron una sensación de liberación y mayor conformidad con su cuerpo, lo que a su vez coadyuvó a un mayor equilibrio psicológico y desarrollo de la resiliencia personal, aunque hubo el consenso general que este equilibrio paulatino fue frenado por la falta de protección estatal y el nivel de riesgo vital que vivían anteriormente, debido al uso de métodos peligrosos para cambiar su apariencia, como producto



de la dificultad de accesibilidad a la medicación y a profesionales que realicen éticamente estos procedimientos.

Podemos concluir que el estilo de vida de los participantes ha mejorado relativamente a través de los años, debido a la implementación de políticas públicas que han buscado el bienestar en ciertos aspectos de la comunidad LGBTI; en el campo de la salud se ha facilitado, de forma relativa, el acceso a la medicación necesaria para el proceso de transición, aunque en este aspecto quede mucho por mejorar. Pese a las limitaciones, se sugiere continuar con el trabajo en diversas líneas investigativas para seguir profundizando sobre las distintas esferas en las que se desarrollan. De este modo, nos permitimos sugerir la elaboración de protocolos de intervención libres de violencia, donde se enfatice la necesidad de apoyar proyectos encaminados a psicoeducar la sociedad en materia de diversidades sexuales con el fin de erradicar la transfobia y toda forma de

odio, aislamiento social, discriminación o violencia tanto en la familia, en el contexto académico y sociocultural. Por último y no menos importante, apelar como imperativo social las reformas legales que garanticen el acceso a la salud y protección de la vida de las personas trans, así como el goce pleno de sus derechos ciudadanos, en todos los ámbitos públicos y privados.

Una de las limitaciones de la presente investigación fue el temor a participar en las entrevistas, debido a que las personas trans han sido víctimas de discriminación, esta situación nos permitió evidenciar su creciente miedo a ser juzgados/as o que exista restricción social hacia su propia naturaleza. Finalmente, es importante que se considere y genere nuevas investigaciones en temas sobre género, procesos de transición entre otros aspectos que son importantes para la comprensión de la naturaleza del ser humano y la inclusión de la diversidad en el sistema social.



Referencias

- Beauvoir, S. (1948.) *El segundo sexo*. Cátedra.
- Bergero, T., Cano, G., Giraldo, F., Esteva, I., Ortega, M., Gómez, M., y Gorneman, I. (2004). *La transexualidad: asistencia multidisciplinar en el Sistema Público de Salud*. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 9-20.
- Bockting, W., Miner, M., Swinburne Romine, R., Hamilton, R., y Coleman, E. (2011). *Stigma, mental health, and resilience among an online sample of the U.S. transgender population*. American Journal of Public Health. 7, 11-35.
- Esteva, I., Gonzalo, M., Yahyaoui, R., Domínguez, M., Bergero, T., Giraldo, F., y Soriguer, F. (2006). *Epidemiología de la transexualidad en Andalucía, atención especial al grupo de adolescentes*. Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace, 65-70.
- Ferry, L. (2013). *Sobre el amor*. Paidós.
- Fonseca, C., y Quintero, M. (2009). *La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas*. Sociológica, 43-60.
- Fraisse, G. (1996). *La diferencia de los sexos*. Manantial.
- Galindo, A. (2009). *Las mentiras del sexo: claves para una sexualidad sin tabúes ni culpas*. Kairós.
- Godás, T. (2006). *Repercusiones personales, familiares, sociales y laborales de la transexualidad*. Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace, 21-23.
- Herrero, I., y Díaz de Argandoña, C. (2009). *La situación de las personas transgénero y transexuales en Euskadi*. Gráficas Santamaría.
- Illouz, E. (2007). *El consumo de la utopía romántica. El amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Katz.
- Illouz, E. (2013). *Por qué duele el amor*. Katz – Clave intelectual.
- Ley Orgánica de Gestión de la Identidad y Datos Civiles (2016) Asamblea Nacional del Ecuador. Registro oficial, suplemento 684. https://www.registrocivil.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LEY_ORGANICA_RC_2016.pdf
- Marcuello, A., y Elósegui, M. (1999). *Sexo, género, identidad sexual y sus patologías*. Cuadernos de Bioética, 459-477.
- Missé, M., y Coll-Planas, G. (2010). *El Género desordenado. Críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. Egaes S.L.
- Páez, J., Hevia, G., Pesci, F., y Rabbia, H. (2015). *Construcción y validación de una escala de actitudes negativas hacia personas trans*. Revista de Psicología, 33(1).
- Pillard, C. (1997). *The Search for a genetic influence on sexual orientation*. Routledge.

Preciado, P. (7 de abril de 2019). *Ser "trans" es cruzar una frontera política*. Diario El País. <https://www.pressreader.com/spain/el-pais-america/20190407/282187947391618>

Romero, D. M. (2006). *La Transexualidad*. Consejería de Familia y Asuntos Sociales.

Rottenbacher, J. (2012). *Conservadurismo político, homofobia y prejuicio hacia grupos transgénero en una muestra de estudiantes y egresados universitarios de Lima*. Pensamiento Psicológico, 10(1), 23-37.

Salazar, X., y Villayzan, J. (2010). *Outlines for multisectorial work with transgender populations, human rights, sex work, and HIV/AIDS*. IESSDEH, REDLACTRANS, UNFPA.


Schilder, P. (1883). *Imagen y apariencia del cuerpo. Estudios sobre las energías constructivas de la psique*. Paidós.

Solana, M. (2013). *La teoría queer y las narrativas progresistas de identidad*. La ventana. Revista de estudios de género, 70-105.

Soley-Beltran, P., y Coll-Planas, G. (2011). *Having words for everything. Institutionalizing gender migration in Spain (1998-2008)*. Sexualities, 334-353.

The World Professional Association for Transgender Health. (2011). *Standards of care for the health of transsexual, transgender, and gender nonconforming people* (Vol. 7 version). WPATH. <https://www.wpath.org/media/cms/Documents/Web%20Transfer/SOC/Standards%20of%20Care%20V7%20-%202011%20WPATH.pdf>

Varela, R. (1 de julio de 2018). *Ecuador está en camino para incluir a sus diversidades*. Diario El Telégrafo. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/ecuador-diversidad-sexual-derechos>



LAS MADRES DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD MOTRIZ: ENTRE LA CRISIS Y LA REALIDAD



Las madres de niños con discapacidad motriz: Entre la crisis y la realidad

Mothers and their childrens motor disabilities: between crisis and reality

Karina Huiracocha Tutivén¹
Norma Reyes Fernández de Córdova²

Resumen

Ante la confirmación de la discapacidad y la pérdida del equilibrio sistémico de la unidad familiar, ésta reacciona con sentimientos dispares que suelen producir desorientaciones y trastornos en la interacción al interior de la familia y con su entorno, tanto a nivel informativo, comunicativo y de acción. **Objetivo:** El presente trabajo tuvo como objetivo exponer los testimonios de vida de madres de niños con discapacidad motriz, que provienen de distintos estratos de la sociedad de Cuenca-Ecuador. **Metodología:** Este estudio tuvo un enfoque cualitativo. Los testimonios obtenidos han sido interpretados, en torno a categorías de análisis que se generaron del propio estudio, referidas a la aceptación del diagnóstico, los roles a desempeñar, la falta de conocimiento en cuanto a derechos y las creencias que se presentan alrededor de esta realidad. **Resultados:** Muestran la diversidad de miradas en cuanto a la convivencia con un hijo con discapacidad, la crisis que supone esta situación en la esfera emocional, familiar, social, personal y en la continuidad de su proyecto de vida, cuyas repercusiones, incluyen un proceso que va desde la negación y el conflicto, hasta la aceptación de la condición que presenta su hijo, lo que implica además asumir un cambio de rol dentro de la dinámica familiar y social. **Conclusión:** se sugiere generar programas de intervención para fortalecer el apoyo familiar, impulsar la participación e involucramiento de cada uno de los miembros de la familia, y así reducir el desgaste de la madre y con ello del contexto en el que vive el niño.

Palabras clave: Crisis, discapacidad motriz, familia, madres, realidad, testimonios.

¹Universidad del Azuay, kht@uazuay.edu.ec

²Universidad del Azuay, nreyes@uazuay.edu.ec



Abstract

In confronting the diagnosis of a disability and the loss of a systematic family balance unit, it reacts with disparate feelings that often arise produce disorienting and disturbing interactions in the family at the informative, communicative, and interactive levels. **Objective:** The present work objective of following study is to present real-life testimonials of mothers whose children face motor disabilities, within different socio-economic spheres of Cuenca- Ecuador. **Methodology:** This study has a qualitative approach, these testimonials have been interpreted and analyzed into categories derived from the study referring to: acceptance of the diagnosis, the role to be performed, the lack of knowledge regarding rights, and the beliefs that surround this reality. **Results:** They show there are a myriad of outlooks regarding living with a child with disabilities, and the crisis that this supposes at the emotional, family, societal, personal and communal levels includes a process from negation and conflict to acceptance of the son's present condition. Additionally, this implies a role shift regarding family and social dynamics. **Conclusion:** the intervention programs are suggested to strengthen family support and to motivate the participation and involvement of each family member, thus reducing the mother's burnout and, with it, the context in which the child lives.

Keywords: Crisis, motor disability, family, motherhood, reality, testimonials.

Introducción

La familia es el grupo primario donde ocurre la socialización y su organización suele obedecer a las características socioculturales del entorno (Mora, 2012). La discapacidad constituye un problema de salud de gran impacto y trascendencia para la persona y su familia; informarla representa un choque ético moral y legal, cuyo momento implica la participación de la persona que la anuncia, el manejo de la situación, la forma y contenido, la reacción, el apoyo, la acogida y el seguimiento.

La entrega de este diagnóstico es un desafío comunicacional por parte de quién o quiénes realizarán este proceso, puesto que este momento suele ser vivido y recordado como una etapa dura, difícil de superar y olvidar; situación dolorosa que conlleva a una serie de reacciones emocionales que afectan a la estabilidad de la pareja y al contexto familiar, con sentimientos de dolor, incapacidad, incertidumbre, enfado, desconcierto, labilidad emocional, factores que pueden influir en el trato hacia su hijo (Bell, Illán, y Benito, 2010; Contreras, et al., 2014; Esquivel, 2015; Hoyos, 2015; Lillo, 2014).

A partir de ese instante, los padres entran en procesos de negación y peregrinaje con un fuerte desgaste emocional y económico, la búsqueda de un sinnúmero de especialistas y con la esperanza de encontrar la sanación o la noticia de que el primer diagnóstico ha sido errado, es una etapa difícil de superar (Flores, Garduño y Garza, 2014; Rea, Acle, Ampudia y García, 2014). Los padres deben recibir un diagnóstico lo más tempranamente posible, siendo el principio de la aceptación, lo que depende además de factores como su historia personal; la salud física y mental; el entorno cultural y el balance de pérdida (Ponce, 2008).

Estudios muestran que los padres pueden experimentar rechazo dirigido a los profesionales que emitieron el diagnóstico; sentimientos como, la desilusión, que surge al no haber podido procrear un hijo de acuerdo a los parámetros que impone la sociedad; la tristeza e irritación generada por la crisis emocional que están atravesando, expresada a través del llanto y el silencio; la auto culpa es la más martirizadora especialmente para la madre (Mikami, Chong, Saporito y Na, 2015; Movallali, Dousti y Shapourabadi, 2015; Simon y Easvaradoss, 2015).

Cuando uno de los hijos nace con una condición como la discapacidad, la estructura familiar experimenta cambios en su sistema a nivel afectivo y comunicacional, situación que afecta a cada uno de los miembros, especialmente a la madre, quien culturalmente y en forma generalizada asume la responsabilidad de atender las necesidades básicas de su hijo con discapacidad (Miajá y Moral de la Rubia, 2013), además afronta el estigma generado por suposiciones acerca de su salud o moralidad (Parrello y Caruso, 2007). Tampoco se le reconoce su derecho al bienestar, pues debe además atender a sus otros hijos e inclusive a su pareja. El padre aparece como proveedor y casi siempre se mantiene periférico en torno a las responsabilidades del hogar, provocando rupturas en la pareja especialmente cuando dichas relaciones presentaban problemas previos, o por el contrario puede funcionar como elemento de fortalecimiento del matrimonio. Por otro lado, los hermanos frecuentemente asumen el papel de hijos parentificados, o son relegados por el sistema familiar (García, 2015; Mora, 2012; Villavicencio, Romero, Criollo, Armiños y Peñaloza, 2018).

Históricamente la identidad que la cultura atribuye a las personas con

discapacidad está sustentada en narrativas de exclusión que se traducen en modelos discursivos de discriminación y abuso de poder, representados en normas, prejuicios y estereotipos excluyentes que niegan sus capacidades y atentan contra su reconocimiento para participar en condiciones de igualdad en la vida social, y en consecuencia han dejado como resultado la vulneración de sus derechos. Culturalmente la discapacidad ha sido atribuida, ya sea como una idea de castigo divino, o como la enfermedad elaborada desde los manuales de la medicina, que catalogan dicha situación como “enfermedad, carencia o patología”, lo que implica una construcción social desde el déficit y la anormalidad, por lo que toda responsabilidad recae sobre la persona y/o lo asume la familia (Nussbaum, 2012; Torres, 2015).

La presente investigación se enfoca en la realidad de la discapacidad motriz, en donde los padres de niños con esta condición pueden sentirse socialmente aislados. El estrés experimentado por las madres repercute en enfermedades y tiene un impacto negativo en la dinámica familiar y en el contexto social con efectos psicológicos, baja autoestima, frustración, sobrecarga de tareas, además de un deterioro en su salud. A ello se suma las necesidades económicas y de contención familiar que surgen frente al cuidado, educación e intervención de este miembro de familia (Davis, Shelly, Waters, Boyd, Cook y Davern, 2010; Ferreira, Lima, Vandenberghé y Celeno, 2015; Parkes, Caravale, Marcelli, Franco y Colver, 2011).

Pese a toda la etapa de crisis por la que atraviesa la familia, donde se buscan nuevos diagnósticos que aclaren dudas sobre lo que ocurre, aparece la esperanza del cambio, esa fase de adaptación donde logran vincularse

con su hijo y brindarle un lugar dentro de la familia, reconociéndose como padres del niño, aunque continúen mostrándose sobreprotectores. Se involucran en el proceso educativo del hijo, tratando de cubrir deseos y necesidades, al mismo tiempo que hacen uso de los servicios disponibles para favorecer su adaptación y desarrollo óptimo, lo que les permite mantener una actitud positiva sobre el futuro del menor al reconocer y evaluar los éxitos obtenidos hasta el momento (Zárate, Rosario y González, 2014). Estudios han demostrado que la madres que tienen altos índices de resiliencia presentan una adaptación positiva ante la adversidad, siendo ellas un mediador importante para proporcionarles cuidados, atención y con ello la estabilidad de la familia (Obrist, Pfeiffer y Henley, 2010; Roque, Acle y García, 2009).

El presente trabajo tiene como objetivo exponer los testimonios de vida de madres de niños con discapacidad motriz, que provienen de distintos estratos de la sociedad cuencana.

Metodología

El presente estudio es de tipo cualitativo interpretativo cuyo objetivo se centró en exponer los testimonios de vida de madres de niños con discapacidad motriz, que provienen de distintos estratos de la sociedad y que asisten a una Unidad Educativa Especializada en Discapacidad Motora de la ciudad de Cuenca. En una primera fase se recibieron 18 testimonios escritos, los mismos que constituyen la muestra objeto de estudio, para lo cual se cumplió con las consideraciones éticas a través del respectivo consentimiento informado. de cada una de las madres, quienes estuvieron de acuerdo en participar en la presente investigación. Se determinó que los testimonios sean escritos ya que permite una construcción espontánea de su propia realidad. Respecto

a esta técnica la literatura y diversos estudios coinciden en que ha sido aplicada a distintos campos del saber cómo los son las ciencias sociales y, dentro de estas a disciplinas como la psicología, antropología y sociología (Berríos-Rivera, 2000; Cornejo, 2006; Kormblit, 2004; Sarabia, 1985 y Valles, 1997) ya que se constituye en una herramienta confiable que promueve una aprehensión y comprensión de múltiples realidades (Chárriez, 2012).

Se convocó a las madres a una reunión en la que se les explicó el objetivo del estudio, proceso que permitió socializar con ellas la necesidad de manifestar su historia de vida en torno a la discapacidad de sus hijos, de tal manera que puedan expresarse sin sentirse observadas, cuestionadas o influenciadas por el medio y/o por las investigadoras, técnica que constituye una reflexión de lo social a partir del relato personal que se sustenta en la subjetividad y la experiencia del individuo, como parte de la sociedad a la cual se estudia (Ferrarotti, 1981).

En la segunda fase a partir de la teoría fundamentada sistemática (Corbin & Strauss, 2008; Strauss & Corbin, 1997) que emplea categorías de información de campo con el propósito de sintetizar los hallazgos con la finalidad de darles sentido e interpretación (Charmaz, 2014) se clasificaron los testimonios en torno a cuatro categorías de análisis referidas a: aceptación del diagnóstico, los roles a desempeñar, la falta de conocimiento en cuanto a derechos y las creencias que se presentan alrededor de la discapacidad motora. Como última fase, se realizó un análisis e interpretación de dichos testimonios, a través de una cimentada discusión con los criterios de las investigadoras y estudios relativos al tema.

Los testimonios escritos, forman

parte de las historias de vida, contemplados dentro de la investigación cualitativa, como aquellos que producen datos descriptivos e interpretativos mediante el cual las personas hablan o escriben con sus palabras un comportamiento determinado (Berríos, 2000). El uso de estrategias y técnicas de análisis del lenguaje, representan una herramienta que nos permiten comprender la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar. Así el significado de los distintos tipos de testimonios, sean transcripciones de entrevistas, grupos focales, textos escritos, como es el caso de esta investigación; tomados como fuente de información primaria, buscan descubrir aspectos básicos de la cotidianidad, del sentido común, de la relación dialéctica, de la utopía y la realidad, de la creación y la aceptación, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir diariamente. Además constituyen un método riguroso, potente y puro para conocer como las personas reaccionan al mundo que les rodea (Hernández, 2009; Ruiz, 2012; Sandoval, 1996).

Resultados y discusión

Categorías de análisis

Se generaron cuatro categorías de análisis concebidas a partir de la revisión bibliográfica y el análisis de las descripciones coincidentes en los testimonios, como aquellos aspectos que permiten interpretar realidades referentes a las emociones, actitudes y sentimientos que forman parte de la vida de las madres de niños con discapacidad motora, estas son: aceptación del diagnóstico, los roles maternos, desconocimiento de los derechos y las creencias.

Este estudio encontró como categorías relevantes, aquellas referidas al desconocimiento de los derechos y las

creencias de las madres de niños con DM, aspectos que mantienen a las familias ancladas en contextos y realidades excluyentes y poco estimulantes.

Aceptación del diagnóstico

Se refiere a aquellas acciones que desde las instituciones de salud y los equipos de atención representen un soporte fundamental en el acompañamiento y en la elaboración de un adecuado diagnóstico para las familias de niños con discapacidad. Es importante que los padres tengan los conocimientos necesarios que los lleven a la aceptación y comprensión del diagnóstico de su hijo, lo que les permitirá actuar y albergar deseos positivos (Cagran, Schmidt & Brown, 2011; Gallegos, 2017; Huang, Tsai & Kellet, 2011; Martínez y Bilbao, 2008; Peralta y Arellano, 2010; Torres y Maia, 2009).

“Si antes que naciera mi hija me hubieran preguntado si me gustaría tener una hija con parálisis cerebral, mi respuesta hubiera sido que no, ya que no estaba preparada para su cuidado”

“Cuando Nube tenía 6 meses y los doctores nos dieron el diagnóstico, tenía parálisis cerebral [...] su papá no quiso aceptar, fue una experiencia muy dura nos culpábamos los dos [...]económicamente estaba muy mal pero eso no fue motivo para dejar de luchar por mi hija, la acepté como era”.

“Mi experiencia como madre de un niño con discapacidad me ha hecho ser una mujer muy fuerte y valiente, he aprendido a sobrellevar la discapacidad que tiene mi hijo [...] después de recibir

la noticia, nada es igual, ya no es igual, ni el sol, ni la lluvia, ni son iguales los bebés, ni las mamás, todo cambia, es el antes y el después del diagnóstico”

La comunicación del diagnóstico, es un imperativo ético, moral y legal del médico y los equipos de atención; representa un evento traumatizante para los padres y generalmente imborrable (Lillo, 2014), situación que altera su estado emocional, especialmente el de la madre, “nada es igual, ya no es igual, ni el sol, ni la lluvia, ni son iguales los bebés, ni las mamás” lo cual de modo alguno produce deterioro en el sistema familiar, ruptura de los proyectos de pareja, aparecen las culpas, “nos culpábamos los dos”, aflorando así una serie de problemáticas psicosociales (Fernández, et al, 2016; Zaidman, et al., 2015), “si antes que naciera mi hija me hubieran preguntado si me gustaría tener una hija con parálisis cerebral, mi respuesta hubiera sido que no”; estas expresiones revelan la crisis que acompaña a la discapacidad. Cuando las familias adquieren los conocimientos y comprenden lo que representa tener un miembro con esta condición es posible observar cómo asumen el diagnóstico y logran establecer una relación con el entorno (Huang, Tsai y Kelletet, 2011; Peralta & Arellano, 2010).

Los roles maternos

En la mayoría de los casos las madres son las que llevan “la carga” en la atención y los cuidados de un hijo con discapacidad (Ponce y Torrecillas, 2017). Si los roles siguen anclados en pensamientos y creencias tradicionales, indudablemente será la madre quien asuma el papel de cuidadora principal, lo que implica postergar su proyecto de vida como mujer, esposa y madre de sus otros hijos, generando inclusive estados de insatisfacción,



baja autoestima, ansiedad, falta de soporte familiar y social, entre otros. A la vez el padre suele convertirse en el sostén económico y ambas situaciones configuran la imposibilidad de que cumpla la función paterna (Ferreira, et al., 2015; Núñez, 2003).

“Soy una madre, dispuesta a ser simplemente madre, he debido aprender a cumplir tantos roles [...] médico, enfermera, terapeuta, maestra, al tiempo, a través de un cristal de tinte distinto [...] lo amamos, lo mimamos, lo protegemos, lo cuidamos y lo evaluamos constantemente”

Esta división de roles y tareas responde a la división sexual del trabajo, donde el cuidado se feminiza, quedando enmarcada en una obligación moral y afectiva, sin remuneración económica, pero fuertemente sancionada si no se cumple (Vaquiro y Stiepovich, 2010), es decir, es ese rol que implícitamente obliga a la madre a asumir responsabilidades que deberían ser compartidas con cada uno de los miembros.

“El ser madre soltera de mis amados niños es la mayor bendición de Dios mi experiencia con ellos es que aprendo todos los días a luchar y no dejarme vencer por más dura que sea la situación pues con el amor que me dan no puedo pedir más”

“después del diagnóstico, el ancla es la madre, es la que reacciona, devuelve la serenidad, tranquiliza, es la que busca la información, es la que aprende, es la que enseña”

Estos testimonios concuerdan con

investigaciones que demuestran que culturalmente es la madre quien debe asumir la atención de las necesidades básicas de su hijo con discapacidad y hacer frente a esta situación por un tiempo prolongado, es así, que se enfrenta a responsabilidades como llevarlo al médico, la rehabilitación, los cuidados diarios, lo cual responde a un proceso de construcción social mantenido a lo largo de la historia, que surgen de los estilos de crianza, la cultura patriarcal, las costumbres, etc. El mundo se transforma para la madre, los otros miembros solo acompañan en el dolor, pero es quizá porque la mujer se atribuye casi todas las tareas reproduciendo los estereotipos femeninos de maternidad y cuidado asignados por el género. (Mijá y Moral de la Rubia, 2013; Vitoñ, 2015). En sus testimonios, ellas no mencionan al padre, incluso en el apoyo emocional (Huiracocha, et al., 2013).

Desconocimiento de los derechos

Las familias de niños con discapacidad poco conocen sobre el discurso de los derechos, el mismo que no solo implica una cuestión teórica de crucial importancia, sino también de trascendencia práctica a la hora de afrontar e interpretar de manera razonada la adopción de medidas en beneficio de sus hijos, con soluciones que giren en torno a la problemática de participación en los diferentes ámbitos y contextos de vida como el laboral, educativo, cultural, medio físico y la participación en la sociedad (Asis, 2007; Vazzano, 2017).

“La discapacidad de mis niños ha sido la experiencia a un mundo maravilloso, del cual sigue siendo aún un problema en cuanto a obtener información de los derechos que ellos tienen y también de la discriminación en la sociedad del cual aún se siente el rechazo hacia ellos todavía”

La búsqueda de la igualdad, aceptación, valoración, sentido de pertenencia, respeto a sus derechos y el reconocimiento de sus capacidades más allá de las limitaciones es una lucha permanente de las personas con discapacidad y de sus familias. Desde el enfoque de derechos se reconoce la diversidad de los seres humanos, sin embargo, la discriminación entendida como una restricción o exclusión hacia la discapacidad sigue vulnerando la dignidad humana, situación que debe ser visibilizada y combatida desde todos los medios. (Acuña, et al., 2017; Eroles, et al., 2016; Ríos, 2015).

“no contaba con dinero para cubrir los gastos [...] en aquel tiempo hice un pedido solidario allá a los Estados Unidos [...] cuando la ayuda llegó [...] pude cubrir los gastos de medicina, terapias, tratamientos[...] he luchado toda mi vida”.

Resulta fundamental que el Estado y la sociedad reconozcan las necesidades y retos que enfrentan las familias de niños con discapacidad en los diversos ámbitos, pues las intervenciones habrán de fundamentarse en un conocimiento riguroso de los mismos, satisfaciendo, así, las demandas preexistentes y garantizando el cumplimiento de sus derechos, aspecto que poco se visibiliza en los testimonios emitidos por las madres (Mercado-García, Aizpurúa y García, 2013).

Creencias

La construcción de significados y el ejercicio de los derechos están mediados por las creencias de la familia y la sociedad, además que estos influyen y modelan la comprensión que tenemos del mundo que nos rodea (Hofer, 2001; Vaca, et. al, 2011). En gran medida, es la sociedad que, en base a sus imagi-

narios, asigna estereotipos culturales para concebir y comprender la discapacidad.

A partir de estas acciones y actitudes implícitas y explícitas se fomentan dinámicas de exclusión y marginación, desde una concepción según la cual la discapacidad es un hecho exclusivamente individual que una persona “padece”, interpretado como consecuencia de un lamentable “accidente”, o visto como una enfermedad, deficiencia, dependencia, insuficiencia, desgracia, castigo divino, o quizá un ángel enviado, con lo cual implicaría que quien es su portador no está en condiciones de cumplir adecuadamente con los requisitos propios de la convivencia social, no es apto para desempeñar las tareas, lo que inevitablemente afecta a sus interacciones cotidianas, su identidad social y su posición en la estructura general de la sociedad (Ferreira, 2008; Solsona, et al., 2018; Vargass, 2012).

“para mí, mi hijo es un ángel, es el motor de mi vida por eso todos los días le vivo al máximo”

“ser madre soltera es la mayor bendición de Dios”

Las creencias influyen de manera significativa en la cultura que configura al ser humano, a través de ideas que nos ayudan a mirar y responder al mundo que nos rodea. Así, por ejemplo, varios estudios han demostrado que las creencias religiosas y la espiritualidad ejercen fuerza y resiliencia sobre la manera en como manejamos situaciones como la enfermedad y la discapacidad, ya que son las que suelen ofrecer respuestas al tránsito por el padecimiento, de este modo la religión es una fuente de apoyo, coraje y esperanza (Caballero, 2014; Funes, 2007; Mora y Patiño, 2019; Redondo, Ibáñez y Barbas, 2017).

Creer que su hijo con discapacidad es un ángel, es lo que a una de las madres le da la fuerza necesaria para continuar, mientras que otra de ellas considera que el ser madre soltera es una bendición de Dios que le da energía para sobrellevar la discapacidad de su hijo.

“Gabriel me enseña a tener paciencia y del Fernando aprendo a sonreír a la vida en los buenos y malos momentos [...] el sobrellevar la enfermedad de mis niños me ha demostrado que todos podemos ayudar a que su mundo difícil sea el más fácil [...]enfrentar las distintas etapas de su enfermedad sigue siendo un proceso muy duro”

Lo manifestado por la madre, ha sido sustentado por autores que indican que la discapacidad se ha presentado y concebido de formas diversas a lo largo de la historia, una de ellas surge del debate entre el modelo médico y el modelo social, considerados como los principales referentes conceptuales, siendo tal vez la actitud de la sociedad y la posición de las personas en el contexto social, el criterio más apropiado para diferenciarlas; así este modelo considera que las limitaciones individuales de las personas no son el problema, sino las limitaciones impuestas por la sociedad, y que las personas con discapacidad pueden contribuir a sus contextos en la medida que sean incluidas y aceptadas, “todos podemos ayudar a que su mundo difícil sea el más fácil”.

Por otro lado, el modelo médico plantea que las causas que justifican a la discapacidad ya no son religiosas, sino científicas, se alude a la discapacidad como “enfermedad”, referente que es asumido por muchas familias, “el sobrellevar la enfermedad” (Ripollés, 2008; Seoane, 2011).

Conclusiones

Los cambios que atraviesan las familias de un niño con discapacidad luego del diagnóstico, la tarea que deben asumir las madres al cumplir el rol protagónico de cuidadora primaria, se mantienen como características determinantes a lo largo de los años. El afrontamiento de los imaginarios impuestos por la sociedad provocan creencias limitantes, la falta de conocimientos por parte de las familias en cuanto a los derechos de sus hijos, sugiere la necesidad de generar programas de intervención para fortalecer el apoyo familiar, la convivencia diaria, y el papel destacado de la familia extendida, como lo son tíos, abuelos, entre otros. Así también es fundamental repensar la participación del Estado, de los profesionales, del sistema de salud, de las redes de apoyo de padres, en situaciones afines, quienes desde una acción asertiva pueden mejorar la calidad de vida del niño, reduciendo el desgaste de la madre y con ello del contexto familiar (Araújo, Paz-Lourido y Gelabert, 2016).

El estudio muestra cómo las madres participantes de una manera u otra se identifican con las categorías encontradas en la revisión de la literatura: aceptación del diagnóstico, los roles maternos, desconocimiento de los derechos y las creencias, cuyos testimonios ponen de manifiesto una realidad poco atendida, quizá invisibilizada. Finalmente, la revisión de la literatura a lo largo de los años indica que no se han dado cambios importantes en cuanto a esta problemática, ya que la madre continúa con el rol de cuidadora primaria (Martínez-González, et al., 2015) y asumiendo la mayor parte de la responsabilidad cuando nace un hijo con discapacidad motriz (Morales-Borja, Ramírez-Quenguan, y Rendón-Campo, 2018).

Referencias

- Acuña, L., Cabrera, V., Medina, D., y Lizarazo, F. (2017). *Necesidades de la familia y de la escuela en la educación de niños y niñas con discapacidad intelectual*. I+D Revista de Investigaciones, 9 (1), 126 – 137.
- Araújo, C., Paz-Lourido, B., y Gelabert, S. (2016). *Tipos de apoyo a las familias con hijos con discapacidad y su influencia en la calidad de vida familiar*. Ciencia y Saúde Coletiva, 21, 3121-3130.
- Asís-Roig, R. (2007). *Derechos humanos y discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos*.
- Bell, R., Illan, N., y Benito, J. (2010). *Family-School-Community: cornerstones for inclusion*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado-rifop, (69), 47-57.
- Berríos, R. (2000). *La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa*. Paidea. Puetorriqueña, 2 (1), 1-17.
- Caballero, E. (2014). *Estructura mental de la patología*. Psicoterapia de Premisas.
- Cagran, B., Schmidt, M., & Brown, I. (2011). *Assessment of the quality of life in families with children who have intelectual and developmental disabilities in Slovenia*. Journal of Intellectual Disability Research, 55(12), 1164-1175.
- Contreras, A., Rodríguez, A., Vega, M., Lacruz, M., Calderón, J., & Cammarata-Scalisi, F. (2014). *Reacción de los padres ante la comunicación del diagnóstico de un hijo con síndrome de Down*. Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría, 77(2), 70-74.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. SAGE.
- Chárriez, M. (2012). *Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa*. Revista Griot, 5(1), 50-67.
- Corbin, J., Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications.
- Cornejo, M. (2006). *El Enfoque biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas*. Psykhe, 15(1), 95-106.
- Davis, E., Shelly, A., Waters, E., Boyd, R., Cook, K., y Davern, M. (2010). *The impact of caring for a child with cerebral palsy: quality of life for mothers and fathers*. Child: care, health and development. 36(1), 63-73.
- Eroles, C., Fiamberti, H., Villaverde, M., Moreno, G., Shilling, S., Coriat, S., y Seda, J. (2016). *Los derechos de las personas con discapacidad. Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan*.



Esquivel, M. (2015). *Niños y niñas nacidos con Síndrome de Down: Historias de vida de padres y madres*. Revista Electrónica Educare, 19(1), 311 - 331.

Fernández, M., Nieves, M., Catena, A., Pérez, M., y Cruz, F. (2016). *Influencia de la psicopatología emocional y el tipo de pérdida en la intensidad de los síntomas de duelo*. Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 7, 15-24.

Ferrarotti, F., (1981), *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma-Bari, 1981

Ferreira, M., Lima, A., Vandenberghe, L., y Celeno, C. (2015). *Estrés familiar en madres de niños y adolescentes con parálisis cerebral*.

Ferreira, M. (2008). *La construcción social de la discapacidad: hábitos, estereotipos y exclusión social*. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 17 (1)

Flores-Arizmendi, K., Garduño-Espinosa, A., y Garza-Elizondo, R. (2014). *El nacimiento de un niño con síndrome de Down: El impacto de la primera entrevista con los padres*. Acta pediátrica de México, 35(1), 3-6.

Gallegos, M. (2017). *Las familias de estudiantes con discapacidad en la escuela, sus necesidades y demandas*. Caso Ecuador. Alteridad. Revista de Educación, 12 (1), 20-31.

Hernández, K. (2009). *El método historia de vida: alcances y potencialidades*.

Hofer, B (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4).

Hoyos, M. (2015). *¿Entendemos los adultos el duelo de los niños?* Acta Pediatr Esp, 73(2), 27-32.

Huang, Y., Tsai, S., y Kellet, U. (2011). *Fathers of children with disabilities: Encounters with health professionals in a Chinese context*. Journal of Clinical Nursing, 21, 198-206.

Huiracocha, L., Almeida, C., Huiracocha, K., Arteaga A., Arteaga, J., Barahona, P., y Quezada, J. (2013). *Explorando los sentimientos de los padres, la familia y la sociedad a las personas con Síndrome de Down: Estudio observacional*. MASKANA, 4(2), 47 - 57.

Lillo, S. (2014). *El proceso de comunicar y acompañar a los padres y al paciente frente al diagnóstico de discapacidad*. Revista Médica Clínica Las Condes, 25(2), 372-379.

Martínez, M., y Bilbao, M. (2008). *Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo*. Intervención Psicosocial, 17 (2), 215-230.

Martínez-González, L., Robles-Rendón, M., Ramos del Río, B., Santiesteban-Macario, F., García-Valdés, M., Morales-Enríquez, M., y García-Leaños, L. (2015). *Carga percibida del cuidador primario del paciente con parálisis cerebral infantil severa del Centro de Rehabilitación Infantil Teletón*.

- Mercado-García, E., Aizpurúa-González, E., y García-Vicente, L. (2013). *Características, percepciones y necesidades sociales de los niños y niñas con discapacidad y sus familias*. Portularia Vol. XII, N° 2, [69-80].
- Miaja, Á., y Moral de la Rubia, J. (2013). *El significado psicológico de las cinco fases del duelo propuestas por Kübler-Ross mediante las redes semánticas naturales*. PSICOONCOLOGÍA, 10(1), 109-130.
- Mikami, A., Chong, G., Saporito, J., y Na, J. (2015). *Implicaciones del estigma de los padres afiliados en familias de niños con TDAH*. Revista de psicología clínica infantil y adolescente, 44 (4), 595-603.
- Mora, C. (2012). *Familias de pacientes con parálisis cerebral severa; sus indicadores de calidad de vida*. Investigación y Ciencia, 55, 33-41.
- Mora, C., y Patiño, M. (2019). *Religión y discapacidad: tramas que construyen la calidad de vida de los creyentes*. Psicología y Salud, 29(1), 125-137.
- Morales-Borja, H., Ramírez-Quenguan, O., y Rendón-Campo, L. (2018). *La participación del cuidador en el proceso de Rehabilitación visual y/o auditiva durante el periodo 2016 en el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca-Colombia*. Prospectiva, (26), 171-193.
- Movallali, G., Dousti, M., y Abedi-Shapourabadi, S. (2015). *The effectiveness of positive parenting program (triple P) on mental health of parents of hearing impaired children*. Journal of Applied Environmental and Biological Sciences, 5(5S), 286-90.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Núñez, B. (2003). *La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares*. Arch Argent Pediatric, 101(2), 133-142.
- Ríos, M. (2015). *El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos*. Revista CES Derecho, 6(2), 46-59.
- Obrist, B., Pfeiffer, C., y Henley, R. (2010). *Multi-layered social resilience in context: A new approach in mitigation research*. Progress in Development Studies, 10(4), 283-293.
- Parkes, J., Caravale, B., Marcelli, M., Franco, F., y Colver, A. (2011). *Parenting stress and children with cerebral palsy: a European cross-sectional survey*. Developmental Medicine & Child Neurology, 53(9), 815-821.
- Parrello, S. y Caruso, E. (2007). *El nacimiento de un hijo con minusvalía: ruptura de cánones y posibilidad de narrarse*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 10 (1), 39-62.
- Peralta, L., y Arellano, T. (2010). *Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8 (3), 1339- 1362.
- Ponce, J., y Torrecillas, A (2017). *Estudio de factores resilientes en*



familiares de personas con discapacidad. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología, 7(1), 407-416.

Rea-Amaya, A., Acle-Tomasini, G., Ampudia-Rueda, A., y García-Méndez, M. (2014). *Caracterización de los conocimientos de las madres sobre la discapacidad de sus hijos y su vínculo con la dinámica familiar*. Acta Colombiana de Psicología, Vol. 17, no 1. (ene.-jun. 2014); p. 91-103.

Redondo, E., Ibañez, C., y Barbas, S. (2017). *Espiritualmente resilientes. Relación entre espiritualidad y resiliencia en cuidados paliativos*. Clínica y Salud, 28(3), 117-121.

Ripollés, M., (2008). *La Discapacidad Dentro del Enfoque de Capacidad y Funcionamientos de Amartya Sen*. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, 64 - 9a.

Roque, M., Acle, G., y García M. (2009). *Escala de resiliencia materna: un estudio de validación en una muestra de madres con niños especiales*. Rev. Psic.1(27), 107-132.

Ruíz, J. (2012). *Historias de vida*. En Metodología de la Investigación Cualitativa. Universidad de Deusto. pp. 267-313.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). 5ª Edición. Universidad de Deusto.

Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Icfes/Ascun.

Sarabia., B. (1985) *Historias de Vida*. Revista Española de Investigaciones Sociales, 29, 165-186.

Seoane, J. (2011). *¿Qué es una Persona con Discapacidad?* ÁGORA, 143 - 161.

Simon, A. y Easvaradoss, V. (2015). *Carga del cuidador en problemas de aprendizaje*. The International Journal of Indian Psychology, 2 (3), 2349-3429.

Torres, L., y Maia, E. (2009). *Percepción de las madres acerca del contenido de la información del diagnóstico de Síndrome de Down*. Revista Chilena de Pediatría, 89(1), 39-47.

Torres, M. (2015). *Discapacidad: una construcción narrativa excluyente*. Equidad y Desarrollo, (24), 165-183.

Vaca, P., Cordoba, L., Rosero, R., Gómez-Benito, J., Escobar, N., y Lucas-Carrasco, R. (2011). *Creencias y prácticas de mujeres con discapacidad frente al ejercicio de sus derechos*. Estudios de psicología, 32(2), 209-226.

Vallés, M. (1997) *Técnicas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Vaquiro, S., y Stieповich, J. (2010). *Cuidado informal, un reto asumido por la mujer*. Ciencia y enfermería,16(2), 17-24.



Vargas, M. (2012). *Miradas epistemológicas desde distintas perspectivas teóricas sobre la discapacidad*. Revista electrónica EDUCARE, 16(3), 145-155.


Vazzano, F. (2017). *El Derecho de la Discapacidad como nueva rama jurídica*. Necesidad de su incorporación al complejo de ramas del mundo jurídico. Aequitas, 9(9) 307-332.

Villavicencio, A., Romero, M., Criollo, M., Armijos, M., y Peñaloza, W. (2018). *Discapacidad y Familia: Desgaste emocional*. ACADEMO (Asunción) 5 (1): 89-98.

Vitoñ, J. (2015). *Disabled children and their family surroundings*. Kontakt, 17, 123-129.

Zaidman, A., Curle, D., Jamieson, J., Chia, R., y Kozak, F. (2015). *Cochlear implantation among deaf children with additional disabilities*. Parental Perceptions of Oxford, 20(1), 41-50.

Zárate, L., Rosario, M., y Del Pilar-González, M. (2014). *Ajuste parental ante la discapacidad de un hijo*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 17(1), 254.



**ALTAS
CAPACIDADES:
BARRERAS EN EL
APRENDIZAJE Y LA
PARTICIPACIÓN:
UN ESTUDIO DE
CASO**



Altas capacidades: barreras en el aprendizaje y la participación: un estudio de caso

Gifted: barriers in learning and participation: a case study

Carolina Seade¹
Daniela Arciniegas²
Julio Peñaherrera Palacios³
Ximena Vélez Calvo⁴

Resumen

Las Altas Capacidades son una necesidad educativa especial no asociada a la discapacidad. En el escenario de las prácticas educativas son poco identificadas, abordadas y tales condiciones generan barreras. El objetivo de esta investigación fue determinar las barreras en el aprendizaje y la participación de un estudiante con altas capacidades, a través de un estudio de caso en el que intervinieron los padres de familia y la docente. Los resultados pusieron en evidencia estas barreras: falta de formación docente, falta de procesos de identificación, ausencia de adaptaciones curriculares, exceso de carga administrativa docente, número de estudiantes por aula y falta de sensibilización. Respecto a las principales conclusiones del trabajo; se puede mencionar que a partir de los resultados se podrán tomar medidas para brindar un ambiente de aprendizaje equitativo en el cual se pueda potencializar el talento que presentan estos alumnos.

Palabras clave: altas capacidades, barreras en el aprendizaje y la participación, educación inclusiva.

Abstract

Gifted are a special educational need not associated with disability. In the educational practices are poorly identified, addressed and such conditions generate barriers. The objective of this research was to determine the barriers in the learning and participation of a gifted student, through a case study in which, the parents and the teacher intervened. The results showed these barriers: lack of teacher training, lack of identification processes, lack of curricular adaptations, excessive administrative administrative burden, number of students per classroom and lack of awareness. Based on the results, measures can be taken to provide an equitable learning environment in which the talent presented by these students can be enhanced.

Keywords: barriers in learning and participation, inclusive education. gifted

¹Universidad Nacional de Educación, lucia.seade@unae.edu.ec

²Universidad del Azuay, darciniegas@es.uazuay.edu.ec

³Universidad del Azuay, jpenaherrera@uazuay.edu.ec

⁴Universidad del Azuay, xvelez@uazuay.edu.ec

Introducción

Las altas capacidades (AC) son consideradas en ciertos contextos como el grupo con necesidades educativas olvidado por el sistema escolar (Vélez-Calvo, et al., 2019). La atención educativa que requieren estos estudiantes tiene como propósito desarrollar adecuadamente y al máximo de sus posibilidades, las habilidades particulares que estos estudiantes poseen (Luque et al., 2018), pero fundamentalmente permitir el acceso a la educación que considere sus rasgos diversos (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011)

Los estudiantes con AC necesitan una atención educativa personalizada (Comes, Díaz, De la Rosa y Moliner, 2016) que debe regirse por los principios de inclusión, desde que la Necesidad Educativa (NE) ha sido identificada (Seijo, López, López y Virseda, 2015). Se trata de un grupo de estudiantes muy diverso con características particulares (Ranz y Tourón, 2017). Demuestran niveles de rendimiento sobresaliente en diferentes áreas, muchas veces con resultados excepcionales; un alto nivel de aprendizaje y razonamiento, especialmente al compararlos con compañeros de su misma edad y con quienes han tenido las mismas oportunidades (Pfeiffer, 2013; Worrell, et al., 2019). Sin embargo, algunos estudiantes con AC no pueden demostrar las características antes mencionadas debido a barreras en el aprendizaje y en la participación (BAP), situación que justifica esta investigación.

Las BAP son todas las dificultades que tienen los estudiantes para aprender, integrarse a la escuela y poder interactuar dentro o fuera de ella (Gallardo, 2017). Pueden ser culturales, actitudinales, sociales, económicas, materiales, etc., y se originan por circunstancias políticas, sociales, actitudinales o eco-

nómicas. Estas afectan el desarrollo de los estudiantes llegando a extenderse incluso, a los contextos extraescolares (Mena, Rueda y Vázquez, 2019). El concepto de BAP fue introducido por Booth y Aincow (2002), como tema de estudio, en su manual *Index for Inclusion*, y se plantea para tomar en cuenta las necesidades educativas de los más vulnerables.

Para superar las BAP, es necesario evaluar la práctica docente, institucional y gubernamental, crear principios inclusivos coherentes que faciliten los procesos inclusivos, ofrecer presupuestos suficientes y realizar el respectivo seguimiento a las prácticas, en pro de mejorar constantemente y eliminar barreras (Mena et al., 2019). Varias investigaciones han tenido como objetivo determinar las BAP en estudiantes de educación primaria, secundaria y universitaria y los resultados se centran en la necesidad de introducir en la formación continua de los profesores, el uso de metodologías y estrategias que permitan diseñar los contenidos que imparten acorde a los principios del diseño universal, pero además desarrollar valores y compromiso social con el modelo educativo – inclusivo (López y Peco, 2016; Mena et al., 2019; Ruiz, 2016).

Por otro lado, para el Ministerio de Educación del Ecuador, las AC son aquellas competencias que se manifiestan en un nivel elevado y en ciertas áreas, sin la necesidad de instrucción alguna (Acuerdo 2016-00080-A, 2016); sin embargo, si bien algunos estudiantes pueden expresar de manera espontánea sus capacidades; siempre es necesario la acción de catalizadores ambientales, tales como los recursos, los profesores y las oportunidades (Gagné, 2015), pues de esta manera se garantiza que su potencial se desarrolle hasta el punto más alto (Olszewski-Kubilius, Subtonik y Worrell, 2015). Las AC no son innatas,



estas se despliegan gracias a la maduración, el ejercicio y el entrenamiento (Gagné, 2015).

El objetivo general de esta investigación ha sido determinar las BAP de los estudiantes con AC, a través de un estudio de caso. Este se desarrolló desde la perspectiva de los docentes y padres de familia con quienes se analizaron las BAP percibidas en los contenidos, metodologías y en la participación del dentro del aula. El estudio de caso nos interesa por diversos motivos, entre los que destacan la comprensión de las conductas de un estudiante con AC pero a su vez la percepción de estas barreras por parte de estos agentes educativos.

Metodología

Debido a la naturaleza exploratoria del estudio de caso, se empleó una estrategia de investigación cualitativa (Pedreira, Aguaded y Rodríguez, 2019), que permitió conocer y analizar las BAP de un estudiante con Altas Capacidades. Los datos de este estudio se levantaron durante el año 2019. La investigación se realizó mediante el empleo de entrevistas a profundidad, las cuales fueron aplicadas a padres de familia y docentes.

Respecto a los criterios de inclusión; se consideró que el estudiante haya sido identificado previamente con AC y que esté matriculado legalmente en una Unidad Educativa en el periodo lectivo 2019 – 2020.

Participantes

Participantes 1 (caso):

Niña, estudiante de 9 años de edad, identificada con AC. Asiste a una escuela privada de la ciudad de Cuenca – Ecuador. Cursa con regularidad el Cuarto año de Educación General Básica (EGB).

La niña fue identificada con altas capacidades a inicios del año lectivo, por un grupo de expertos. Se utilizó para su identificación el modelo Tripartito de Pfeiffer.

La entrevista con sus maestros arrojó la siguiente información de este caso:

En el ámbito académico: cumple rápidamente las actividades encomendadas por sus docentes. Tiene mayor afinidad por Lengua y Literatura, Matemática y Arte. Según sus maestros, se le considera extremadamente persistente, imaginativa y creativa. Su vocabulario es amplio y fluido. Disfruta mucho de la lectura y es una de sus potencialidades más evidentes. Por otro lado, sus docentes insisten en la mejoría de sus rasgos caligráficos.

En el ámbito social: constantemente se preocupa por ayudar a sus compañeros, no tiene inconvenientes en la socialización con sus pares y adultos, sin embargo, algunas veces es poco empática con sus profesores pues la niña manifiesta que no le entienden. Es obediente, cumple reglas y normas e incluso corrige ciertos malos hábitos o conductas inadecuadas de sus pares y de los adultos. En las horas libres, la niña juega con otros niños y disfruta de ello.

Debido a que la identificación de la AC es reciente no ha sido reconocida por la institución. Al informar al cuerpo docente de las AC de la niña, estos han pedido una explicación detallada sobre esta condición para ellos desconocida.

Participantes 2 (padres de familia):

Padres jóvenes profesionales con títulos de tercer nivel, de 30 (padre) y 29 (madre) años de edad. Consideran que su matrimonio es estable y demuestran preocuparse mucho por la crianza, la

educación y el crecimiento de su hija. Los padres afirman que no han podido atender las necesidades educativas de su hija por sus horarios de trabajo.

Participantes 3 (docente):

Licenciada en Ciencias de la Educación, con 12 años de experiencia. Actualmente es docente y Coordinadora del subnivel de EGB Elemental de una escuela particular de la ciudad de Cuenca – Ecuador. La profesora indica que su prioridad es ayudar a sus estudiantes y atender a sus necesidades educativas de manera comprometida y responsable.

Procedimiento

La aprobación para la ejecución del estudio se obtuvo a través de los consentimientos informados de los padres de familia del caso de estudio y de la docente. Las guías para las entrevistas

fueron elaboradas por el equipo investigador y posteriormente validadas por expertos mediante una prueba piloto (ver tabla 1 y tabla 2). El estudio se hizo luego de la firma del consentimiento. La participación fue voluntaria y se les aseguró la confidencialidad y el anonimato de la información brindada.

Recolección de datos

Se aplicó una entrevista (ver tabla 1 y tabla 2) en la que se abordaron temas relacionados con las BAP. La entrevista fue realizada por tres expertos en el tema, en base al manual Index for Inclusion (Booth y Aincow, 2002); posteriormente fue validado por una docente universitaria, una docente de educación primaria y un padre de familia de un niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Cada entrevista fue grabada, para luego ser transcrita en un matriz de Microsoft Excel.

Tabla 1
Entrevista para determinar BAP

Entrevista a padres		
Situación en el hogar	Barreras del aprendizaje	Barreras en la participación
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo es un día común del niño entre semana y el fin de semana?2. ¿Cómo es la relación del niño con sus padres, hermanos, abuelos o familiares con quienes tiene contacto cotidiano?3. ¿Qué le hace feliz al niño?4. ¿Qué le cuesta esfuerzo físico al niño?5. ¿Qué le cuesta esfuerzo cognitivo al niño?6. ¿Es un niño independiente para su edad?7. ¿Cuáles son sus intereses o hobbies?8. ¿El niño conoce que tiene una NEE?	<ol style="list-style-type: none">1. ¿El niño asiste regularmente a clase? De no ser así ¿a qué se debe?2. ¿Cuáles son las mayores dificultades que presenta el niño en la escuela?3. ¿El niño tiene dificultades o limitaciones con el uso de las instalaciones físicas, el acceso a las aulas, el uso de juegos, el acceso a baños, el acceso a laboratorios?4. ¿El niño tiene dificultades en la relación con sus profesores o compañeros?5. ¿Qué es lo que más trabajo le cuesta aprender al niño?	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué opina el niño de su escuela?2. ¿Qué es lo que más le gusta de la escuela?3. ¿Qué es lo que menos le gusta?4. ¿Cómo fue el ingreso del niño al centro escolar?5. ¿El niño participa en todas las actividades de la escuela? ¿El niño muestra preferencia por alguna actividad? ¿A que se debe esta preferencia?6. ¿El niño interactúa con otros niños? ¿Qué les diría a los compañeros de su hijo? ¿Tiene grupo de amigos? ¿Tiene mejor amigo?



Entrevista a padres

Situación en el hogar	Barreras del aprendizaje	Barreras en la participación
<p>9. ¿Se siente seguro en su escuela, tanto en el ambiente físico como en el relacional?</p>	<p>6. ¿Qué contenidos, áreas o destrezas son las que hacen que no aprenda el niño?</p> <p>7. ¿Qué le gustaría que se mejorara en la escuela para que el niño pueda aprender mejor?</p> <p>8. ¿Qué le gustaría que se mejorará en la casa para que el niño pueda aprender mejor?</p> <p>9. ¿Qué cosas o situaciones no le hacen sentir bien a su hijo dentro de la escuela?</p> <p>10. ¿Qué le pediría al profesor para que el niño aprenda mejor?</p> <p>11. ¿El niño se siente comprendido por sus profesores y compañeros?</p> <p>12. ¿Ustedes se sienten comprendidos por los papás de los compañeros de su hijo?</p> <p>13. ¿Cómo se desempeña el niño con el plan de estudios, es adecuado para él?</p> <p>14. ¿Qué opina de la comunicación que hay con la escuela? ¿Qué le gustaría pedir a los profesores del niño para mejorar la comunicación con estos?</p>	<p>7. ¿El niño participa en las actividades que realizan otros niños, como juegos, actividades extraescolares como salidas, cumpleaños?</p> <p>8. ¿El niño recibe apoyo de sus maestros para participar en las actividades escolares, sociales y extracurriculares? ¿Qué apoyos recibe?</p> <p>9. ¿Le gustaría que su niño participe en alguna actividad para la que no ha sido considerado?</p> <p>10. ¿Qué le gustaría pedir a los maestros y compañeros del niño para que participe más?</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2
Entrevista a profesores

Entrevista a profesores		
Situación en la escuela	Barreras del aprendizaje	Barreras en la participación
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo es un día común del niño? 2. ¿Qué le hace muy feliz al niño? 3. ¿Qué le cuesta esfuerzo físico al niño? 4. ¿Qué le cuesta esfuerzo cognitivo al niño? 5. ¿Es un niño independiente? 6. ¿Usted conoce la NEE del niño? ¿Desde cuándo? 7. ¿El niño conoce que tiene NEE? 8. ¿Cuáles son las fortalezas y talentos que ha demostrado el niño? 9. ¿El niño se siente valorado en sus fortalezas y talentos? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son las mayores necesidades que presenta el niño en la escuela? ¿Cuáles son las mayores barreras que impiden el aprendizaje del niño? 2. ¿El niño tiene necesidades con el uso de las instalaciones físicas, el acceso a las aulas, el uso de juegos, el acceso a baños, el acceso a laboratorios? 3. ¿El niño tiene dificultades en la relación con sus profesores o compañeros? 4. ¿Qué es lo que más trabajo le cuesta aprender al niño? ¿Qué aprende con mayor facilidad? 5. ¿Qué cosas son las que hacen que no aprenda el niño? 6. ¿Qué le gustaría que se mejorará en la escuela para que el niño pueda aprender mejor? 7. ¿Qué cosas no le hacen sentir bien en la escuela al niño? 8. ¿Qué cree que el niño le pediría a usted para aprender mejor? 9. ¿Cree que el niño se siente comprendido por sus profesores y compañeros? 10. ¿Cómo se desempeña el niño con el plan de estudios, es adecuado a su necesidad? 11. ¿Realiza usted adaptaciones en los contenidos para responder a las necesidades de este caso? 12. ¿Cuáles son las principales barreras que dificultan el aprendizaje del niño? ¿Qué está haciendo usted para eliminar estas limitaciones? 13. ¿Se siente apoyado por la institución? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué dice el niño de su escuela? 2. ¿Qué es lo que más le gusta de la escuela? 3. ¿Qué es lo que menos le gusta? 4. ¿Cómo fue el ingreso del niño al centro escolar? 5. ¿Cómo son las relaciones del niño con sus compañeros? 6. ¿El niño participa en todas las actividades de la escuela? ¿El niño muestra preferencia por alguna actividad? ¿A qué se debe esta preferencia? 7. ¿El niño recibe apoyo de sus maestros? ¿Cuáles? 8. ¿El niño interactúa con otros niños? 9. ¿El niño participa en las actividades que realizan otros niños, como juegos, actividades extraescolares como salidas, cumpleaños? 10. ¿Cuáles son las principales barreras que dificultan la participación del niño? ¿Qué está haciendo usted para eliminar estas limitaciones? 11. ¿Los eventos como jornadas deportivas, día de la familia, semana cultural, consideran la participación del niño? ¿Cómo lo hacen?

Nota. Elaboración propia.



Análisis de datos

La codificación de las respuestas emitidas por los padres de familia y la docente se realizó a través de un análisis temático. Este método permite el tratamiento de la información por medio de la identificación, organización, análisis y reporte de patrones/temas a partir de una cuidadosa lectura y re-lectura de la información, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión e interpretación del estudio (Braun y Clarke, 2006). Para la codificación de las respuestas, revisaron dos investigadores por separado las grabaciones de las entrevistas, quienes compararon después de este proceso si la organización temática coincidía. De no ser así se pediría la intervención de un tercer investigador para que resuelva el conflicto con su apreciación (Abreu, 2014). Todos los investigadores tenían experiencia en inclusión, habiendo participado en estudios previos.

Resultados

A continuación, se presentan los principales hallazgos en cada uno de los temas identificados previamente:

Barreras institucionales

Con las respuestas de los participantes entrevistados se evidenció que las principales barreras institucionales son:

La falta de formación docente. Investigaciones han demostrado que profesores formados en el tema de las AC, aceptan las características de sus alumnos, además de proporcionarles el apoyo necesario. Estos docentes, dejan de lado las clases uniformes y únicas para todos sus alumnos, que son las principales causantes de la frustración o incluso fracaso escolar de los estudian-

tes con AC (Jaime y Gutiérrez, 2014). También se ha reportado que estimulan sus potencialidades, autonomía y autocontrol, desarrollan sentimientos de pertenencia al grupo de compañeros, así como el acceso a recursos de apoyo educativos adicionales, metodologías adecuadas y ofertas curriculares flexibles (Brody, 2015). Cuando los maestros conocen de las necesidades educativas de los estudiantes con AC no solo están dispuestos a ofrecer respuestas escolares, sino que la promoción del talento se vuelve un reto profesional.

Profesora: “Tenemos que aprender sobre el tema de las altas capacidades. Creo que recién estamos dando los primeros pasos. La principal barrera creo que es la falta de conocimiento. Esa falta de responsabilidad con el niño”.

Padres: “Creo que hace falta que los docentes conozcan más sobre el tema”.

El número de estudiantes por aula.

La cantidad de estudiantes dentro del aula de clase es una variable que influye en el rendimiento académico (Rodríguez, 2018). Investigaciones recientes manifiestan que, si se quiere mejorar el rendimiento de los estudiantes, el número idóneo debe ser menor a 30 por aula. John Medina en su libro “Brain rules” Brain Rules manifiesta que pocas son las escuelas que tienen en cuenta que no hay un cerebro igual que otro y que cada uno aprendemos de forma diferente (Medina, 2014). Tal situación implicaría que en las clases con menos cantidad de estudiantes se adecúa de mejor manera el proceso de enseñanza y aprendizaje a esta diversidad de desafíos. Sin embargo, los participantes no consideran a esta situación como una barrera.

Profesora: “Yo tengo 39 estudiantes en el aula y es difícil alcanzarse con todos”.

Padres: “Amelia tiene 40 compañeritos aproximadamente, se lleva muy bien con todos”.

Barreras actitudinales

La falta de sensibilización hacia las AC: las respuestas de los participantes saturaron en esta temática como la principal barrera actitudinal. Profesores sensibilizados hacia las AC, muestran mejores actitudes hacia este grupo de estudiantes, aceptan sus características, además de proporcionarles el apoyo necesario tanto intelectual como emocional (Martin, Montilla., y Asencio, 2018). Estudios han demostrado que la sensibilización permite superar los prejuicios y mitos sobre esta población, percibir que son un alumnado con necesidades educativas, superar la idea de que son súper seres humanos y apostar por la educación de las AC como una ventaja para la sociedad (Lacambra, Gracia y Aguilera, 2019).

Profesora: “Las principales barreras creo que es la falta de conocimiento y de sensibilización. Esa falta de responsabilidad con el niño. Creo que nos queda un camino por recorrer. Es un tema que estaba relegado, un tema al que no prestamos atención”.

Barreras organizativas

La falta de procesos de identificación de estudiantes con AC. El protocolo de identificación de estudiantes con AC en Latinoamérica, en la mayoría de los casos, es un proceso que no es conocido ni vinculando al ámbito de la educación ordinaria (Comes et al., 2016). La escuela debe constituir una fuente

eficaz en la identificación de las AC, además de disponer los instrumentos que permitan valorar las AC de sus estudiantes (Escámez y Sánchez, 2017). La falta de identificación de niños con AC acarrea el riesgo de no brindar las herramientas necesarias para potenciar todas sus habilidades, considerándose incluso como un tipo de exclusión escolar (Parra, Díaz y Rojas, 2016).

Profesora: “Tendríamos que comenzar con un proceso de capacitación docente y un proceso de diagnóstico a los estudiantes, a nivel de institución. Porque una vez que nosotros tendríamos identificados a los estudiantes con AC podríamos atender esas necesidades”

Padres: “Agradecemos a quienes gestionaron el proceso de evaluación de nuestra hija, esto nos permite saber cómo está, lo qué necesita y cómo ayudarlo”.

El exceso de carga administrativa a los docentes. Con una frecuencia considerable, las instituciones educativas solicitan al cuerpo docente que cumplan con gestiones administrativas que no corresponden a su función (Tobón y Tobón, 2018). Estas funciones no son las actividades tradicionales de un docente, tales como, registro de calificaciones, asistencia, planificación curricular y reporte de situaciones detectadas dentro del aula. Estas nuevas demandas del profesorado se convierten en condiciones de trabajo que pueden provocar se alejen de la realidad del aula, además implican gran esfuerzo intelectual y físico (Torres y Uribe, 2018). Constantemente los docentes se enfrentan a una contradicción, por no tener claro a cuál de sus funciones darle mayor importancia, afectando su



rendimiento laboral en el aula (Mendoza, Romero y Maridueña, 2017).

Profesora: “El sistema educativo, para poder hacer un proceso de inclusión de calidad, se debería reestructurar desde la malla curricular, el número de destrezas, la carga horaria. También la carga que el docente tiene en la parte administrativa en la presentación de documentos curriculares, se vuelve cansado”.

Padres: “Para que la educación sea personalizada, los profesores solo deben dedicarse a eso”.

Barreras metodológicas

La ausencia de adaptaciones curriculares para las AC. Las adaptaciones curriculares tienen como finalidad tomar en cuenta las diferencias individuales y las necesidades que cada estudiante puede presentar. Además, son el elemento que permite lograr la individualización de la enseñanza (Rodríguez y Ortiz, 2017). Los estudiantes con AC poseen una necesidad educativa (Seijo et al., 2015), por tal motivo, la escuela debe tomar decisiones que formen parte de las medidas de atención a la diversidad mismas que deben estar establecidas en los correspondientes proyectos curriculares (Azorín, Arnaiz y Maquilón, 2017).

Profesora: “El plan de estudios no es adaptado para sus AC. No hay adaptaciones curriculares, no tenemos esta atención todavía dentro de la institución”.

Padres: “Creo que hace falta una educación personalizada, dependiendo de

cada niño para que puedan aprender mejor. Pedimos que la educación de nuestra hija sea en la modalidad de ella, adaptada a sus necesidades”.

Discusión

Los resultados del presente estudio de caso, revelaron las siguientes BAP: 1) falta de formación docente, 2) ausencia de adaptaciones curriculares para estudiantes con AC, 3) falta de procesos de identificación a estudiantes con AC, 4) exceso de carga administrativa a los docentes, 5) el número de estudiantes por aula, 6) falta de sensibilización hacia las AC.

Los hallazgos de esta investigación coinciden con estudios previos que afirman que los estudiantes con AC se enfrentan a barreras educativas que muchas de las veces nacen en los propios sistemas, que no participan de manera activa en el desarrollo y aplicación de programas de intervención que faciliten a los alumnos con AC el desarrollo de sus potencialidades (Brody, 2015).

Con respecto a la primera BAP, falta de formación docente, en investigaciones previas ya se evidenció que la formación en AC es un tema poco abordado por los sistemas educativos a nivel Latinoamericano (Extremiana, Puig y Signes, 2016). El proceso educativo debe adecuarse a las demandas de la sociedad, para dar respuesta a sus desafíos. Uno de estos desafíos consiste en mejorar la práctica docente, a partir de la formación inicial y continua en AC (Crawford, 2018), esto implicaría que los programas de formación del profesorado juntaran prácticas, contenidos y metodologías vinculadas a conocer las NEE de esta población y cómo atenderlas (Gil, 2019). Un estudiante con AC que no recibe una educación orientada

la estimulación de su potencial terminará por no desarrollarlo (Dai y Chen, 2013) y las habilidades innatas superiores, pueden mantenerse en el nivel de potencial y no traducirse nunca en talento (Gagné, 2004). Los estudiantes con AC necesitan un profesor preparado, que pueda acompañarlos y guiarlos en la búsqueda de respuestas y que se interese por conocerlos y apoyarlos de manera genuina (Conejeros, Gómez y Donoso, 2013).

La velocidad de aprendizaje, la comprensión avanzada, la persistencia en la tarea y otros factores ponen en manifiesto que los estudiantes con AC necesitan una educación diferenciada que abarque las NEE que se derivan de su característica particular de pensar y aprender. Lo antes mencionado nos ha llevado a identificar otra BAP, que puede llevar a una discusión bastante extensa: la ausencia de adaptaciones curriculares para estudiantes con AC. En una revisión teórica profunda se evidenció que los estudiantes con AC necesitan programas y metodologías que atiendan a sus necesidades (García y De la Flor, 2016; Molina y Morata, 2015; Navío, 2017). Así, la escuela necesita asumir como tarea, la organización, la planificación, el desarrollo y la evaluación de respuestas educativas específicas y adecuadas para atender eficazmente las diferentes necesidades que presentan los estudiantes, especialmente cuando requieren una atención específica, como es el caso de los niños con AC (Alía, 2008). Las adaptaciones curriculares se han convertido en una especie de terapia ocupacional que no siempre responde a las necesidades diversas de los chicos con AC, sino los mantiene distraídos y no siempre potencia su talento. Las adaptaciones que resultan funcionales y útiles para los niños con AC se las debería llamar enriquecimiento curricular (Tourón, et al., 2018), además, no son estas las

únicas respuestas educativas para los estudiantes con AC (Tourón y Tourón, 2016). Existe un conjunto de métodos y estrategias que se pueden poner en práctica (García et al., 2010). Estas estrategias curriculares se las puede agrupar bajo tres parámetros: la aceleración, el enriquecimiento curricular y el agrupamiento por capacidad. Al parecer estas respuestas educativas no son del conocimiento ni de familiares ni de los docentes, por lo tanto, no pueden valorar las ventajas que estas opciones representan para este caso concreto.

La tercera BAP es la falta de procesos de identificación para estudiantes con AC. Al respecto, investigaciones en países latinoamericanos, muestran que estos procesos se encuentran en un estado de precariedad pues se han logrado identificar únicamente un 0,29% (Alsina, Andreu y Acosta, 2018). En la ciudad de Cuenca – Ecuador, la entidad ministerial ha identificado únicamente al 0,016% de niños con esta condición (Vélez Calvo et al., 2019). Además, esta población debe lidiar con el gran problema del diagnóstico errado, que muchas veces se da por la falta de formación de los profesionales. La falta de identificación temprana de las AC, a largo plazo, se convierte en un problema que afecta el comportamiento del sujeto, pues este puede mostrarse agresivo (el estudiante se niega a seguir reglas establecidas, da muestras de violencia) o pasivo (el estudiante se abstrae del mundo exterior, se muestra poco comunicativo, se sienten solos y tienen miedo que los rechacen) (Molina y Morata, 2015). En los dos casos, puede repercutir en trastornos psicológicos o incluso al fracaso escolar (Gallegos, Álvarez y Costa, 2015).

En esta investigación, el exceso de carga administrativa docente también se consideró como una BAP. En la actualidad, la profesión docente, se

enfrenta a nuevos retos, problemas y cargas administrativas (Tobón y Tobón, 2018). Como consecuencia, los docentes padecen una sensación de baja realización personal, agotamiento emocional/físico y despersonalización, que muchas de las veces afectan negativamente su labor dentro del aula (García, 2015). En el Ecuador, un docente de educación primaria enseña las cuatro materias básicas. Cada materia requiere una planificación anual, mensual y diaria. Además, elabora instrumentos de evaluación, de refuerzo académico, adaptaciones curriculares, informes de reuniones, actividades artísticas y proyectos (Guerrero y Galán, 2016). Incluso muchos docentes prefieren no reportar NEE por el exceso de trabajo que esto implica. El Ministerio de Educación (2015) reconoció que los docentes han tenido un exceso de carga administrativa que no estaba vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje. Frente a este panorama, a través de un acuerdo ministerial se anunció la disminución de la carga administrativa (MinEduc-2018-00101 A), con lineamientos generales para priorizar actividades que mejoren la calidad educativa. En estas circunstancias, resulta casi imposible o imposible atender a un estudiante con estas condiciones y responder efectivamente a la demanda de atención personalizada dentro de aula de clase (Alía, 2008).

La quinta BAP que surgió de este estudio de caso, es el número de estudiantes por aula. Docentes en Latinoamérica manifiestan que a pesar de la voluntad que tienen para recibir a los niños con NEE, el número de estudiantes resulta excesivo (Murrillo y Martínez, 2018). Por otro lado, manifiestan que un niño con NEE equivale a cinco niños sin NEE, que requieren otras metodologías, mayor atención y que necesitan apoyo de otros profesionales (Jara y Jara, 2018). Investigaciones realizadas

en Ecuador expresan que el sistema educativo fiscal muchas veces supera los 40 alumnos por aula y que no solamente se requiere de voluntad docente, sino de capacitación, infraestructura adecuada y sobre todo menor cantidad de alumnos (Salvador, 2018).

La sensibilización hacia la discapacidad no es un enfoque prioritario de los sistemas educativos de nuestro contexto. Por este y otros motivos, la última BAP identificada es la falta de sensibilización hacia las AC. Estudios demuestran que los programas de sensibilización hacia los estudiantes con NEE, mejoran las actitudes de los participantes. La actitud positiva se relaciona con la calidad de vida y los resultados educativos de la persona con NEE (Rello, Garoz y Tejero, 2018). En el caso de este trabajo, vale la pena invertir en la sensibilización y formación que favorezca la presencia, aprendizaje y participación de los chicos con AC.

La investigación llevada a cabo sobre las BAP en los estudiantes con AC, ha puesto al descubierto las limitaciones que ocasionan el fracaso escolar y marginación. Esperamos que poco a poco la comunidad educativa tome conciencia de que los estudiantes con AC también necesitan ser atendidos de forma particular, desde el punto de vista académico y social.

Limitaciones

Las limitaciones que emergen de este estudio de caso tienen relación con la naturaleza cualitativa de la investigación. Los resultados fueron analizados con precaución, en procura de entregar explicaciones preliminares y tentativas del fenómeno en estudio. Los resultados no necesariamente pueden ser transferidos o generalizados a toda la población de estudiantes con AC.

Referencias

- Abreu, J. (2014). *El Método de la Investigación Research Method*. Daena: International Journal of Good Conscience, 9(3), 195-204.
- Acuerdo MINEDUC ME 2016-00080-A. (2016). *Normativa para regular los procesos de detección, valoración, atención educativa, evaluación de aprendizajes y promoción a estudiantes con dotación superior en el sistema educativo nacional*. Registro Oficial.
- Alía, J. (2008). *La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales*. Faisca: revista de altas capacidades, 13(15), 40-49.
- Alsina, A., Andreu, C., y Acosta, Y. (2018). *Diseño, construcción y validación de una rúbrica para la detección del talento matemático*. Revista de Educación Inclusiva, 11(2), 141-160.
- Azorín, M., Arnaiz, P., y Maquilón, J. (2017). *Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad*. Revista mexicana de investigación educativa, 22(75), 1021-1045.
- Booth, T., y Ainscown, M. (2002). *Index for inclusion*. Developing learning and participation in schools. www.eenet.org.uk
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.
- Brody, L. (2015). *El estudio de Julian C. Stanley sobre talento excepcional: Una aproximación personalizada para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades*. Revista de educación, (368), 174-195.
- Comes, G., Díaz, E., De la Rosa, A., y Moliner, O. (2016). *La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Revista de Educación Inclusiva, 1(1), 345-360.
- Conejeros, L., Gómez, P., y Donoso, E. (2013). *Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5(11), 393-411.
- Crawford, M. (2018). *Acceleration for gifted girls facilitated by multiplicity and flexibility of provision and practices*. Australasian Journal of Gifted Education, 27(2), 28-39.
- Dai, Y., Chen, F. (2013). *Three paradigms of gifted education: in search of conceptual clarity in research and practice*. Gifted Child Quarterly, 57, 151-68.
- Escámez, A., y Sánchez, M. (2017). *Identificación del alumno con altas capacidades intelectuales: responsabilidad del maestro o del departamento de orientación educativa y psicopedagógica*. Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas, 19(1), 69-91.



Extremiana, A., Puig, A., Luz, A., y Signes, S. (2016). *Superdotación y educación: qué se hace desde la escuela por los niños superdotados*. Revista Internacional de Diversidad e Identidad en la Educación, 1(1), 456-471.

Gagné, F. (2004). *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*. High Ability Studies, 15(2), 119-147.

Gagné, F. (2015). *De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD*. Revista de Educación, 6(368), 12-39.

Gallardo, R. (2017). *El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje ya la participación*. Revista de Educación Inclusiva, 5(1), 71-82.

Gallegos, S., Alvarez, B., y Costa, P. (2015). *Os pais tambem contam. Validação do questionário "Conhecendo o seu filho, sua filha": identificação de crianças de 9-10 anos, com altas capacidades*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 23(89), 795-820.

García, D. (2015). *Concepciones de docentes sobre su profesión: una aproximación cualitativa al pregrado universitario*. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 13(3), 16-21.

García, A., y De la Flor, P. (2016). *Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 42(2), 129-149.

Gil, J. (2019). *Diseño Curricular para la atención educativa de jóvenes con talentos y con Capacidades Excepcionales en Instituciones Inclusivas*. Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información CEDOTIC, 4(1), 41-73.

Guerrero, V., y Galán, G. (2016). *Competencia Digital Docente: ¿Dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria. El caso de Ecuador*. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, (49), 57-73.

Jaime, A., y Gutiérrez, A. (2014). *La resolución de problemas para la enseñanza a alumnos de educación primaria con altas capacidades matemáticas*. Resolver problemas. Estudios en memoria de Fernando Cerdán, 2(14), 147-190.

Jara, M., y Jara, P. (2018). *Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12(2), 59-77.

Lacambra, A., Gracia, P., y Aguilera, E. (2019). *Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva*. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23(1), 265-284.

López, J., y Peco, S. (2016). *Formación y participación decisiva de las familias en los centros educativos. Superando las barreras que dificultan la implicación de la comunidad en la escuela*. Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, (367), 27-31.



Luque, M., Pérez, A., Vilela, M., Peñas, E., López, R., Paños, M., y De Castro, J. (2018). *Talentoedu: Formación de docentes para la atención educativa a la alta capacidad intelectual*. Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 5(4), 35-40.

Martin, P., Montilla, S., y Asencio, N. (2018). *Estudio de la Aplicación de Programas de Alto Rendimiento para alumnos con altas Capacidades*. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 16(45), 447-476.

Medina, J. (2014). *Brain rules for baby, Updated and expanded: How to raise a smart and happy child from zero to five*. Pear Press.

Mena, M., Rueda, C., y Vázquez, C. (2019). *¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios*. Revista Complutense de Educación, 30(1), 261-279.

Mendoza., Romero, I., y Maridueña, L. (2017). *El nivel de stress en los docentes de la UNEMI*. Dominio de las Ciencias, 3(2), 405-425.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2015). *Rendición de cuentas 2015*.

Molina, P., y Morata, M. (2015). *Intervención psicoeducativa en un caso de altas capacidades*. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 2(1), 69-74.

Murillo, F., y Martínez, C. (2018). *Factores de aula asociados al desarrollo integral de los estudiantes: Un estudio observacional*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 44(1), 181-205.

Navío, N. A. (2017). *Un estudiante con altas capacidades en mi aula. Ahora qué*. Revista de Educación Inclusiva, 10(1), 265-277.

Parra, D, Díaz, R., y Rojas, L. (2016). *Aspectos psicoeducativos en la evaluación del alumnado con altas capacidades intelectuales: Análisis de un caso*. Summa Psicológica UST, 13(1), 77-88.

Pedreira, M., Aguaded, I., y Rodríguez, M. (2019). *Educomunicación y Buenas Prácticas en los nuevos escenarios tecnológicos: Estudio de Caso*. Hamutay, 6(1), 96-111.

Olszewski-Kubilius, P., Subtonik, R., y Worrell F. (2015). *Repensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva*. Revista de Educación, (368), 40-65.

Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.

Ranz, R., y Tourón, J. (2017). *Características del alumnado con altas capacidades, algunas pistas para su identificación*. En S. Pfeiffer (Unir). Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades (pp. 71-98). UNIR.

Registro Oficial No 417. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)* http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Ley_organica_educacion_intercultural.pdf



- Rello, C., Garoz, I., y Tejero, C. (2018). *Análisis comparativo del efecto de tres programas de sensibilización hacia la discapacidad en Educación Física*. Retos, 1(34), 258-262.
- Rodriguez, C. (2018). *Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula*. Eductec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 7(63), 29-41
- Rodriguez, D., y Ortiz, J. J. B. (2017). *Gestión del conocimiento para la adaptación curricular de estudiantes con necesidades educativas especiales*. Gestión, competitividad e innovación, 5(1), 123-141.
- Ruiz, P. (2016). *Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(2), 115-133.
- Salvador, M. (2018). *El lado oscuro en la educación: papel del símbolo en la formación de valores, espiritualidad e ideología*. Cátedra, 1(1), 120-133.
- Seijo, J., López, M., López, P., y Virseda, C. M. (2015). *Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 9(2), 91-110.
- Tobón, S., y Tobón, B. (2018). *Evaluación del Desempeño Docente en México: Del Proyecto de Enseñanza al Proyecto Formativo*. Atenas, 1(41), 18-33.
- Torres, C., y Uribe, C. (2018). *Prácticas directivas exitosas como generadoras de conocimiento para apoyar la toma de decisiones de los administradores del sistema educativo*. Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 8(16), 9-16.
- Tourón, J., Martín, D., Asencio, N., Pradas, S., e Íñigo, V. (2018). *Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD)/Construct validation of a questionnaire to measure teachers' digital competence (TDC)*. Revista Española de Pedagogía, 4(8), 25-54.
- Tourón, J., y Tourón, M. (2016). *Identification of Verbal and Mathematical Talent: the Relevance of "Out of Level" Measurement*. Anales de psicología, 32(3), 638-651.
- Vélez-Calvo, X., Dávila, Y., Seade, C., Cordero, M., y Peñaherrera-Vélez, M.J. (2019). *Las altas capacidades en la educación primaria, estudio de prevalencia con niños ecuatorianos*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(4), 391-400.
- Worrell, F., Subotnik, R., Olszewski, P., y Dixson, D. D. (2019). *Gifted students*. Annual review of psychology, 70(2), 551-576.



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora



ESTIMULACIÓN COGNITIVA EN PREESCOLARES: EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN UNA ESCUELA RURAL



Estimulación cognitiva en preescolares: experiencia didáctica en una escuela rural

Cognitive stimulation in preschoolers: Educational experience in a rural school

Andrea Lisseth Argudo Vásconez¹
Margoth del Cisne Bueno Barrera²
Elisa De Lourdes Piedra Martínez³

Resumen

El objetivo del estudio fue investigar los efectos de un programa de estimulación cognitiva en dieciséis niños de primer año de educación, en la escuela rural *Gaspar Sangurima*, de la parroquia Santa Ana (Cuenca-Ecuador). En vista de que el inicio de la educación formal exige el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas, lingüísticas y psicolingüísticas previas y respondiendo a esta necesidad, se aplicó un programa basado en conciencia fonológica y actividades neuropsicológicas, luego de una evaluación inicial que detectó retraso en diferentes procesos cognitivos de los niños. La intervención fue realizada durante veinticinco sesiones, cuatro veces por semana, con una duración de cuarenta minutos cada una. Los resultados pre post informaron de ganancias significativas en los diferentes procesos cognitivos trabajados. Se concluyó que integrar habilidades neuropsicológicas y fonológicas en programas educativos, repercute de forma positiva en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura inicial, valorando la capacitación de los docentes como mediadores.

Palabras clave: aprendizaje pre lector, conciencia fonológica, escuela rural, programa cognitivo.

Abstract

The objective of the study was to investigate the effects of a cognitive stimulation program in sixteen first-year children in education at the Gaspar Sangurima rural school, in Santa Ana parish (Cuenca-Ecuador). In view of the fact that the beginning of formal education requires the development of certain previous cognitive, linguistic and psycholinguistic skills and responding to this need, a program based on phonological awareness and neuropsychological activities was applied, after an initial evaluation that detected delays in different Children's cognitive processes. The intervention was carried out for twenty-five sessions, four times a week, each lasting forty minutes. Pre-post results reported significant gains in the different cognitive processes worked. It was concluded that integrating neuropsychological and phonological skills in educational programs will have a positive impact on the learning processes of initial literacy, assessing the training of teachers as mediators.

Keywords: pre-reading learning, phonological awareness, rural school, cognitive program.

¹Universidad del Azuay, angie-argudo1996@hotmail.com

²Universidad del Azuay, maggiBUENO_1296@hotmail.com

³Universidad del Azuay, epiedra@uazuay.edu.ec

Introducción

El tema *Estimulación cognitiva en preescolares. Experiencia didáctica en una escuela rural*, responde a la aplicación de un programa basado en conciencia fonológica y actividades neuropsicológicas que motivan el desarrollo de ciertas habilidades -cognitivas, lingüísticas y psicolingüísticas. El objetivo fue investigar los efectos de este programa de estimulación cognitiva en dieciséis niños de primer año de educación, en la escuela rural *Gaspar Sangurima*, de la parroquia Santa Ana (Cuenca-Ecuador).

La educación infantil representa un periodo de formación, maduración y organización de estructuras neurales y de su funcionalidad. Los procesos ocurridos en los primeros años, formarán estructuras neurológicas que constituyen la base fisiológica de las funciones psicológicas y ejecutivas, para configurar las condiciones del aprendizaje; todos estos procesos se realizan en función de la estimulación y de los intercambios del niño con el mundo exterior. Las condiciones favorables y estimulantes tendrán repercusiones positivas e inmediatas en el aprendizaje y desarrollo; si son desfavorables o limitadas, actuarán negativamente, perjudicando estos procesos, incluso, de forma irreversible. Es por ello que, conocer el perfil personalizado de un niño con o sin dificultades, puede ayudar al docente a planificar la forma en que presentará los temas y ofrecer una enseñanza que proporcione un aprendizaje más adecuado y óptimo; es decir, considerar aspectos neuropsicológicos individuales para el mejor desempeño académico del niño es una forma más eficaz y eficiente de ordenar las capacidades neurocognitivas al servicio de la maduración personal (Abad, Brusasca y Labiano, 2009).

Antoranz y Villalva (2010) clasifican a los procesos cognitivos en básicos y superiores. Los básicos o indispensables, forman los procesos superiores a la sensación, a través del cual, los receptores sensoriales captan los estímulos del medio interno y externo a la percepción, proceso por el cual se extrae información de los estímulos que han sido captados a través de los sentidos para ser organizados e interpretados según la atención. Esta capacidad para mantener la concentración hacia un estímulo de función neuropsicológica, permite registrar, codificar, almacenar, recuperar la información previamente aprendida en la memoria (Albright y Neville, 2002; García, 2014; Martín y Rodríguez, 2015).

Mientras que, los procesos cognitivos superiores, necesarios para la resolución de problemas y toma de decisiones, incluyen a la psicomotricidad que se basa en la adquisición progresiva de habilidades motoras funcionales al lenguaje. Este, es un proceso cognitivo complejo e indispensable para la comunicación y las funciones ejecutivas que son un conjunto de capacidades cognitivas necesarias para controlar y autorregular la propia conducta. Este último proceso, presenta diferentes particularidades de acuerdo a la edad de los niños; por ejemplo, a los 4 años se realiza un proceso de integración que permite al niño resolver reglas, aunque de manera arbitraria; y, a los 5 años se integran las funciones ejecutivas con la capacidad de autorregular comportamientos, conductas, fijarse metas y anticiparse a los acontecimientos sin necesidad de instrucciones (Aguilera, 2012; Cabrera et al., 2017; García, 2014; Vericat y Orden, 2010; Weiten, 2008).

Estudios han manifestado que los diferentes procesos cognitivos son de suma importancia para lograr un mejor

desarrollo y adquisición de las diferentes habilidades lectoescritoras (Canales, 2013; Guevara, 2018; Torres y Granados, 2014). Así, por ejemplo, Torres y Granados (2014) realizaron una investigación sobre los procesos cognoscitivos implicados en la comprensión, precisión y velocidad lectora. Los resultados indican que la precisión y velocidad de la lectura, así como la conciencia fonológica, favorecen al buen rendimiento de la comprensión lectora. En este sentido, la investigación ha puesto en evidencia de que el nivel socioeconómico también influye en el desempeño de las habilidades académicas de los niños. Efectivamente, los estudios de Bizama, Arancibia y Sáez (2011); Urquijo, García y Fernandes (2015) demuestran que los niños provenientes de familias con nivel socioeconómico bajo, cuentan con mayores dificultades al momento de la adquisición de la lectoescritura.

Otro de los estudios, a nivel internacional, es de los autores Urquijo, García y Fernandes (2015), quienes trabajaron con niños de primer y tercer año de educación primaria de escuelas de gestión pública y privada de Mar del Plata, Argentina. Los resultados permitieron confirmar que el desempeño en pruebas de lectura, varía en función del tipo de escuela, encontrando un desempeño inferior en estudiantes de la escuela pública, provenientes de familias de nivel socioeconómico bajo. Los autores señalan la importancia de insistir en la escolarización temprana de los niños de nivel socioeconómico más desfavorecidos, con el objeto de compensar los déficits que produce la escasa estimulación para la lectura y la pobreza de sus contextos alfabetizadores.

Finalmente, se muestra la importancia de la educación e intervención temprana para paliar dificultades cognitivas involucradas en los procesos de aprendizaje inicial de la lectoescritura. Dentro

de estos, el estudio de Suárez, Sourdis, Lewis y De los Reyes, (2019) sobre los efectos de la estimulación de conciencia fonológica en niños preescolares, determinó que luego de aplicar un programa de intervención destinado al desarrollo de la conciencia fonológica, los grupos que recibieron la estimulación aumentaron, significativamente, su rendimiento dentro del contexto educativo.

De forma similar, Ghiglioni, Filippetti, Manucci y Apaz (2011) realizaron un programa de intervención para fortalecer funciones cognitivas y lingüísticas, adaptado al currículo escolar. Esta propuesta informó de las diferencias significativas detectadas antes de la intervención, en cuanto a las habilidades intelectuales, el desarrollo de la conciencia fonológica, el estilo cognitivo reflexividad - impulsividad y la capacidad atencional. Los datos posteriores a la intervención muestran progresos altamente significativos en los procesos cognitivos y lingüísticos. Se puede colegir que, para que una intervención sea efectiva, resulta fundamental trabajar desde los precursores neuropsicológicos, con énfasis en la conciencia fonológica, con el fin de prevenir dificultades como la dislexia y los trastornos de la lectura asociado con algún cuadro cognitivo de base (Guevara, 2018).

Existen evidencias experimentales que dejan en claro que los niños pre-lectores que han realizado actividades en donde se estimulan segmentos como palabras, sílabas y fonemas, obtienen un mejor rendimiento lector posterior, frente a otros estudiantes que no han sido entrenados en estas tareas, las cuales, desarrollan habilidades para el análisis de las palabras habladas en sus componentes fónicos y el aprendizaje de la correspondencia entre las unidades fónicas y las letras (Mendoza, 2006). Por tanto, considerando estos antecedentes y ante la necesidad

de vincularnos con la población más vulnerable, el objetivo de esta investigación es comprobar la eficiencia de un programa de estimulación cognitiva basada en procesos fonológicos y neuropsicológicos, realizando una pre pos evaluación en dieciséis niños de primer año de educación en la escuela rural *Gaspar Sangurima*, de la parroquia Santa Ana (Cuenca-Ecuador).

Metodología

Muestra

En este estudio de tipo cuantitativo y cuasiexperimental pre post intervención, participaron 16 niños de primer año de educación básica: 6 mujeres y 10 varones, pertenecientes a una escuela pública de la parroquia Santa Ana. Al inicio del estudio, tenían edades comprendidas entre 57 meses (4 años 9 meses) y 72 meses (6 años), con una edad media de 63.44 meses (DE=3.9 meses) (5 años 3 meses). Cumplieron los siguientes criterios de inclusión: 1) Estar matriculados en el grado correspondiente a la unidad educativa participante del estudio y 2) no tener dificultades de aprendizaje asociados a la discapacidad. Se evaluaron a los niños cuyos padres dieron el consentimiento escrito. La evaluación fue realizada de manera individual por psicólogos.

Instrumentos

Funcionamiento neuropsicológico

Se utilizó el cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil CUMANIN (Portellano, Mateos, y Martínez, 2002), siendo uno de los cuestionarios que más se han utilizado en neuropsicología y que permite identificar posibles trastornos madurativos que afectan a las funciones cognitivas de los niños. Las escalas principales son: Psicomotricidad, Lenguaje articulatorio, Lenguaje comprensivo, Lenguaje expresivo, Estructuración espacial, Viso percepción, Memoria y Ritmo. La

fiabilidad del cuestionario, considerada por los autores como aceptable, está fundamentada en estudios basados en análisis estadísticos, con una muestra de 803 niños (Urzúa, Ramos, Alday y Alquinta, 2010).

Conciencia fonológica

Se utiliza el Test JEL-K (Pearson, 2001), una prueba que evalúa la conciencia fonológica para niños de 3 a 6 años de edad. El test consta de dos partes: La primera, en conciencia fonológica (detección de rimas, conteo de sílabas, sonido inicial, conteo de sonidos y representación de sonidos), evalúa habilidades metalingüísticas de tipo fonológico; y, la segunda, en habilidades fonológicas, evalúa la capacidad de analizar y sintetizar, de manera consciente, los sonidos de una lengua.

Programa de intervención

Para la intervención, se diseñó un programa de estimulación cognitiva a base de la combinación de las áreas de estimulación cognitiva y conciencia fonológica con el fin de enriquecer el desarrollo neuropsicológico y facilitar el proceso de la adquisición a la lectoescritura. El programa constó de 25 sesiones, las cuales, fueron realizadas de manera grupal durante 40 minutos, cuatro veces por semana y durante dos meses. El material que se presentó a los niños fueron fichas con imágenes coloridas para llamar su atención, así como material didáctico pertinente.

De acuerdo con el objetivo de cada sesión y recordando la actividad de la sesión anterior se realizaban diferentes ejercicios; por ejemplo, el objetivo de una de las primeras sesiones fue reforzar la habilidad de los niños para analizar palabras en sílabas, mediante la utilización del cuerpo. A los niños se les entregaba distinto material lúdico, para que pudiesen separar en sílabas las palabras presentadas en imágenes.

Esta actividad tenía una duración de 15 minutos y, posteriormente, se realizaban actividades que se encontraban establecidas en un cronograma, pre-

viamente planificado, hasta completar los 40 minutos de intervención. En la tabla 1 se mencionan algunas de las actividades.

Tabla 1

Actividades de estimulación para los niños de primer año de educación de la escuela rural, Gaspar Sangurima (Cuenca- Ecuador)

Sesión #1: Aprendiendo conciencia fonológica		
Tipo de actividad	Área trabajada	Actividades
Actividad inicial	Aspecto fonológico: Conciencia silábica. Aspecto Neuropsicológico: Ritmo, atención, memoria, percepción visual y auditiva.	- Con las palmas de las manos, identificar el número de sílabas que contiene una imagen. - Buscar los dibujos cuyo nombre empieza por la letra indicada en el centro del círculo y marcarlos con una pinza.
Construcción	Aspecto fonológico: Conciencia silábica Aspecto Neuropsicológico: Ritmo, atención, memoria, lenguaje, percepción visual y auditiva.	- Colocar una corona a un niño/a quien dará una orden que será separada en sílabas (sal-tar, gri-tar, re-ír, ca-llar, to-ser) al grupo restante. - Con una pelota, los niños deberán subirse en ella y tendrán que dar saltos según el número de separación de sílabas que contenga una palabra.
Consolidación	Aspecto fonológico: Conciencia silábica. Aspecto Neuropsicológico: Ritmo, atención, memoria, lenguaje percepción visual y auditiva.	- Se situarán tres cajas con números impresos 1, 2, 3 y dependerá del número de sílabas que contenga una imagen que estará en una caja grande, en el centro del aula. -Los niños dirán la palabra por sílabas y deberán ponerla en la caja según tenga 1, 2, 3 sílabas.

Nota. Elaboración propia.

Resultados

Análisis estadístico

El procesamiento de datos se lo realizó en el programa estadístico SPSS 25 y la edición de tablas y gráficos en Excel 2016. Los resultados se expresan mediante medidas de tendencia central, dispersión y por frecuencias absolutas (debido al tamaño del grupo) colocando como punto de corte el percentil 40 en la evaluación del cuestionario CUMANIN y la media de la escala en el JEL-K.

Funcionamiento neuropsicológico

En la fase pre-test, la puntuación percentil de cada escala en los niños, al inicio de la intervención, oscilaba entre 3 y 99 con altas dispersiones de datos, lo que implica un comportamiento heterogéneo. Estos se pueden observar en la tabla 2 en donde el subtest Estructuración espacial fue la

escala mejor desarrollada en los niños ($M=77,0$; $DE=19,5$), seguido por psicomotricidad ($M=75,3$; $DE=28,3$). Las escalas con desempeño más bajo fueron: Visopercepción ($M=34,1$; $DE=20,1$) y ritmo ($M=39,1$; $DE=13,2$) con puntuaciones centiles inferiores a 40 lo que indica alteración; mientras que, el resto de escalas: lenguaje articulatorio, lenguaje expresivo, lenguaje comprensivo y memoria icónica se encontraban dentro de los parámetros normales.

Considerando a las áreas generales se encontró que el desarrollo verbal era deficiente en los niños ($M=34,1$; $DE=15,6$); además, el desarrollo no verbal se encontraba dentro de los parámetros normales ($M=56,9$; $DE=23,9$) y el desarrollo total se mostró dentro del centil 5 y 65 con una media de 38,8 ($DE=16,8$) indicando una direccionalidad hacia los bajos niveles.

Tabla 2

Madurez Neuropsicológica pre intervención

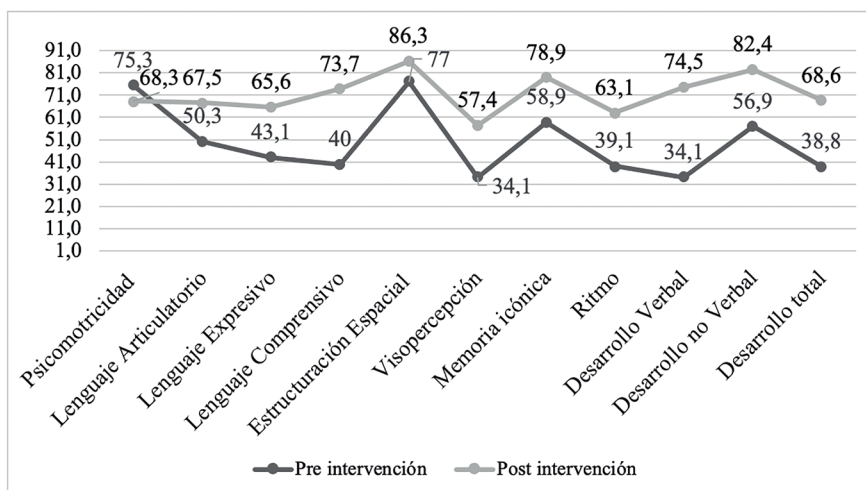
	Mínimo(Pc)	Máximo(Pc)	Media	DE
Psicomotricidad	15	99	75,3	28,3
Lenguaje articulatorio	15	75	50,3	19,8
Lenguaje expresivo	4	60	43,1	19,4
Lenguaje comprensivo	25	85	40,0	16,8
Estructuración espacial	35	99	77,0	19,5
Visopercepción	5	65	34,1	20,1
Memoria icónica	30	99	58,9	21,1
Ritmo	20	65	39,1	13,2
Desarrollo verbal	5	65	34,1	15,6
Desarrollo no verbal	10	85	56,9	23,9
Desarrollo total	5	65	38,8	16,8

Nota. Fuente: De Parámetros establecidos en el Cuestionario de *Madurez Neuropsicológica Infantil CUMANIN* (Portellano, Mateos, y Martínez, 2002).

Mientras que en la fase post-test (figura1) se realiza una comparación en la que se puede observar la diferencia de puntuaciones medias obtenidas en cada escala, en la cual, existe una disminución en el desarrollo psicomotriz de los niños e incrementos significativos en el resto de las escalas, los incrementos mayores se dieron

en la escala de lenguaje comprensivo con un aumento de 33.7 en puntuación centil y la visopercepción con un cambio positivo de 23.3 puntos. Con ello, el desarrollo verbal cambió de un nivel deficiente (M=34.1; DE=15.6) a uno adecuado (M=74.5; DE=23.6) con un comportamiento de datos un tanto más homogéneo.

Figura 1
Perfil de desarrollo neuropsicológico pre y post intervención



Nota. Fuente: De Parámetros establecidos en el Cuestionario de *Madurez Neuropsicológica Infantil CUMANIN* (Portellano, Mateos, y Martínez, 2002).

El gráfico de líneas muestra las puntuaciones centiles medias obtenidas por los niños en cada escala antes y después de la intervención.

Conciencia Fonológica

En el cuestionario de conciencia fonológica JEL-K se evidencia los resultados pre y post test (véase tabla 3), el cual, se dividió en conciencia fonológica y habilidades fonológicas. Antes de la intervención, las destrezas medias de conciencia fonológica se encontraban por debajo de la normativa (puntuación = 4) siendo la más

desarrollada la de rimas, seguida por sílabas y sonido inicial; mientras que, contar sonidos, la más débil. Considerando como punto de corte la media de la escala (M=2.5) se encontró que 14 niños tenían la destreza de rimas adecuada, así como 11 niños en la de sílabas. La mitad de los participantes tenían un desarrollo adecuado en el sonido inicial y casi todos (n=15) tenían un desempeño no adecuado en contar sonido. Mientras que, en habilidades fonológicas, antes de la intervención, no se encontró ningún caso con un desempeño adecuado de empleo de

fonemas. Asimismo, las habilidades fonológicas medias se encontraban por debajo de la media de la escala (M=9) con 7.2 (DE=2.6). En cuanto a los resultados post-test se obtuvo un incremento significativo en el desarrollo de habilidades fonológicas, siendo el más

alto el fonema inicial y el más bajo el fonema final. También se evidencian resultados de conciencia fonológica en el que después de la intervención todos tenían puntajes por encima de la norma, casi llegando al límite superior (el más bajo contar sonidos).

Tabla 3

Puntajes directos de conciencia y habilidades fonológicas, obtenidos en los niños de primer año de educación de la escuela rural, Gaspar Sangurima (Cuenca- Ecuador)

Destrezas	Pre intervención		Post intervención	
	Media	DE	Media	DE
Rimas (/5)	3,4	1,3	4,9	0,5
Sílabas (/5)	3,2	1,1	4,3	0,7
Sonido inicial (/5)	2,8	1,9	4,7	1,3
Contar sonidos (/5)	1,2	0,9	3,9	1,1
Fonema inicial (/6)	0,0	0,0	3,1	1,3
Fonema final (/6)	0,0	0,0	1,9	1,1
Fonema medio (/6)	0,0	0,0	2,2	1,2
Habilidades fonológicas (/18)	0,0	0,0	7,2	2,6

Nota. Elaboración propia.

Discusión

El objetivo de este estudio fue comprobar la eficiencia de un programa de estimulación cognitiva, basada en procesos fonológicos y neuropsicológicos en niños preescolares del sector rural; específicamente, los niños de primer año de educación de la escuela rural, *Gaspar Sangurima* (Cuenca-Ecuador). Los resultados mostraron que el programa incidió en la mejora tanto en el área neuropsicológica como en los procesos fonológicos.

En la evaluación inicial de las funciones neuropsicológicas, los niños evidenciaron un rendimiento bajo, pero, con resultados heterogéneos. Así, en las pruebas no verbales, aun-

que el nivel de rendimiento general está dentro de los parámetros normales; sin embargo, se demostraron serias dificultades en visopercepción y ritmo. Estos resultados coinciden con estudios que encuentran similares dificultades en experiencias preescolares (Campo, 2011; Pulido y Barreto, 2019).

En cambio, en el área verbal, el rendimiento general fue bajo, evidenciándose los mayores problemas en lenguaje comprensivo y expresivo. Estos datos son similares a los hallazgos de otras investigaciones (Colomo, Sotomayor, De Barbieri y Silva, 2015; Medina, Muñoz, Leyva, Moreno y Vega, 2015), que muestran que una de las áreas de menor desarrollo en preescolares es la verbal.

Una vez aplicado el programa, los niños mejoraron notablemente su desempeño ubicándose en percentiles medios y sobre la media en todas las áreas, lo que podría ser interpretado que las dificultades presentadas por los niños se deben a falta de experiencias concretas en estos procesos y no a debilidades neurobiológicas. Estos resultados, como muestran otras investigaciones, ratifican la validez de una intervención temprana como medio de mejoramiento de procesos cognitivos (Anthony y Francis, 2005; Castañeda, 2018; González, Cueto, Vilar y Uceira, 2015; Pinzón, 2018; Serrano y Tamayo, 2015; Trochez, 2019).

En relación con los procesos fonológicos y metalingüísticos, los resultados pre intervención también mostraron en el grupo dificultades; específicamente, en las destrezas de contar sonido y sonido inicial. Es decir, los niños no logran realizar la integración de las unidades que componen la palabra que, como muestran otras investigaciones, es una debilidad frecuente en los preescolares (Sánchez, 2015; Rolando, Álvarez, Calixto y Zambrano, 2019). A nivel metalingüístico, ningún niño tuvo la capacidad de manipular los fonemas dentro de las palabras, obteniendo un puntaje de cero.

Posteriormente, luego de la aplicación del programa, los niños mejoraron en todos los niveles de conciencia fonológica, lo que indica que su desarrollo exige una mediación de aprendizaje. Cabe recalcar que, aunque se notó una mejora de manipulación fonológica, exige que el preescolar sea trabajado en procesos continuos, ya que es una habilidad que se desarrolla hasta los primeros años escolares (Defior y Serrano, 2011; Gutiérrez, Diez, 2017).

El programa también muestra que la integración de procesos neuropsicoló-

gicos y fonológicos, utilizando el juego intencional como metodología de base, brinda al niño la oportunidad de alcanzar con facilidad los niveles adecuados de desempeño; pues, los resultados, como se han descrito anteriormente, han sido muy satisfactorios. Experiencias similares indican que, a partir del conocimiento, la formación y la práctica de los docentes con una enseñanza sistémica se puede propiciar la estimulación necesaria para que los niños desarrollen el conocimiento fonológico de acuerdo a su madurez cognitiva (Defior y Serrano, 2011; Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009 y Porta, 2012).

Los resultados de este estudio deben ser interpretados teniendo en cuenta algunas limitaciones. En primer lugar, la implementación del programa en una sola institución y el tamaño de la muestra, que limitan la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos; por lo que, para futuros estudios, se debe aumentar el tamaño de la muestra. Por otra parte, no se dio seguimiento al efecto de la intervención a largo plazo. Futuros estudios deberán basarse en estudios longitudinales en diferentes momentos para comprobar si las habilidades adquiridas, durante la intervención, se mantienen, mejoran o empeoran.

Al ser una habilidad metalingüística un proceso cambiante, es posible su modificación a partir de una estimulación permanente, de manera que los niños sean expuestos a las actividades contextualizadas durante la educación inicial y así conseguir una destreza progresiva para discriminar las diferentes unidades que componen las palabras (Villagrán, Marchena y Navarro, 2011; Fumagalli y Jaichenco, 2010).

En conclusión, el programa de estimulación cognitiva mejoró las habilidades fonológicas y procesos cognitivos



de los participantes dada su relación entre conciencia fonológica y procesos neuropsicológicos, por lo que se recomienda implementar programas de capacitación a docentes preescolares rurales, de tal forma, que se constituyan en mediadores efectivos del curso evolutivo de la enseñanza de la lecto-escritura.



Referencias

- Abad, S., Brusasca, M., y Labiano, L. (2009). *Neuropsicología infantil y educación especial*. Revista intercontinental de Psicología y Educación, 11(1), 199-216.
- Aguilera, E. (2012). *Interacción del temperamento y el polimorfismo de la MAO-A sobre la inhibición en niños de 3 a 7 años* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México
- Albright T. y Neville H., (2002). *Neurociencias*. Enciclopedia de ciencias cognitivas, Tomo I.
- Anthony, L., y Francis, D. (2005). *Development of Phonological Awareness*. Current Directions in Psychological Science, 14(5), 255-259.
- Antoranz, E. y Villalba J., (2010). *Desarrollo cognitivo y motor*. Editex.
- Bizama, M., Arancibia, B., y Sáez, K. (2011). *Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción*, Onomázein, (23), 81-103.
- Cabrera V., Carazo V., Corrales J., Fernández A., Gutiérrez E., Loaiza M., y Romero S., (2017). *Funciones ejecutivas centrales: fundamentos para el desarrollo en la primera infancia*. Instituto de Investigación en Educación.
- Campo, L. (2011). *Características del desarrollo adaptativo en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla*. Psychologia. 5(2), 95-104.
- Canales, R. (2013). *Asociación entre factores neuropsicológicos, procesos cognitivos y niveles de lectura en niños de diferente nivel socioeconómico del Callao*. Revista de investigación en psicología, 16(2), 89-103.
- Castañeda Rodríguez, A. M. (2018). *Efecto de la implementación de un programa polimotor en los procesos cognitivos (atención y memoria) en niños de edad preescolar*.
- Coloma, C., Sotomayor, C., De Barbieri, Z., y Silva, M. (2015). *Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL*. Revista de investigación en Logopedia, 5(1), 1-17.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). *La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito*. Revista de logopedia, Foniatría y Audiología, 31(1), 2-13.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). *Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia*. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 11(1), 79-94.
- Espejo, P., Gutiérrez, R., Llambés, D., y Vallejo, B. (2009). *Programa para el desarrollo de las habilidades escolares básicas*. Habilidades fonológicas, Club Universitario.

Fumagalli, J. y Jaichenco, V. (2010). *Rendimiento diferencial en el reconocimiento de unidades fonológicas en dos grupos de niños prelectores de diferente procedencia socioeconómica*. En memorias del V congreso Marplatense de Psicología. 369-371.

Flórez, R., Restrepo, M., y Schwanenflugel, P. (2009). *Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar*. Avances en Psicología Latinoamericana, 27(1), 79-96.

Fresneda, R. G., y Mediavilla, A. D. (2017). *Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 28(2), 30-45

García L. (2014). *Psicobiología de la educación*. Editorial Síntesis.

García V. (2014). *Influencia de los procesos cognitivos en el desarrollo de los prerrequisitos matemáticos en un caso con discapacidad intelectual*. (Tesis de maestría). Universidad Panamericana.

Ghiglion, M., Filippetti, V., Manucci, V., y Apaz, A. (2011). *Programa de intervención, para fortalecer funciones cognitivas y lingüísticas, adaptado al currículo escolar en niños en riesgo por pobreza*. Interdisciplinaria, 28(1), 17-36.

González, R., Cuetos, F., Vilar, J., y Uceira, E. (2015). *Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura*. Aula abierta, 43(1), 1-8

Guevara, E. (2018). *La intervención neuropsicológica de los trastornos de la lectura*. Revista Psicogente, 21(39), 1-2- 3.

Martín P., y Rodríguez, E. (2015). *Procesos y programas de neuropsicología educativa*. Ministerio de Educación Cultural y Deporte.

Medina Alva, M. D. P., Kahn, I. C., Muñoz Huerta, P., Leyva Sánchez, J., Moreno Calixto, J., y Vega Sánchez, S. M. (2015). *Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años*. Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, 32, 565-573.

Mendoza, A. (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Gráficas Rógar S.A

Núñez, M., y Santamarina, M. (2014). *Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua*. Lengua y Habla. Universidad de Granada.

Pearson, R. (2001). *Batería de evaluación fonológica y lectoescritura inicial JELK (instrucciones y estímulos)*. S/E.

Porta, M. (2012). *Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica: efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura*. Revista de orientación educativa 26(50), 93-111.




- Portellano, J., Mateos R., Martínez R., (2002). *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica infantil CUMANIN*. MTEA Ediciones.
- Pulido, J. y Barreto, L., (2019). *Efectos a largo plazo del programa PROCONI en preescolares de Tunja*. *Informes Psicológicos*, 19(1), 85-104.
- Rolando, M., Álvarez, H., Calixto, C., y Zambrano, M. (2019). *Importancia del método en la enseñanza de la lectura a niños con dificultades de aprendizaje*. *Unianandes episteme*, 6(4), 595-606.
- Sánchez, A. (2015). *Los sonidos de las letras: estudio del caso de una alumna con dificultades en conciencia fonológica y discriminación auditiva*.
- Serrano, M. V., y Tamayo, A. M. C. (2015). *Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita: Estado de la cuestión*. *CES Psicología*, 8(2), 1-30.
- Suárez, N., Sourdis, M., Lewis, S., y De los Reyes, C. (2019). *Efecto de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en niños preescolares: sensibilidad a la rima y a la segmentación*. *Psicogente*, 22(42), 1-19.
- Teulé J., (2015). *Procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje de la lectura del alumnado de educación primaria* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja,
- Torres, P. y Granados, D. (2014). *Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria*. *Revista Psicogente*, 17(32), 452-459.
- Trochez, S. (2019). *Desarrollo del conocimiento fonológico en niños de 5 años de escuelas públicas del sector rural en Colombia*. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (21).
- Urquijo, S., García, A., y Fernandes, D. (2015). *Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos*.
- Urzúa, A., Ramos, M., Alday, C., y Alquinta, A. (2010). *Madurez neuropsicológica en preescolares: propiedades psicométricas del test CUMANIN*. *Terapia psicológica*, 28(1), 13-25.
- Vericat, A., y Orden, A. (2010). *Herramientas de screening del desarrollo psicomotor en Latinoamérica*. *Revista chilena de Pediatría*, 81(5), 391-401.
- Villagrán, M., Marchena, E., y Navarro, J. (2011). *Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector*. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2),96-105
- Weiten, W. (2008). *Psicología temas y variaciones (6ª ed.)*. Cengage Learning Editores, S.A.



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora



**FUNCIONES
COGNITIVAS
EN NIÑOS
PREESCOLARES
DE CENTROS
EDUCATIVOS
PÚBLICOS DE LA
CIUDAD DE CUENCA**



Funciones cognitivas en niños preescolares de centros educativos públicos de la ciudad de Cuenca

Cognitive functions in preschool children of public schools from the city of Cuenca

Elisa Piedra Martínez¹
Cindy López Orellana²
Karina Huiracocha Tutivén³
Andrea Freire Pesántez⁴

Resumen

Objetivo: El presente estudio evalúa el nivel de madurez neuropsicológica en niños de educación inicial y primer año de Educación General Básica que asisten a centros educativos públicos. **Método:** Se realizó un estudio descriptivo y comparativo utilizando el Cuestionario de Madurez Neuropsicológica (CUMANIN). **Muestra:** Participaron 80 niños, 40 del nivel inicial (20 varones, 20 mujeres), con una media de 53.92 meses (DT=3.64) y 40 niños de primer año de educación general básica (18 varones, 22 mujeres), con una media de 67.48 meses (DT=3.89). **Resultados:** Los hallazgos indican que las mayores dificultades neuropsicológicas que presentan los niños en educación inicial son visopercepción, atención, lenguaje articulatorio, comprensivo y expresivo, en tanto que los niños de primero de básica presentan dificultades en atención, lenguaje articulatorio, comprensivo y expresivo, ritmo y visopercepción. En relación al tipo de familia no se encontraron diferencias, a excepción del lenguaje expresivo, en el cual los niños de familias nucleares poseen ventajas. En cuanto al género no presentan diferencias, a excepción del lenguaje comprensivo, en el que los varones puntúan significativamente mejor. **Conclusión:** Estos resultados reflejan la necesidad de la evaluación temprana y la implementación de programas de estimulación que prevengan dificultades futuras.

Palabras clave: Centros públicos, funciones neuropsicológicas, preescolar.

¹Universidad del Azuay, epiedra@uazuay.edu.ec

²Universidad del Azuay, clopez@uazuay.edu.ec

³Universidad del Azuay, kht@uazuay.edu.ec

⁴Universidad del Azuay, afreire@uazuay.edu.ec



Abstract

Objective: The present study evaluates the level of neuropsychological maturity in children of initial education and first year of general basic education who attend public schools. **Method:** A descriptive and comparative study was carried out using the Neuropsychological Maturity Questionnaire (CUMANIN). **Sample:** 80 children participated, 40 from initial level (20 male, 20 female), with an average of 53.92 months (SD = 3.64) and 40 first-year children from general basic education (18 male, 22 female), with an average of 67.48 months (SD = 3.89). **Results:** The findings indicate that the major outcomes of the neuropsychological activities that children present in initial education are visual perception, attention, articulatory language, comprehensive and expressive language, while children of first of basic they present difficulties in attention, articulatory, comprehensive and expressive language, rhythm and visual perception. Regarding the type of family, no differences were found except for expressive language, in which children of nuclear families have advantages. Regarding gender, they do not present differences, except for comprehensive language, in which males score significantly better. **Conclusion:** These results have to do with the need for early evaluation and the implementation of stimulation programs to prevent future difficulties.

Keywords: Neuropsychological functions, preschool, public school.



Introducción

El desarrollo neuropsicológico de los niños es bastante complejo, necesita de etapas y procesos para la consolidación de las habilidades cognitivas. Se inicia desde lo más básico que son los soportes sensorio-motores, para continuar con las capacidades cognitivas, hasta llegar al nivel máximo de madurez con el desarrollo de las funciones ejecutivas (FE) (Baggetta y Alexander, 2016; Lázaro y Ostrosky, 2012). El ser humano ha desarrollado a lo largo de su evolución la capacidad de satisfacer y alcanzar metas que se acoplan a las demandas del medio a través del funcionamiento cognitivo de alto nivel (Verdejo y Bechara, 2010). Para Piaget (1988) el desarrollo cognitivo son todos los cambios cualitativos que ocurren en la capacidad de pensar y razonar en los seres humanos en forma paralela a su desarrollo biológico desde el nacimiento hasta la madurez.

La neuropsicología infantil se centra en el estudio de la relación entre el cerebro, y conducta en desarrollo, en niños sanos y en niños con daño cerebral (Fonseca et al., 2012; Portellano et al., 2000; Semrud-Clikeman y Ellison, 2009). Por otra parte, Rosselli y Matute (2012) consideran que la madurez neuropsicológica hace referencia a los procesos de organización y de desarrollo madurativo que permiten la adecuada evolución a nivel cognitivo del niño acorde a su edad, y con capacidad predictiva a largo plazo. Además, se debe resaltar que en la primera infancia se consolidan las estructuras neurofisiológicas que darán soporte a los procesos psicológicos superiores (Piñeiro y Díaz, 2017).

El proceso del desarrollo evolutivo del niño tiene múltiples dimensiones, entre estas se encuentra el desarrollo cognitivo, proceso que inicia desde la

vida fetal hasta alcanzar la maduración completa del individuo y depende no solo de los patrones genéticos, sino también de las influencias psicosociales como del ambiente en el que crece el individuo. Si bien existen bases neurofisiológicas que influyen sobre las funciones cognoscitivas, también debe considerarse el efecto que la cultura tiene sobre la forma de pensar o utilizar la inteligencia (Schapira, 2007).

Dentro de las funciones neuropsicológicas se encuentran el lenguaje, la psicomotricidad, la percepción, la atención, la memoria y las funciones ejecutivas (Baggetta y Alexander, 2016; Demarchis, 2005; Lázaro y Ostrosky, 2012) y se ha demostrado que las alteraciones de estas funciones en la edad preescolar afectarán el desenvolvimiento del niño dentro de su ambiente, la relación con pares, y de forma general en el aprendizaje académico y socioemocional a futuro (Dörr, Gorostegua y Bascuñan, 2008; Semrud-Clikeman y Ellison, 2011; van Lier y Deater-Deckard, 2016). Se estima que uno de cada 10 niños tiene una dificultad de aprendizaje (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2013), lo que evidencia que muchos ingresan a la escuela sin las habilidades necesarias para tener éxito en el entorno escolar (Blair, 2002; Rimm-Kaufman, Pianta y Cox, 2000), dificultades que se intensifican cuando la escuela no logra adaptarse y responder al aprendizaje del niño (Aponte y Zapata, 2013). En el caso de nuestro país, los reportes de la World Health Organization (OMS, 2016), informan un porcentaje elevado de niños entre 0 y 6 años con alteraciones cognitivas y afectivas.

Investigaciones realizadas con preescolares, mostraron resultados que evidencian puntuaciones por debajo de las esperadas tanto en niñas como

en niños en diferentes áreas evaluadas, entre ellas el lenguaje receptivo y expresivo, discriminación perceptiva, razonamiento y habilidades conceptuales, memoria y ritmo, y con mayor déficit a medida que avanzan en edad (Campo-Tenera, 2009; Parra, Rodríguez y Chinome, 2016). También se ha evidenciado que las variables socioambientales como el nivel educativo y ocupacional de los padres, la estimulación en el ámbito familiar y escolar, los cuidados parentales y las habilidades lingüísticas, impactan en el desarrollo de las competencias cognitivas. En este sentido, lograr un desarrollo adecuado ya no solo depende exclusivamente de contar con un sistema nervioso intacto, sino también de experiencias tempranas enriquecedoras y variadas, que proporcionen estimulación por medio de los distintos canales sensoriales y que permitan ensayar diversas y variadas respuestas frente a esa estimulación (Araujo et. al., 2015; Del Arco y García, 2005).

El estatus de la escuela es otra condición que afecta al aprendizaje, Palardy (2008) argumenta que cuando en las escuelas existen mayores proporciones de estudiantes con desventajas socioeconómicas, tal situación se puede convertir en una barrera consistente para el aprendizaje. Además, algunos estudios han permitido evidenciar que los niños más pobres están en ambientes escolares donde se desarrollan procesos educativos de menor calidad, resuelven menos ejercicios relacionados con los conocimientos que están desarrollando y los docentes tienen menor dominio de la materia (Cueto, León y Miranda, 2015).

En base a lo anterior, resulta emergente realizar estudios orientados a identificar las principales dificultades cognitivas en la etapa preescolar, pues los niños expresan sus alteraciones

entre los 3 y 7 años de edad, lo cual representa una baja condición en su desarrollo para vencer exigencias de la edad: desarrollo real y para adquirir la lectoescritura y las aritméticas en los primeros grados escolares: desarrollo potencial (Ramírez-Benítez y Bernal-Ruiz, 2020).

Considerando estos antecedentes, el presente estudio plantea determinar el nivel de madurez neuropsicológica en niños de 4 y 5 años que asisten a centros educativos públicos de la ciudad de Cuenca, así como también realizar un análisis comparativo del desarrollo neuropsicológico entre los dos grupos, tomando en cuenta las variables edad, género y tipo de familia.

Metodología

Es un estudio cuantitativo, transversal de tipo descriptivo y comparativo.

Muestra

En este estudio participaron una muestra de 80 niños preescolares sin discapacidad de centros de educación pública, 40 niños de Educación Inicial, 20 niñas y 20 varones (M:53.92; DT:3.64) y 40 de Primero de Básica (Jardín de Infantes), 22 niñas y 18 varones (M:67.48; DT:3.89). Previa evaluación los padres autorizaron la participación de sus hijos a través del consentimiento informado.

Instrumentos

Funcionamiento Neuropsicológico: Se empleó el Cuestionario de Madurez Neuropsicológica CUMANIN (Portellano et al., 2000) para niños con edades entre los 36 y 78 meses, su aplicación es individual con un tiempo entre 30 a 50 minutos. Está compuesta por 83 ítems contenidos en 8 escalas principales y 5 auxiliares con un total de 13 sub escalas, su puntuación es entre 0

(error) y 1 (acierto). Las ocho subescalas principales son: psicomotricidad (11 ítems), constituida por siete tareas, permite un máximo de 12 puntos con tareas como por ejemplo: a la pata coja, tocar la nariz con el dedo o andar en equilibrio; lenguaje articulatorio (15 ítems), se constituye en la repetición de 15 palabras de dificultad articulatoria creciente; lenguaje comprensivo (9 ítems), consiste en la lectura de un texto al niño y el planteamiento de nueve preguntas sobre su contenido; lenguaje expresivo (4 ítems), consiste en la repetición de cuatro frases de dificultad creciente; estructuración espacial (15 ítems), está conformada por 15 tareas que deben ser ejecutadas con respuestas psicomotoras y grafo motoras; visopercepción (15 ítems), consiste en la reproducción de 15 modelos geométricos de complejidad creciente, memoria icónica consiste en la presentación visual de una lámina con imágenes de objetos sencillos, los que deben ser memorizados por el niño y, finalmente, ritmo (7 ítems), consiste en la reproducción de 7 series rítmicas con aumento gradual de la dificultad, las que son presentadas auditivamente por el examinador.

El instrumento consta además de 5 escalas adicionales, las cuales no forman parte del conjunto destinado a medir el desarrollo neuropsicológico. Dos de ellas evalúan las áreas de atención y fluidez verbal y, a partir de los 5 años (60 meses), se pueden aplicar dos escalas de lenguaje escrito: lectura y escritura. El instrumento brinda un coeficiente de desarrollo (CD), un desarrollo verbal (DV) y un desarrollo no verbal (DNV). Cada escala permite registrar puntuaciones cuya interpretación se hace convirtiendo estos punta-

jes brutos en escalas centiles, los que están diferenciados en 5 grupos de edad en meses. Permitiendo además obtener puntuaciones y centiles del desarrollo verbal y desarrollo no-verbal del sujeto, los que se obtienen de las 8 escalas principales. La puntuación total (desarrollo global), formada por los 83 ítems de las 8 escalas principales, se interpreta en centiles, y de este se puede obtener un índice en términos de cociente de desarrollo (CD). Las áreas de evaluación han sido determinadas a partir del consenso de la comunidad científica. Este instrumento es válido y su consistencia interna oscila entre 0,71 y 0,92 en sus diferentes subescalas.

Cuestionario Sociodemográfico: a través de un corto cuestionario de preguntas cerradas se recogieron de los padres datos generales sobre la historia familiar del niño, en relación al tipo de familia, y relacionados con sus padres (formación, situación laboral) y número de hermanos.

Resultados

Los datos sociodemográficos indican que los niños provienen de familia nuclear en un 66%, familia extensa en un 20% y familia monoparental en un 14%. El 98.7 % tiene hermanos y solo un caso que corresponde al 1.3% es hijo único. En relación con la educación de los padres el 50.6% es bachiller, el 30.4 % tiene educación básica, el 15.2% posee estudios universitarios de grado y un 3.8% posgrado. Por su lado, las madres el 51.9% son bachilleras, el 27.8% poseen educación básica, un 17.7 % han cursado estudios universitarios de grado y un 2.5% tienen estudios de posgrado (ver Tabla 1).

Tabla 1
Datos sociodemográficos edad, tipo de familia, educación de los padres y hermanos

	Educación Inicial N= 40	Primero de Básica N= 40	Total N= 80/ %
Edad			
Media DS	53.92 3.64	67.48 3.89	
Tipo de familia			
Nuclear	24 (60%)	28 (70%)	66%
Monoparental	6 (15%)	6 (15%)	14%
Extensa	10 (25%)	6 (15%)	20%
Educación de Padres			
Padre			
Básica	17 (42.5%)	8 (20%)	31%
Bachillerato	19 (47.5%)	21 (52.9%)	50%
Universidad	4 (10%)	8 (20%)	15%
Posgrado	0	3 (7.5%)	4%
Madre			
Básica	13 (32.5%)	10 (27.8%)	29%
Bachillerato	20 (50%)	21 (51.9%)	51%
Universidad	7 (17.5%)	7 (17.5%)	17.5%
Posgrado	0	2 (5%)	2.5%
Hermanos			
Sí	40 (100%)	39 (97.5%)	98.7%
No	0	1 (2.5%)	1.3%

Nota. Elaboración propia.

Los resultados del desarrollo neuropsicológico serán expuestos considerando los dos grupos de edad de los niños de Educación Inicial y Primero de Básica. Para la ubicación de desempeño se considera la frecuencia de puntuaciones, acorde con el centil obtenido, de 5 a 39 se tipifican como bajo rendimiento neuropsicológico; centil 40 a 60 corresponde a un desarrollo medio; y centil 61 a 99 por encima de la media poblacional (Alto). En Educación Inicial, los niños puntúan en: Psicomotricidad, 12 (30%) en nivel bajo, 5 (12,5%) en nivel medio y 23 (57,5%) en nivel alto; en Lenguaje Articulatorio, 17 (42,5%) se ubican en el nivel bajo, 12 (30%) en nivel medio y 11 (27,5) en nivel alto; en Lenguaje Expresivo, 23 %

(57,5) presentan nivel bajo, 11 (27,5%), desempeño medio y 6 (15%), alto nivel; en Lenguaje Comprensivo, 18 (45%) se ubican en bajo desarrollo, 14 (35%), en rendimiento medio y 8 (20%) en alto desempeño; en Estructuración Espacial, 6 (15%), puntúan como bajo nivel, 8 (20%), nivel medio y 26 (65%) nivel alto; en Visopercepción, 31 (77,5%) bajo nivel, 8 (20%) en nivel medio y un caso (2,5%) en nivel alto; en Memoria Icónica, 2 (5%) bajo desempeño, 9 (22,5%), nivel medio y 29 (72,5%) alto nivel; en Ritmo, 6 (15%) nivel bajo, 12 (30%) nivel medio y 22 (55%) son de alto nivel; en Fluidez Verbal los 40 niños (100%) puntúan en nivel alto; en Atención, 29 (72,5%) nivel bajo y (27,5%) en nivel medio.

En primero de básica, los puntajes obtenidos son: en Psicomotricidad, 13 (32,5%) nivel bajo, 9 (12,5%) rendimiento medio y 23 (57,5%) nivel alto; en Lenguaje Articulario, 14 (35%) se ubican en el nivel bajo, 13 (32,5%) en nivel medio y 13 (32,5) en nivel alto; en Lenguaje Expresivo, 17 % (42,5) presentan nivel bajo, 10 (25%), desempeño medio y 13 (32,5%), alto nivel; en Lenguaje Comprensivo, 23 (57,5%) poseen bajo desarrollo, 9 (22,5%), rendimiento medio y 8 (20%) alto desempeño; en Estructuración Espacial, 12 (30%), se ubican en bajo nivel, 4 (10%),

en nivel medio y 24 (60%) en nivel alto. En Visopercepción, 17 (42,5%) bajo nivel, 8 (20%) nivel medio y 15 (37,5%) nivel alto. En Memoria Icónica, 9 (22,5%) bajo desempeño, 17 (42,5%), nivel medio y 14 (35%) alto nivel. En Ritmo, 21 (52,5%) nivel bajo, 5 (12,5%) nivel medio y 14 (35%) alto funcionamiento. En Fluidez Verbal 8 (20%) desempeño bajo, 2 (5%) nivel medio y 30 (75%) puntúan en nivel alto. En Atención, 32 (82%) nivel bajo, 4 (10%) rendimiento medio y 3 (8%) en nivel alto. En la tabla 2, se puede visualizar estos resultados.

Tabla 2
Resultados de desempeño neuropsicológico por centiles y por grupo de edad

	Educación Inicial (N=40)			Primero de Básica (N=40)		
	0 a 39	40 a 60	61 a 99	0 a 39	40 a 60	61 a 99
Psicomotricidad	30,0%	12,5%	57,5%	32,5%	22,5%	45,0%
Lenguaje articulario	42,5%	30,0%	27,5%	35,0%	32,5%	32,5%
Lenguaje expresivo	57,5%	27,5%	15,0%	42,5%	25,0%	32,5%
Lenguaje comprensivo	45,0%	35,0%	20,0%	57,5%	22,5%	20,0%
Estructuración espacial	15,0%	20,0%	65,0%	30,0%	10,0%	60,0%
Visopercepción	77,5%	20,0%	2,5%	42,5%	20,0%	37,5%
Memoria icónica	5,0%	22,5%	72,5%	22,5%	42,5%	35,0%
Ritmo	15,0%	30,0%	55,0%	52,5%	12,5%	35,0%
Fluidez verbal	0,0%	0,0%	100,0%	20,0%	5,0%	75,0%
Atención	72,5%	27,5%	0,0%	82%	10,3%	7,7%

Nota. Elaboración propia.

En una segunda fase de este estudio se aplicaron métodos de estadística inferencial para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre las subescalas según grupos de edad, género y tipo de familia.

Para el análisis de edad y género se trabajó con estadística no paramétrica

usada cuando las muestras provienen de poblaciones, cuyas variables de interés no tiene una distribución normal (Levin y Rubin, 2004). La técnica aplicada fue U de Mann-Whitney, que es un procedimiento diseñado para determinar si dos muestras independientes provienen de poblaciones equivalentes, Tablas 3 y 4, (Lind, Marchal y Wathen, 2012).

Para comparar los tipos de familia se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis, válida para contrastar simultáneamente K variables continuas, Tabla 5, (Álvarez, 1995). Todas las pruebas de hipótesis se realizaron utilizando un nivel de significancia del 5%.

Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad en las siguientes subescalas: Lenguaje Articulatorio, 4 años $M=7,83$, $DE 4,04$; 5 años $M=12,02$, $p < 0,005$; estructura espacial, 4 años $M=9,23$, $DE 2,68$; 5 años $M=10,52$, $p < 0,05$ visopercepción, 4 años $M=2,93$, $DE 1,64$; 5 años

$M=9,60$, $DE 3,84$, $p < 0,000$; atención, $M=5,68$, $DE 2,77$; 5 años $M=7,74$, $DE 3,34$, $p < 0,005$; desarrollo verbal $M=14,48$, $DE 5,22$; 5 años $M=18,40$, $DE 4,71$, $p < 0,005$ y desarrollo no verbal $M=28,33$, $DE 4,79$; 5 años $M=37,28$, $DE 8,16$, $p < 0,000$; es decir, los niños de primero de básica tienen mayor nivel en esas subescalas respecto a los niños de educación inicial, en el resto de subescalas como se sintetiza en la tabla 3, aunque existe mejor desempeño en psicomotricidad, lenguaje expresivo, lenguaje comprensivo, ritmo y fluidez verbal a los 5 años, sin embargo, no llega a la significatividad estadística.

Tabla 3

Diferencia entre las subescalas (CUMANIN) según grupos de edad

	Grupo de edad				Diferencias según grupos de edad	
	4 años		5 años		U de Mann-Whitney	Significancia
	Media	DE	Media	DE		
Psicomotricidad	7,53	1,75	8,20	1,45	648,5	0,137
Lenguaje Articulatorio	9,10	4,04	12,02	3,33	447,0	0,001
Lenguaje Expresivo	2,35	0,89	2,65	1,33	639,0	0,108
Lenguaje Comprensivo	3,03	1,86	3,73	2,09	634,5	0,108
Estructuración Espacial	9,23	2,68	10,52	3,38	589,5	0,042
Visopercepción	2,93	1,64	9,60	3,84	72,5	0,000
Memoria Icónica	6,60	1,41	6,45	1,32	731,5	0,498
Ritmo	2,05	1,24	2,50	1,62	652,5	0,148
Fluidez Verbal	35,13	10,39	35,40	22,85	761,0	0,707
Atención	5,68	2,77	7,74	3,34	479,0	0,003
Desarrollo Verbal	14,48	5,22	18,40	4,71	474,5	0,002
Desarrollo no Verbal	28,33	4,79	37,28	8,16	274,0	0,000
Cociente de Desarrollo	95,82	8,76	98,42	14,22	691,0	0,293

Nota. Elaboración propia.

Al analizar la existencia de diferencias significativas entre las subescalas neuropsicológicas y el género, los datos indican que la única subescala en la que hay diferencias entre grupos es

el lenguaje comprensivo $p < 0,05$. Estadísticamente los varones presentan el mejor puntaje de desempeño en esta subescala de desarrollo, como se observa en la Tabla 4.

Tabla 4
Diferencias entre las subescalas (CUMANIN) según género

	Género		Diferencias según género				
	Femenino		Masculino		U de Mann – Whitney	Significancia	
	Media	DE	Media	DE			
Psicomotricidad	7,81	1,50	7,92	1,79	765,0	0,746	
Lenguaje articulatorio	10,74	4,01	10,37	3,95	749,0	0,635	
Lenguaje expresivo	2,62	1,17	2,37	1,10	676,5	0,225	
Lenguaje comprensivo	2,93	1,94	3,87	1,96	569,5	0,026	
Estructuración espacial	9,55	3,32	10,24	2,84	688,5	0,289	
Visopercepción	6,14	4,09	6,39	4,89	791,5	0,950	
Memoria icónica	6,38	1,53	6,68	1,14	720,5	0,442	
Ritmo	2,14	1,37	2,42	1,54	705,0	0,361	
Fluidez verbal	36,81	15,25	33,55	20,02	687,0	0,284	
Atención	6,17	2,92	7,26	3,46	633,5	0,149	
Desarrollo verbal	16,29	5,49	16,61	5,19	762,0	0,728	
Desarrollo no verbal	32,02	7,61	33,66	8,49	744,5	0,606	
Cociente de desarrollo	95,48	11,31	98,95	12,23	672,0	0,224	

Nota. Elaboración propia.

Finalmente, al comparar la relación entre desarrollo neuropsicológico con el tipo de familia, se concluye que, estadísticamente, los niños de familias nucleares tienen mayor puntaje en la

subescala: lenguaje expresivo $p < 0.05$. En el resto de subescalas no hubo diferencias entre familias. Estos resultados se aprecian en la Tabla 5.

Tabla 5
Diferencias entre las subescalas (CUMANIN) según tipo de familia

	Nuclear		Monoparental		Extensa		Diferencias según tipo de familia
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Significancia
	Psicomotricidad	7,83	1,52	7,42	1,93	8,31	
Lenguaje articulatorio	10,85	4,09	8,67	3,03	11,06	3,96	0,086
Lenguaje expresivo	2,69	1,06	1,83	0,94	2,38	1,36	0,032
Lenguaje comprensivo	3,27	1,96	3,75	2,38	3,44	1,90	0,634
Estructuración espacial	9,90	3,21	9,58	3,45	10,00	2,63	0,870
Visopercepción	6,52	4,45	5,67	4,29	5,88	4,83	0,716
Memoria icónica	6,38	1,42	6,33	1,07	7,13	1,26	0,211
Ritmo	2,31	1,54	2,17	1,27	2,25	1,34	0,946
Fluidez verbal	37,38	19,18	29,67	14,70	32,56	13,42	0,280
Atención	6,92	3,34	5,09	2,17	7,06	3,26	0,172
Desarrollo verbal	16,81	5,14	14,25	4,85	16,88	6,12	0,254
Desarrollo no verbal	32,94	8,12	31,17	6,69	33,56	8,93	0,694
Cociente de desarrollo	97,81	12,55	91,08	8,52	99,44	10,44	0,099

Nota. Elaboración propia.

Discusión

Este trabajo pretende determinar áreas de riesgo neuropsicológico en niños preescolares de centros educativos públicos, considerando la gran incidencia que estas pueden tener sobre el rendimiento académico y socioemocional de los niños (Semrud- Clikeman y Ellison, 2011).

Los datos obtenidos evidencian que un alto porcentaje de niños, tanto de cuatro como de cinco años, presentan dificultades en diferentes procesos neuropsicológicos. Estos resultados coinciden con estudios que encuentran altos porcentajes de dificultades de desarrollo neuropsicológico en niños preescolares (Parra-Pulido, Rodríguez-Barreto y Chinome-Torres, 2016; Urzúa, Ramos, Alday y Alquinta, 2010).

De forma más específica, los niños evidenciaron dificultades de una u otra magnitud en los diferentes procesos cognitivos, el más afectado tanto a los cuatro como a los cinco años es la atención, lo que concuerda con amplia investigación que determina déficit de funciones ejecutivas en la infancia en niños de bajos estratos socioeconómicos (Ardila, Roselli, Matute y Guajardo, 2005; Kishiyama, et al., 2008; Noble, McCandliss y Farah, 2007; Sarsour et al., 2011; Stevens, Lauinger y Neville, 2009), estas deficiencias han sido evidenciadas también en estudios de neuroimagen (Kishiyama, et al., 2008; Stevens, Lauinger y Neville, 2009), quienes detectaron menor activación cerebral prefrontal en pruebas neurofisiológicas de atención, en niños de bajo nivel socioeconómico.

Otro de los procesos de gran dificultad es la visopercepción, esto coincide con investigaciones que también encontraron este déficit en preescolares (Campo- Ternera, 2009; Calvo y

Bialystok, 2014; Lipina, Martelli, Vuelta y Colombo 2005). De igual modo, grandes dificultades son halladas en lenguaje articulatorio, expresivo y comprensivo en ambas edades, estos datos coinciden con investigaciones que encuentran que un elevado número de preescolares presentan déficits lingüísticos (Berger, 2007; Campo- Ternera, 2009; Parra, Rodríguez y Chinome, 2016; Noble, Norman y Farah 2005; Schonhaut, et al, 2007). También un alto porcentaje de niños muestran dificultades en ritmo, psicomotricidad y memoria, lo que concuerda con hallazgos similares en trabajos realizados con este rango de población de edad (Agostini, Brown y Góngora, 2008; Campo-Ternera, 2009; Farah et al., 2006; Noble, McCandliss y Farah, 2007).

Los resultados, por el contrario, muestran que los niños de 4 y 5 años evidencian alto desempeño en fluidez verbal y memoria icónica, lo cual podría explicarse por la relación complementaria de estos dos procesos y el tipo de tarea utilizada (Henry y Crawford, 2004). En la misma línea, coincide con estudios que indican que las variables socioambientales como el nivel educativo y ocupacional de los padres, la estimulación en el ámbito familiar y escolar repercuten en el desarrollo cognitivo de los niños (Araujo et. al., 2015). Así, en relación con el tipo de familia, hubo diferencias en rendimiento de lenguaje expresivo, en el que los niños de familia nucleares puntuaron significativamente mejor, posiblemente este resultado se deba que la estimulación conjunta de los padres contribuye a enriquecer las conductas verbales y cognitivas de los niños (Lee y Mclanahan, 2015; Segura et al. 2013).

En relación con el género, niñas y niños puntuaron de forma similar en los diferentes procesos, a excepción

del lenguaje, en el cual los resultados fueron diversos, en articulación y expresión, las niñas puntuaron mejor, lo que coincide con otros estudios (Ávila, 2012; Parra, Rodríguez y Chinome, 2016). Sin embargo, en este trabajo la diferencia no fue significativa. En cuanto al lenguaje comprensivo, los varones se desempeñaron significativamente mejor que las niñas, contrario a lo esperado.

En conclusión, se evidencian dificultades en las diferentes funciones neuropsicológicas como un problema serio en niños preescolares de nuestro contexto, puesto que los datos indican que más del 80% de los niños presenta debilidad en alguna de las escalas evaluadas. También, se resalta la influencia de factores familiares en el desempeño de los niños, específicamente en el lenguaje, con ganancias significativas para los provenientes de familias

nucleares. Además, en este estudio el género no constituye una variable diferencial.

Dado el alto porcentaje de niños con retraso neuropsicológico y las serias implicaciones educativas posteriores, se hace necesario repensar la praxis educativa, adaptando el empleo de estrategias de fortalecimiento al currículum escolar (Ghiglione et al., 2011). Por lo que se resalta la importancia de la evaluación neuropsicológica temprana para detectar alteraciones del desarrollo y emprender acciones correctivas; puesto que, como muestra el metaanálisis de Cardoso et al. (2018), los programas de intervención neuropsicológica proporcionan evidencia de su efectividad en niños típicos. Finalmente, es imperativo realizar estudios de carácter longitudinal que midan su impacto a mediano y largo plazo.

Referencias

- Agostini, C., Brown, P., y Gongora, D. (2008). *Distribución espacial de la pobreza en Chile*. Estudios de Economía, 35(1), 79-110.
- Álvarez, R. (1995). *Estadística multivariante y no paramétrica con SPSS*. Díaz de Santos.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (2013). *Practice Parameter for Cultural Competence in Child and Adolescent Psychiatric Practice*. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 52(10), 1101-1115.
- Aponte-Henao, M., y Zapata-Zabala, M. E. (2013). *Caracterización de las funciones cognitivas de un grupo de estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje en un colegio de la ciudad de Cali*, *Psicología*, 7(1), 23-34.
- Araujo, M. C., Ardanaz, M., Armendáriz, E., Behrman, J. R., Berlinski, S., Cristia, J. P., y Bóo, F. L. (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Inter-American Development Bank.
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., y Guajardo, S. (2005). *The influence of the parents' educational level on the development of executive functions*. *Developmental neuropsychology*, 28(1), 539-560.
- Ávila, A. M. M. (2012). *Adaptación del cuestionario de madurez neuropsicológica infantil Cumanin de Portellano*. *Revista Iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 5(1), 91-100.
- Baggetta, P., y Alexander, P. A. (2016). *Conceptualization and Operationalization of Executive Function*. *Mind, Brain, and Education*, 10 (1), 10-33.
- Berger K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*, 7 edición, Editorial Panorámica.
- Blair, C. (2002). *School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry*. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Calvo, A., y Bialystok, E. (2014). *Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning*. *Cognition*, 130(3), 278-288.
- Campo-Terrena, L. (2009). *Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar*. *Psicogente*, 12(22), 341-351.
- Cardoso, C., Dias, N., Senger, J., Colling, A., Seabra, A. G., y Fonseca, R. P. (2018). *Neuropsychological stimulation of executive functions in children with typical development: a systematic review*. *Applied Neuropsychology: Child*, 7(1), 61-81.
- Cueto, S., León, J., y Miranda, A. (2015). *Características socioeconómicas y rendimiento de los estudiantes en el Perú*. *Análisis y Propuestas*, (28), 1-4.



Del Arco, N., y García, C. R. (2005). *Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Liberabit, 11(11), 63-74.

Demarchi, J. M. (2005). *La interdisciplina y los contenidos de la formación del psicomotricista*. Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales, (19), 7-20.

Dörr, A.; Gorostegua, M.; Bascuñan, M. (2008). *Psicología general y evolutiva*. Editorial Mediterráneo.

Farah, M. J., Shera, D. M., Savage, J. H., Betancourt, L., Giannetta, J. M., Brodsky, N. L., y Hurt, H. (2006). *Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development*. Brain research, 1110(1), 166-174.

Fonseca, R. P., Zimmermann, N., Pawlowski, J., Oliveira, C. R., Gindri, G., Scherer, L. C., y Parente, M. D. M. (2012). *Métodos em avaliação neuropsicológica: pressupostos gerais, neurocognitivos, neuropsicolinguísticos e psicométricos no uso e desenvolvimento de instrumentos*. Métodos de pesquisa em neurociência clínica e experimental. Manole, 266-296.

Ghiglione, M., Filippetti, V., Manucci, V., y Apaz, A. (2011). *Programa de Intervención, Para Fortalecer Funciones Cognitivas y Lingüísticas, Adaptado Al Currículo Escolar en Niños en Riesgo por Pobreza. Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 28(1), 17-36.

Henry, J. D., y Crawford, J. R. (2004). *A Meta-Analytic review of verbal fluency performance following focal cortical lesions*. Neuropsychology, 18(2), 284-295.

Kishiyama, M.M., Boyce, W.T., Jimenez, A.M., Perry, L.M., y Knight, R.T. (2008). *Socioeconomic disparities affect prefrontal function in children*. Journal of Cognitive Neuroscience, 21(6), 1106-1115

Lázaro, J. C. F., y Ostrosky-Solís, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. Editorial El Manual Moderno.

Lee, D., y McLanahan, S. (2015). *Family structure transitions and child development: Instability, selection, and population heterogeneity*. American sociological review, 80(4), 738-763.

Levin, R. I., y Rubin, D. S. (2004). *Estadística Para Administración y Economía*. Pearson.

Lind, Marchal y Wathen (2012). *Estadística para Administración y Economía*. Mac Graw Hill.

Lipina, S. J., Martelli, M. I., Vuelta, B., y Colombo, J. A. (2005). *Performance on the A- not-B task of Argentinean infants from unsatisfied and satisfied basic needs homes*. Interamerican journal of psychology, 39(1), 49-60.

Noble, K. G., McCandliss, B. D., y Farah, M. J. (2007). *Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities*. Developmental science, 10(4), 464-480.

Noble, K. G., Norman, M. F., y Farah, M. J. (2005). *Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children*. *Developmental science*, 8(1), 74- 87.

Palardy, G. J. (2008). *Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: A multiple group, multilevel latent growth curve analysis*. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 21-49.

Parra-Pulido, J. H., Rodríguez-Barreto, L. C., y Chinome-Torres, J. D. (2016). *Evaluación de la madurez neuropsicológica infantil en preescolares*. *Universidad y salud*, 18(1), 126-137.

Piaget, J. (1988). *Psicología evolutiva de Jean Piaget*. Cuarta edición. Editorial Paidós Mexicana, S. A.

Piñeiro, R. y Díaz, T. (2017). *Factores que influyen en el neurodesarrollo de 0 a 6 años*. Impreso en Encuadernación Amoxtli, S.A.

Portellano, J.A. Mateos, R. Martínez, R. Granados M., y Tapia A (2000). *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (CUMANIN)*. Tea Ediciones.

Ramírez-Benítez, Y., y Bernal-Ruiz, F. (2020). *Prevalencia de niños preescolares con alteraciones cognitivas en la provincia de Cienfuegos*. *Revista Cubana de Pediatría*, 92(3).

Rosselli, M., y Matute, E. (2012). *Desarrollo neuropsicológico y maduración cerebral*. Matute E. Tendencias actuales de las Neurociencias cognitivas. 2nd ed. Editorial El Manual Moderno, 87-100.

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R., y Cox, M. (2000). *Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten*. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166

Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S., y Boyce, W. T. (2011). *Family socioeconomic status and child executive functions: The roles of language, home environment, and single parenthood*. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(1), 120-132.

Schapira, I. (2007). *Comentarios y aportes sobre desarrollo e inteligencia sensorio-motriz en lactantes. Análisis de herramientas de evaluación de uso frecuente. Actualización bibliográfica*. *Revista del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá*, 26(1), 21-27.

Schonhaut, L., Maggiolo, M., De Barbieri, Z., y Rojas, P. (2007). *Dificultades de lenguaje en preescolares: concordancia entre el test TEPSI y la evaluación fonoaudiológica*. *Revista Chilena de pediatría*, 78(4), 369-375.

Segura, A., Machado, S., M., Amaya, T., Alvarez, L., Segura, Á., y Cardona, D. (2013). *Desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo en niños de 12 a 36 meses*. *Revista CES Salud Pública*, 4(2), 92-105.

Semrud-Clikeman, M., Ellison, P. A. T., Goenechea, A. S., y Vázquez, S. S. (2011). *Neuropsicología infantil: evaluación e intervención en los trastornos neuroevolutivos*. Pearson



- Semrud-Clikeman, M., y Ellison, P. A. T., (2009). *Neuropsychological intervention and treatment approaches for childhood and adolescent disorders*. Child Neuropsychology, Part IV, 413-433.
- Stevens, C., Lauinger, B., y Neville, H. (2009). *Differences in the neural mechanisms of selective attention in children from different socioeconomic backgrounds: An event-related brain potential study*. Developmental Science, 12(4), 634-646.
- Urzúa, A., Ramos, M., Alday, C., y Alquinta, A. (2010). *Madurez neuropsicológica en preescolares: propiedades psicométricas del test CUMANIN*. Terapia psicológica, 28(1), 13-25.
- Van Lier, P, y Deater-Deckard, K. (2016). *Children's Elementary School Social Experience and Executive Functions Development: Introduction to a Special Section*. Journal of abnormal child psychology, 44 (1), 1-6.
- Verdejo-García, A., y Bechara, A. (2010). *Neuropsicología de las funciones ejecutivas*. Psicothema, 22(2), 227-235.
- World Health Organization. (2016). *World health statistics 2016: monitoring health for the SDGs sustainable development goals*. World Health Organization.



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora



INCLUSIÓN Y TURISMO EN LOS SITIOS DECLARADOS POR LA UNESCO COMO PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD: LA SITUACIÓN EN ECUADOR



Inclusión y turismo en los sitios declarados por la UNESCO como Patrimonio de la Humanidad: La situación en Ecuador

Inclusion and tourism in the sites declared by UNESCO as Cultural Heritage of Humanity: The situation in Ecuador

Cristina Andrea Barzallo Neira¹

Resumen

Desde el 2016 la Organización Mundial del Turismo, OMT, sentó la preocupación por promover el desarrollo del turismo accesible, y crear espacios inclusivos para el disfrute de todas las personas bajo las mismas condiciones. A partir de ello, la preocupación por el tema estimuló la planificación turística de los espacios con miras a la inclusión.

Los espacios patrimoniales por su sensibilidad e intangibilidad tienen mayores dificultades para generar las condiciones inclusivas adecuadas, al ser parte del interés turístico requieren del establecimiento de principios, buenas prácticas, actividades y gestión para aportar al disfrute turístico como un derecho de y para todos.

Palabras clave: Accesibilidad, Inclusión, Patrimonio de la Humanidad, turismo, turismo inclusivo, sitios con declaratoria UNESCO.

Abstract

Since 2016, the World Tourism Organization, UNWTO, has been concerned about promoting the development of accessible tourism, and creating inclusive spaces for the enjoyment of all people under the same conditions. From this, the concern for the subject stimulated the tourist planning of the spaces with a view to inclusion.

The heritage spaces due to their sensitivity and intangibility have more difficulties to generate the appropriate inclusive conditions, however, being part of the tourist interest requires the establishment of principles, good practices, activities and management to contribute to tourist enjoyment as a right of and for all.

Keywords: Accessibility, Inclusion, World Heritage, Tourism, Inclusive Tourism, Sites with UNESCO Declaration.

¹Universidad de Cuenca, cristina.barzallon@ucuenca.edu.ec

Introducción

La inclusión en el turismo es una necesidad mundial actual. La diversidad de situaciones discapacitantes de la población, las políticas inclusivas a nivel mundial y el considerable atractivo turístico que tienen los sitios con Declaratorias UNESCO, la convierten en un segmento de gran interés para la planificación turística de los lugares.

Brindar la especial atención que requieren los grupos prioritarios para acceder a los servicios turísticos en igualdad de condiciones es un derecho universal, sin embargo, es común encontrar espacios no accesibles o que no cuentan con alternativas adecuadas para la atención a personas con discapacidad. Entre ellos ciertos sitios con Declaratoria Patrimonial Cultural para la humanidad, en los que muchas veces no se considera el atractivo que por sí misma genera la Declaratoria para el afluente turístico.

Así, inclusión y accesibilidad universal son responsabilidades compartidas entre los actores de la cadena de valor del turismo, y el adaptar en estos espacios los principios universales es un trabajo complejo por los temas de conservación de valores históricos y ancestrales que implican, sin que deban limitarse a un uso social específico.

El principio de inclusión en la actividad turística

El disfrute del tiempo de vacaciones de una persona debe presentar igualdad de condiciones en la sociedad; así lo especifica en su Artículo 30 la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, firmada en diciembre de 2006 por las Naciones Unidas. En el Artículo 1 del mismo documento, se especifica que las personas con dis-

capacidad incluyen a quienes “tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. Con estos principios, en un recorrido histórico por las normativas más sobresalientes para el turismo inclusivo como un derecho humano, es necesario considerar que:

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948) los Derechos Humanos son aquellos “inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión, lengua, o cualquier otra condición. [...] corresponden a todas las personas, sin discriminación alguna” (p.1), lo cual, en referencia a la actividad turística empata en el Artículo 24, de la Carta Internacional de los Derechos Humanos que expresa que: “toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas” (p.5), generando la necesidad de que la planificación turística considere establecerse en favor de las actividades de tiempo libre para todos.

En esta línea, la Organización Mundial del Turismo (OMT, 2001), mediante su Código Ético Mundial, establece específicamente la relación entre actividad turística, tiempo libre y ocio como un derecho humano universal, y propicia entre los estados firmantes un marco legal favorecedor para el desarrollo de la actividad turística, al concebir principios que orientan su desarrollo.

A lo anterior se suman la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU y su Protocolo facultativo (2006), que establecen un cambio completo de las actitudes y enfoques respecto a la discapacidad. Y,



al concebirse como un instrumento de derechos humanos para el desarrollo social, abarca una amplia clasificación de las personas con discapacidad y reafirma sus derechos. Así en su artículo 1° señala el propósito de “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, así como el respeto de su dignidad inherente” (p.4). Ello sintetiza la cualidad inclusiva del turismo y su capacidad para contribuir con la diversificación de las economías locales.

Por otra parte, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, establece que la discapacidad no puede ser un motivo para privar a las personas del acceso a programas de desarrollo y el ejercicio de los derechos humanos (Naciones Unidas, 2020). Este documento fue firmado y ratificado por el Ecuador, al hacerlo el Estado se comprometió a establecer políticas públicas y programas de promoción y protección de los derechos humanos de las personas con discapacidad, en los ámbitos públicos y privados, así como a trabajar en su inclusión como un derecho social.

De ahí que en Ecuador, la Ley Orgánica de Discapacidades (2012) explica su objetivo en el Artículo 1: “asegurar la prevención, detección oportuna, habilitación y rehabilitación de la discapacidad y garantizar la plena vigencia, difusión y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, establecidos en la Constitución de la República, los tratados e instrumentos internacionales; así como, aquellos que se deriven de leyes conexas, con enfoque de género, generacional e intercultural” (p.6).

De igual manera en su Artículo 2, señala que “ampara a las personas con discapacidad ecuatorianas o extranjeras que se encuentren en el territorio ecua-

toriano” (Ley Orgánica de Discapacidades, 2012, p.6), lo cual frente a la actividad turística es de gran importancia para la inclusión en turismo pues señala como ámbito de aplicación los sectores público y privado. Como respaldo, el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, (CONADIS, 2020) lidera en Ecuador las políticas públicas en materia de discapacidades para asegurar la plena vigencia de los derechos humanos de las personas con discapacidad y sus familias. Y en materia turística ha integrado a las discapacidades con la idea de disminuir las brechas de desigualdad, discriminación y exclusión de las personas con discapacidad en el país.

Dejando de lado la conceptualización y el marco legal que respalda la discapacidad, se requiere abordar la relación entre inclusión y desarrollo turístico. Es necesario hacerlo desde el término incluir, referido a “poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites” (Real Academia Española [RAE], 2020), a partir de ello el vínculo de la discapacidad con el turismo que en su conjunto resulta en inclusión turística.

En la búsqueda bibliográfica, las definiciones consensuadas sobre inclusión turística son escasas, podría deberse a la cantidad de sinónimos con los que se la identifica, los más conocidos: turismo accesible, turismo adaptado, turismo para todos y turismo sin barreras. Para este estudio se toman como base dos definiciones sobre turismo inclusivo:

Conjunto de actividades realizadas durante el tiempo libre dedicado al turismo por personas con capacidades restringidas, que les posibilita su plena integración desde la óptica funcional y psicológica, obteniendo la plena satisfacción individual y social (OMT, 2014, p.17); y,

La igualdad de oportunidades, de todas las personas para desarrollar la totalidad de las acciones que componen la actividad turística de una manera segura, cómoda, autónoma y normalizada, y que además trata de buscar la rentabilidad económica y beneficiar tanto a la persona con discapacidad, como a las empresas del sector. (Federación Autismo Madrid, 2013).

Por tanto, todos los espacios donde se desarrolle turismo deben contar con las adaptaciones necesarias para que las personas con discapacidad puedan desenvolverse de manera autónoma y con calidad, esto implica considerar la eliminación de barreras aún en espacios sensibles como los patrimoniales.

En la Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1972) para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural, se establece que ciertos lugares de la Tierra tienen un “valor universal excepcional” (p.2) que pertenecen al patrimonio común de la humanidad; esto los hace acreedores de una importancia económica para el sector turístico en muchos países y genera nuevos retos para su conservación.

La UNESCO, como organismo encargado del control de los espacios patrimoniales identificados en la Lista del Patrimonio Mundial, incluye un total de 1.121 sitios (869 culturales, 213 naturales y 39 mixtos) en 167 Estados Partes (2021). Muchos de estos espacios cuentan con planificaciones para el desarrollo turístico inclusivo que han mostrado verdaderos desafíos en su proceso de aprovechamiento turístico.

Ecuador tiene tres sitios con declaratoria Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO: la ciudad de Quito, el Centro Histórico de Santa Ana de los Ríos de Cuenca y el *Qhapaq Ñan*

(Camino del Inca), en ellos se promueve el desarrollo de actividades turísticas, pero ninguno cuenta con una planificación que considere la accesibilidad universal e involucre el planteamiento de criterios y pautas de diseño para que sean accesibles a todas las personas al margen de sus capacidades diferenciadas, aun cuando el hacerlo se considera que garantizará el que “serán más perdurables y reforzarán su carácter de patrimonio de toda la sociedad” (Alejandro, 2011, p.1).

Es importante considerar que la inclusión turística encuentra un limitante especial en los sitios patrimoniales. Por una parte debe acercar el patrimonio a todos, superando las barreras de la discapacidad; pero por otra, las características arquitectónicas específicas de los sitios y edificios patrimoniales lo impiden. Algunas de las limitaciones para la visita turística inclusiva más comunes en ellos son:

- Limitada iluminación en espacios de circulación.
- Escalones, escaleras y desniveles entre espacios.
- Superficies inestables, desniveladas o resbaladizas.
- Zonas de desembarque y parqueo distantes de la entrada.
- Espacios de circulación extremadamente bajos, altos o estrechos.
- Puertas pesadas, de cierre rápido, o sin apertura automática.
- No acceso mediante ascensor o rampa.
- Falta de barandillas y barras de agarre.
- Necesidad de cruzar en zonas traficadas.

En los espacios con declaratoria patrimonial UNESCO es necesario identificar las barreras que afectan a cada colectivo de discapacidad, esto permitiría planificar intervenciones de supre-

sión de barreras; a la vez que facilitaría la organización de visitas turísticas, o simplemente la entrega de información adecuada sobre las condiciones concretas de accesibilidad que presenta un espacio. La idea es “construir un puente” entre patrimonio, turismo y discapacidad, que permita el establecimiento de prácticas que contribuyan a potenciar el turismo cultural y a sensibilizar a la sociedad.

Solo de esta manera, el principio de inclusión en la actividad turística considerará la no discriminación, la eliminación de estereotipos y los estigmas que asocian a las personas con discapacidad con enfermedades o menor capacidad para proceder. Hacerlo, promueve el diseño universal para el disfrute de servicios, productos y espacios físicos y sus correspondientes adaptaciones en procedimientos que garanticen el aprovechamiento integral de la mayor cantidad de personas posible.

Los datos de la discapacidad en Ecuador y en el mundo

Históricamente en el mundo se ha mostrado una invisibilidad estadística frente a la discapacidad. Es gracias a las iniciativas promovidas por la Organización Mundial para la Salud, OMS, que se ha avanzado notablemente en la medición de la discapacidad a través de censos, encuestas específicas y otros sistemas de información en los diferentes países.

Si bien, en la actualidad los datos sobre discapacidad se registran permanentemente en todas las regiones del mundo, se debe reconocer que en algunos países este registro es deficiente y en otros casos, sigue siendo limitado; algo absurdo en una época tecnológica y de fácil acceso a la información, en la

que la discapacidad debería mostrar sus múltiples realidades, y evitar que la falta de datos constituya el primer limitante en las posibilidades de inclusión.

Como cifras oficiales, la OMS registra a nivel internacional los datos en su Informe Mundial sobre la Discapacidad; en este señala que más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad, y que en los años futuros, esta situación será un motivo de preocupación aún mayor, pues la prevalencia está aumentando debido al envejecimiento de la población -el riesgo de discapacidad es superior entre los adultos mayores- y al aumento mundial de enfermedades crónicas tales como la diabetes, las enfermedades cardiovasculares, el cáncer y los trastornos de la salud mental (OMS, 2011).

En Ecuador, de acuerdo con los datos del Consejo Nacional para la Igualdad de discapacidades CONADIS, y Ecuador en cifras publicados hasta enero de 2020, existen sobre una población de 17.664.074 ecuatorianos, 474.484 personas con discapacidad registradas. En comparación con los datos de la discapacidad de la región, Ecuador presenta un 2,68% de la población con discapacidad, estas cifras serían de las más bajas de la región en comparación con: 5,2% en Perú, 6,3% en Colombia, 12,9% en Argentina 16,7% en Chile y 23,9% en Brasil (Ocampo, 2020).

En Ecuador, según el tipo de discapacidad, 46,02% corresponden discapacidad física, le siguen 22,86% con discapacidad intelectual, auditiva 14,11%, visual el 11,59% y psicosocial 5,43%. En este mismo espacio se puede verificar que el grupo etario que presenta mayor porcentaje de discapacidad en Ecuador corresponde a la población de 36 a 64 años que representa el 40,34%, le sigue con 25,40% el grupo poblacio-

nal mayor de 65 años y luego el grupo de 25 a 35 años con un considerable porcentaje de 13,30%. Los grupos poblacionales comprendidos entre 0 a 17 años presentan valores inferiores a 8,0%. En cuanto al género en el que predomina la discapacidad en Ecuador es mayoritariamente masculino (56,25%), le sigue el grupo femenino (43,74%) y luego LGBTI (0,01%).

No hay que olvidar que los datos de la discapacidad mundial, junto a su creciente grado de integración económica y social y a los marcos jurídicos internacionales, han propiciado una participación más activa de las personas con discapacidad en actividades turísticas, a pesar de ello, aún son notables las barreras que dificultan el acceso a los servicios turísticos. Un ejemplo de ello es precisamente este caso de estudio, los espacios con declaratoria patrimonial UNESCO en Ecuador en los que los datos de flujos turísticos con discapacidad sin limitados o nulos; y el desarrollo de iniciativas inclusivas para su aprovechamiento son escasos.

Generar información válida y confiable sobre la discapacidad sigue siendo un desafío al considerar la diversidad de conjuntos de población, y la dificultad para identificar ciertas discapacidades, como las leves, las que están presentes en niños, o las de quienes conociendo de su existencia no las reportan. Sin embargo, el conocimiento de sus datos favorece a la toma de decisiones en todas las actividades económicas de los países, entre ellas el turismo con su considerable importancia en la economía mundial.

El desarrollo turístico, al ser un fenómeno en constante evolución, depende de diversos factores según el territorio donde se desarrolle, y para hablar de un verdadero turismo inclusivo requiere obtener datos detallados y actualizados

sobre los flujos con discapacidad de manera periódica; de esta manera podrá determinar las tendencias demográficas y compararlas entre países y regiones, además de cuantificar y caracterizar a esta población con el fin de generar información válida y confiable y a la vez facilitar la determinación de estrategias de manejo y atención más justa. La idea es que los datos sienten la base para el aprovechamiento de la arquitectura, el paisaje, la política, la socio-economía, cultura y hasta el medio ambiente como parte de las acciones de planificación de un turismo inclusivo de los diferentes espacios geográficos.

Las barreras del turismo inclusivo en el mundo, Latinoamérica y Ecuador

La inclusión relacionada a las actividades del día a día encamina a que todas las personas formen parte real de la sociedad de la que son miembros. En ella, destaca la idea de responsabilidad que tiene el entorno para generar acciones y prácticas que fomenten la plena aceptación y participación de los distintos colectivos en el mundo que les rodea. Entre estas actividades está el ocio como fundamento de la actividad turística mundial que requiere apostar por el involucramiento de toda persona en cualquier ámbito, desde una oferta común adaptada a las diferentes necesidades y motivaciones de su diversidad de actores.

En los recursos turísticos, la falta de accesibilidad es una forma indirecta, pero sutil, de discriminación y por tanto una manera de fomentar una barrera de desintegración social al relegar a las personas con discapacidad a permanecer en su entorno más cercano y sin posibilidades de optar por un turismo inclusivo. La citada barrera es contraria a los principios que promulgan sobre el

tema la OMS (2011) y la OMT (2014), y que han sido trabajadas desde hace más de tres décadas para fomentar la idea de que las actividades de ocio formen parte de la rutina de cualquier persona con la posibilidad y necesidad de desconexión, descubrimiento y disfrute para mantener su salud mental y física.

De hecho, hay varios espacios geográficos que han logrado avances considerables en favor del turismo inclusivo -se sabe que no han seguido un camino fácil, y más aún, que siguen luchando contra una segunda barrera: la falta de concienciación social hacia la inclusión- sin embargo, estos sitios, en su mayoría, están en países desarrollados, mientras que la realidad de los demás se encuentra distante de la tan deseada meta del turismo para todos. Al respecto la OMT y diversas instituciones en los diferentes países trabajan de la mano para la eliminación de otras barreras a las que se enfrenta la población mundial, y cuyos efectos generan exclusión social, estigmatización, agravios psicológicos, y una atención desigual en la sociedad.

A estas barreras se unen las limitaciones legales frente al turismo inclusivo, evidenciando la falta de aspectos legales sobre accesibilidad o la incongruencia entre ellos; pues de una parte existe un Marco Legal internacional en favor de la accesibilidad universal, y de otra su interrupción ante la necesidad de preservación que exige el Marco Legal a favor de la conservación de los espacios del patrimonio mundial de la UNESCO, cuya diversidad los hace característicos del interés turístico.

Los espacios del patrimonio cultural a nivel mundial son ejemplos de esta barrera, requieren adaptarse para el turismo inclusivo, pero se ven limitados por la intangibilidad o inalterabilidad que exige la protección de estos bienes patrimoniales. Sin olvidar que la forma

de acceder a los espacios que se enmarcan en el patrimonio cultural debe favorecer su acceso de manera integral a la generalidad de visitantes, aún cuando la discapacidad no englobe a una mayoría de la población, ya sea de manera autónoma o con elementos de apoyo o ayuda adicional, pero siempre evitando el no accesible.

Por otra parte, la comunicación como hecho sociocultural, es una barrera clave en la actividad turística pues abarca un proceso de transmisión y recepción de información que, afectado por limitaciones semánticas o fisiológicas, obstaculizan el proceso general de comunicación (Maldonado y Jorge, 2012).

A esta barrera se une la falta de educación especializada, con mayor incidencia en los países latinoamericanos donde las altas cifras de analfabetismo, desempleo y posibilidades de desarrollo económico de ciertos grupos de población dan muestra de sus limitantes para acceder a preparación académica especializada y capacitación del personal de atención al turista con discapacidad.

Brinckmann et. al. (2003) señalan que la educación es clave para facilitar el acceso de turistas con discapacidad de manera equitativa a cualquier actividad o motivación que tengan, con la única limitación de su bolsillo. Para que deje de ser una barrera, la atención al turista con discapacidad se realizará con espontaneidad, responsabilidad y conocimiento, evitando que los turistas lo sientan como algo forzado o peor aún, improvisado. Fontanet y Jaume, (2011), reafirman esta idea, señalando que la plena inclusión se produce cuando el contexto de la experiencia es natural, sin contaminación de estructuras de los sistemas o por profesionales, debe ocurrir de forma fortuita y apunta a su asimilación en el conjunto de la sociedad.

En la práctica turística en general no se puede olvidar los tres grandes tipos de barreras: intrínsecas, en las que están las físicas, psicológicas y cognitivas y de las que se derivan otras relativas a la igualdad de oportunidades como la educación, sobre protección familiar, etc. El segundo tipo corresponde a las ambientales, referidas a las interpuestas por la sociedad y el contexto en el que se habita: infraestructuras, transporte, comunicación; y por último las interactivas, que afectan a la habilidad para usar o disfrutar de determinadas actividades. (Calvo et al., 2015).

Garantizar la igualdad de oportunidades para todos en la cadena de valor del turismo, sería la consigna problemática de la planificación del turismo inclusivo. Solo así la eliminación de las barreras antes descritas, encajaría con el Principio de Equiparación de Oportunidades (Organización de los Estados Americanos, 1993) para ser accesible a todos, llegar a los sitios y una vez en ellos, recorrerlos de manera cómoda y segura y sobre todo, sin que los términos turismo y discapacidad sigan siendo excluyentes e incompatibles.

Las oportunidades de mercado del turismo inclusivo en el mundo, Latinoamérica y Ecuador

El turismo genera una gran actividad consumista, y a su vez la demanda de diversos productos y servicios. Dentro de la actividad está el turismo inclusivo, un mercado potencial que abarca a la población mundial con discapacidad, la población de la tercera edad, y a quienes temporalmente atraviesan por una condición discapacitante, precisando una interesante oportunidad para la accesibilidad universal.

La OMT (2015) ve en la discapacidad

un segmento emergente de la demanda turística, por lo que incluir los criterios de accesibilidad universal y diseño en los productos y servicios que engloba, generará oportunidades a la demanda actual y potencial del turismo inclusivo mundial.

Entre las oportunidades que el turismo inclusivo genera para la actividad turística, priman las de tipo social con la adaptación de los destinos y de los componentes de la cadena de valor del turismo, ello beneficia de manera general a los habitantes de un lugar y de manera específica a los actores turísticos. Esta oportunidad, es una de las más relevantes dentro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que establece que la discapacidad no será un motivo para privar a las personas de acceso a programas de desarrollo y el ejercicio de sus derechos como humanos, el acceso al ocio es uno de ellos (Naciones Unidas, 2015).

Una oportunidad adicional a la social es la relación entre turismo inclusivo y desarrollo sostenible, especialmente para los países en vías de desarrollo -como la mayoría en Latinoamérica- aquí el diagnóstico y la planificación de necesidades inclusivas serán claves para el acondicionamiento de los diversos espacios que requiere este tipo de turismo. Esta oportunidad permite por una parte combatir la desigualdad y la injusticia referida a los ámbitos turísticos, y por otra, enlazarse con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la OMT, que aspiran entre otras cosas, acabar con la pobreza extrema, combatir la desigualdad y la injusticia y afrontar el cambio climático, así:

La OMT promueve el trabajo con gobiernos, socios públicos y privados, bancos de desarrollo, instituciones financieras internacionales y regionales, organismos de las Naciones Unidas y

organizaciones internacionales para alcanzar los ODS, y especialmente los objetivos 8, 12 y 14, en los que figura el turismo (Organización Mundial del Turismo y Objetivos de Desarrollo Sostenibles, 2017).

Desde otra perspectiva, al desarrollo sostenible se une la oportunidad de un crecimiento sostenido para el turismo, que como actividad ha demostrado ser englobante, creciente, estable y hasta resistente a fenómenos económicos; evidencia de ello se puede ver en los ODS que señalan: “actualmente el turismo proporciona en el mundo 1 de cada 11 puestos de trabajo” (Organización Mundial del Turismo y Objetivos de Desarrollo Sostenibles, 2017), ello mediante el fomento de empleo pleno, productivo y decente para todos, genera oportunidades para la sociedad, y en particular para los grupos antes indicados.

A las ideas anteriores se adhiere la meta 8.9 de los ODS, referida a elaborar y poner en práctica políticas encaminadas a promover un turismo sostenible con la creación de puestos de trabajo, la promoción de la cultura y de sus productos locales.

Respecto al medioambiente, no se puede olvidar la oportunidad de aprovechamiento y conservación de zonas frágiles. Si bien muchas de ellas ostentan declaratorias patrimoniales culturales o de naturaleza, eso de por sí las hace atractivas para el turismo, pero por sus condiciones de intangibilidad se han visto históricamente limitadas a las posibilidades del turismo inclusivo. Sin embargo, cuando el turismo es consciente genera un mínimo impacto ambiental, y si sus entes de gestión están pendientes de vigilar y evaluar esos impactos, es capaz de generar recursos a favor de las comunidades locales.

En las regiones menos favorecidas

económicamente, se necesitará adicionalmente trabajar en la promoción cultural y la revalorización de lo propio, que en consonancia con la meta 14.7 de los ODS, establece aumentar para el 2030 los beneficios económicos que los países menos adelantados obtienen a través del uso sostenible de sus recursos.

Frente a la diversidad y creatividad, es posible incluir en la práctica turística todo tipo de actividades, incluso sin alterar la característica de singularidad a los atractivos turísticos; se pueden establecer prácticas, planificación de consumo y producción sostenible mediante iniciativas para el uso eficiente de recursos.

Respecto a los registros estadísticos, las tendencias de comportamiento de los grupos generacionales han provocado el aumento en la actividad turística internacional, así se puede comparar los datos del Barómetro de la OMT, que año a año demuestra el crecimiento turístico por regiones y por áreas a nivel mundial, y a su vez las proyecciones de los flujos migratorios incluso con las proyecciones de crecimiento esperadas. Al respecto, Zurab Pololikashvili, Secretario General de la OMT, afirmó que:

El crecimiento del turismo en los últimos años confirma que es uno de los motores más poderosos de crecimiento y desarrollo económico a nivel global, por ello la responsabilidad de gestionarlo de manera sostenible y generar beneficios reales a todos los países creando oportunidades de empleo y emprendimiento, sin dejar a nadie atrás. (Pololikashvili, 2020)

La oportunidad económica es probablemente la que más estímulos da para el desarrollo de actividades turísticas, contribuye a reducir la pobreza y aporta recursos a las economías locales. Junto a la diversidad de la oferta aérea, el

avance tecnológico que abre diversas posibilidades para el turismo, como el seleccionar posibilidades adaptadas a las necesidades específicas de los viajeros, y la mayor facilitación de visados, han acelerado el crecimiento de la actividad turística general, por lo tanto, esta oportunidad económica sugiere encaminar opciones que cubran las necesidades inclusivas y generen ingresos para adaptarla al tan interesante turismo para todos.

Para la cultura, las oportunidades que genera el turismo inclusivo son varias, desde promover el involucramiento de todo tipo de público en la oferta, la motivación por respetar las diferencias y la autenticidad sociocultural de las personas y comunidades; la contribución a la autoestima, y hasta el entendimiento y la tolerancia interpersonal e intercultural.

A nivel arquitectónico las oportunidades también son varias, van desde estimular la construcción de obras de interés general que cumplan con los estándares y regulaciones acordes a la discapacidad, hasta la mejora de la calidad de vida de la población local. Incluyen el promover la restauración y conservación de los espacios naturales, culturales, así como cualquier área física de interés que sirva para integrarlo a las actividades turísticas independiente si son a nivel mundial, latinoamericano o local.

Por otra parte, el incremento del turismo y la importancia de los destinos patrimoniales y culturales para la oferta turística, generan oportunidades a la mejora de las condiciones de vida de muchos territorios -especialmente de áreas en desarrollo- donde puede suponer un incentivo a la redistribución de la riqueza y el crecimiento de la producción local (Molina y Cánoves, 2010).

Por último, para la cadena de valor del turismo, el turismo inclusivo encuen-

tra una interesante oportunidad al contemplar sus componentes y servicios de manera permanente y no optar por la temporalidad en la supresión de elementos, o el ampliar o adaptar accesos mostrándose considerada con las necesidades de sus visitantes y a la vez de sus habitantes. Esto muestra que, a pesar de todas las oportunidades antes señaladas, existen limitaciones que impiden que grupos prioritarios y personas con diversas restricciones (personas con discapacidad, mujeres embarazadas, personas de la tercera edad, niños, personas con coches de bebé, personas obesas, de talla baja, con amputaciones o discapacidades temporales), como las personas con discapacidad, puedan disfrutar de la actividad turística.

Esta situación invita a reflexionar sobre el paradigma social de la discapacidad, el que impone las barreras que históricamente han impedido la participación activa de la población con discapacidad en el verdadero turismo inclusivo que se necesita planificar. La relación entre ocio y turismo -en igualdad de condiciones- servirá a toda la población, por lo tanto, excluir las desigualdades es un principio fundamental que genera oportunidades de desarrollo en el contexto turístico, más aún si se considera que discapacidad y turismo históricamente no han tenido la misma orientación.

Buenas prácticas y universalización de los servicios turísticos inclusivos en el mundo, Latinoamérica y Ecuador

Desde el aprovechamiento de los recursos turísticos, el punto de partida para el turismo inclusivo es la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, específicamente en su Artícu-

lo 30 referido a la participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte, reconoce el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural, debiendo adoptarse todas las medidas pertinentes para asegurar que “tengan acceso a lugares o donde se ofrezcan representaciones o servicios culturales tales como teatros, museos, cines, bibliotecas y servicios turísticos y, en la medida de lo posible, tengan acceso a monumentos y lugares de importancia cultural nacional” (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la persona con Discapacidad, 2006). Lo demás serán normas específicas y condiciones adaptadas a la particularidad de la oferta turística de una determinada zona geográfica.

Para el sector turístico, la puesta en práctica de actividades inclusivas a más de ser una obligación legal, es una oportunidad de negocio. En su ejecución requiere de buenas prácticas manejadas en cada componente de la cadena de valor, si uno de ellos no responde a las necesidades de los potenciales usuarios deja de ser accesible todo el conjunto, perdiendo la perspectiva integral que requiere.

Dentro de estas buenas prácticas para el turismo inclusivo siempre primará la planificación, de tal forma que las soluciones de accesibilidad no sean improvisadas ni generales, al contrario, sean específicas para la individualidad de los espacios. Deben garantizar seguridad, autonomía y dignidad para los usuarios como claves para la decisión turística.

La información precisa es una práctica fundamental. La comunicación, la prudencia, la definición de estándares de accesibilidad, los criterios genera-

les que cumplen los establecimientos y recursos, el acceso, y la misma idea de ser adecuadamente informados y que se ajuste a la realidad facilitarán al usuario y a la operación turística en general, el elegir las opciones que más se adapten a sus necesidades.

Como se indicó anteriormente, es posible adaptar los espacios turísticos existentes para atender el turismo inclusivo, sin embargo, la constante dinámica en la que está inmersa la actividad promueve la creación permanente de espacios nuevos, para ellos lo ideal es que sean inclusivos desde su creación, evitando realizar reformas posteriores.

A las buenas prácticas se incluye la adecuada atención al cliente. Aporta notablemente a la calidad de servicios inclusivos y a la percepción de los usuarios. La información precisa y el conocimiento de técnicas, alinearán el trabajo de las empresas turísticas con planes de capacitación en atención especializada, además de brindar información precisa actualizada y en lo posible, incorporarla a herramientas tecnológicas relativas a la discapacidad y el turismo para todos.

En cuanto a los recursos turísticos, hay que considerar que son parte del patrimonio y algunos de la herencia de los países, por tanto, es un derecho de todos los ciudadanos el acceder a ellos y disfrutar en condiciones de igualdad, añadiendo a ello la necesidad de buscar un equilibrio en la actuación para salvaguardar su valor patrimonial.

En los espacios naturales puede ser que la adaptabilidad requiera menos regulaciones que los espacios históricos o culturales. No existe una normativa estricta para adaptar los bienes y convertirlos en accesibles, en la mayoría de ellos se requiere un análisis

pormenorizado de cada caso que considere las características estructurales y arquitectónicas del monumento, su valor histórico y la función que cumple para determinar el grado de intervención.

Entonces, para manejar buenas prácticas turísticas no es posible delimitar el accionar a nivel local, nacional o internacional, pues el beneficio que genera el contar con ellas es general. Personas con discapacidad permanente o transitoria, tercera edad, familias con niños, embarazadas y otros, todos se benefician. El turismo inclusivo no se limita a la eliminación de barreras físicas, sensoriales o de la comunicación, sino que pretende que los entornos, productos y servicios turísticos sean disfrutados en igualdad de condiciones por cualquier persona con o sin discapacidad, haciendo espacios cada vez más visitables y las buenas prácticas son parte de ello.

Conclusiones

La inclusión turística se considera un derecho humano. Busca adecuar la oferta a usuarios y razones distintas, ofrece alternativas y soluciones para el disfrute del tiempo libre mediante una reforma estructural que apunte al desarrollo de actividades en cualquier espacio.

Involucra la igualdad de oportunidades para la demanda turística, enfocada a la optimización de la experiencia del visitante mediante el disfrute del ocio en igualdad de condiciones. Aquí la accesibilidad es el punto clave, debiendo articularse con los componentes de la cadena de valor del turismo y apoyarse en la formación profesional comprometida por un ocio inclusivo de calidad.

El turismo inclusivo considera las

cifras de crecimiento internacional y las previsiones de la actividad turística a corto, mediano y largo plazo. Obliga a pensar en el desarrollo de nuevas iniciativas. Es por ello, que todo país, región o continente en busca de conciencia social y beneficios generados por turismo, requiere hacer frente a las limitaciones a las que históricamente se ha enfrentado la accesibilidad. Por otra parte, la diversidad de motivaciones turísticas promueve una oferta permanente; estas motivaciones en el turismo cultural, enfocan como principal interés el disfrutar del patrimonio, y particularmente en ellos, los sitios con Declaratoria UNESCO como Patrimonio Cultural de la Humanidad. Enlazar su aprovechamiento turístico con la accesibilidad puede convertirse en un reto para la planificación turística.

Sin duda, existirán espacios y actividades -que por sus características especiales- en los que resulte difícil conseguir la accesibilidad completa, en ellos, se procurará el mayor nivel de accesibilidad posible. A nivel general, la adopción de estrategias a favor del turismo inclusivo no debería ser vista como una obligación de los países, sino como una oportunidad de crecimiento; enfocarse a actividades para todo público significa generar negocio, pero sobre todo conciencia mediante iniciativas basadas en necesidades y tendencias turísticas mundiales.

Es así que, con la aplicación de medidas inclusivas en turismo, se abonan espacios competitivos; al acercar la realidad de las necesidades inclusivas de la sociedad se favorece el conocimiento de su problemática y se contribuye a la modificación de ideas negativas preconcebidas frente a los viajes inclusivos.

Parte de conseguir espacios inclusivos para la oferta turística, es inte-



grar los servicios públicos y privados, olvidar la idea de un turismo especial y abrir paso a la oferta turística inclusiva integral. Desde las necesidades de la población actual, el turismo inclusivo es un mercado con gran potencial, las condiciones de sus demandantes suponen mayor gasto turístico, desestacionalización de la oferta y una interesante demanda capaz de generar beneficios económicos, sociales y culturales de gran relevancia, por tanto, su accionar favorecerá tanto a los habitantes como a los turistas.

Desde una mirada internacional, para encaminar el turismo inclusivo es necesario definir políticas turísticas que estimulen el desarrollo y la aplicación de planes, programas y proyectos inclusivos en los espacios turísticos; y, en lo posible, fortalecer su vínculo con los avances tecnológicos como un excelente enlace entre los grupos generacionales, los servicios y las actividades creativas enfocadas a mejorar la experiencia turística. A ello se suma la capacitación, actualización y la conciencia de igualdad que dan muestra de que el turismo es una actividad que nunca se deslindará de la responsabilidad, la actitud de servicio y la buena disponibilidad.

A nivel latinoamericano, el accionar pro mejora del turismo inclusivo, requiere del reconocimiento de las deficiencias en la oferta turística de cada país. A partir de ello, de la sensibilización hacia las necesidades inclusivas propias. Se planificará la organización de la infraestructura y de los servicios turísticos con la adecuación de los espacios.

Desde la mirada de los actores turísticos frente al desarrollo, es necesario fortalecer la interacción entre políticas públicas, iniciativa privada, la academia y las organizaciones a favor de la inclusión. Con ello es posible definir la adopción de buenas prácticas en turismo inclusivo para propiciar la investigación, innovación e inclusión social.

En Ecuador, al análisis anterior se suma la necesidad de establecer políticas públicas, normas y leyes para la inclusión y su participación activa en la sociedad; las existentes no muestran claridad en su aplicación. De igual manera propiciar el respeto y la igualdad para generar innovación social y desarrollar una actividad turística inclusiva, eficiente, solidaria apuntada a su alto potencial económico.

Referencias

- Alejandre, J. (2011). *Accesibilidad universal al patrimonio cultural. Fundamentos, criterios y pautas*. Gobierno de España. 1. <https://www.siiis.net/docs/ficheros/Accesibilidad%20Universal%20a%20al%20Patrimonio%20Cultural.pdf>
- Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Registro oficial N°. 796, Año IV. septiembre, 4-27.
- Brinckmann, P.; Wanderléia E.; y Sidnei, J. (2003). *Desafíos para los estudiosos del turismo: la construcción de la sociedad inclusiva y del turismo accesible*. Cuadernos de Turismo, enero-junio, 41-58.
- Calvo, A. Navarro, R. Periañez. (2015). *Tourism for all and performance: An analysis of accessibility management in hotels*. Achieving Competitive Advantage through Quality Management: 312-312.
- Consejo Nacional de Discapacidades. (2020). *Estadísticas de discapacidad*. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Ecuador en cifras. (2020). *Datos poblacionales*. <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/inec-inicio-el-levantamiento-de-la-encuesta-estructural-empresarial/>
- Federación de Autismo Madrid. (2013). *¿Qué es el Turismo inclusivo?* <http://autismomadrid.es/>
- Fontanet, G. y Jaume, J. (2011). *Importancia y situación actual de la accesibilidad web para el turismo accesible*. Pasos. 317-326.
- Maldonado, V., Jorge A. (2012). *El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos*, Boletín mexicano de derecho. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00
- Molina, M y Cánoves G. (2010). *Turismo Accesible, Turismo para todos: La situación en Cataluña y España*. Cuadernos de Turismo, Enero-Junio, 25-44. <https://revistas.um.es/turismo/article/view/109561>
- Naciones Unidas. (2020). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ocampo, J. (2020). *Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12(2). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200097>
- Organización de los Estados Americanos. (1993). *Programa de acción mundial para las personas con discapacidad*. Década de las Naciones Unidas para las Personas con discapacidad: 1983-1992. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r31004.pdf>



Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU*. Carta Internacional de Derechos Humanos <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Compilation11en.pdf>

Organización Mundial del Turismo. (2001). *Código Ético Mundial para el Turismo*. <http://cf.cdn.unwto.org/sites/all/files/docpdf/gcetbrochureglobalcodees.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU y su Protocolo facultativo*. https://www.ohchr.org/documents/publications/advocacytool_sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2021). *Lista del Patrimonio Mundial*. <https://es.unesco.org/themes/patrimonio-mundial>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2019). *Patrimonio. Indicadores centrales de Sostenibilidad del Patrimonio*. <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Patrimonio.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad http://who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf

Organización Mundial del Turismo. (2014). *Manual sobre Turismo Accesible para Todos: Principios, herramientas y buenas prácticas*. <https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284416509>

Organización Mundial del Turismo. (2015). *Recomendaciones de la OMT sobre accesibilidad de la información turística: 2015*. <https://www.e-unwto.org/doi/epdf/10.18111/9789284416486>

Organización Mundial del Turismo. (2020). *El turismo internacional sigue adelantando a la economía global*. <https://www.unwto.org/es/el-turismo-mundial-consolida-su-crecimiento-en-2019>

Organización Mundial del Turismo y Objetivos de Desarrollo Sostenibles. (2019). *Acerca de la OMT*. <https://www.unwto.org/es/acerca-de-la-organizacion-mundial-turismo>.

Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/?id=LFNhnwF>



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora



TRANSVERSALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA DISCAPACIDAD: METODOLOGÍA DE ELABORACIÓN DE UN MÓDULO APLICABLE A UNIVERSITARIOS



Transversalización del conocimiento de la discapacidad: Metodología de elaboración de un módulo aplicable a universitarios

Transversalization of Knowledge of disabilities: Methodology for developing a modulo applicable to university students

María José Peñaherrera Vélez¹

Yolanda Dávila Pontón²

Patricio Cabrera³

Ambar Celleri Gomezcoello⁴

Bernarda Quintanilla González⁵

Leonardo Bustos Cordero⁶

Ximena Vélez Calvo⁷

Resumen

Las actuales normativas ecuatorianas plantean que el conocimiento de la discapacidad debe transversalizar en las mallas curriculares de todas las carreras universitarias, con el fin de que los futuros profesionales desarrollen estos conocimientos como parte de su formación humana. Con este antecedente, el objetivo de este estudio fue presentar el proceso de desarrollo de un módulo para transversalizar el conocimiento de la discapacidad, dirigido a universitarios y aplicable en asignaturas obligatorias en una universidad privada en Cuenca-Ecuador. La metodología de trabajo fue de tipo exploratoria, pues se sostuvo en la revisión de diversas publicaciones, en este caso cincuenta y siete. Esta revisión exhaustiva permitió identificar, definir y clasificar categorías de estudio relativas a la inclusión de las personas con discapacidad, su calidad de vida, sus derechos, potencialidades, el marco legal vigente, así como barreras que enfrentan a menudo. Con estas categorías se desarrolló el módulo, enfocando la postura de la diversidad funcional, una propuesta que resulta del modelo social y permite vernos a todos los integrantes de una sociedad desde nuestras potencialidades y limitaciones. Una vez desarrollados los temas y aprobados por el equipo de investigación, el módulo fue validado por profesores expertos en el área y estudiantes. Los participantes calificaron la idoneidad de este recurso. De esta manera se obtuvo como resultado un material que, mediante ejercicios, reflexiones y debates permite la transversalización del conocimiento de la discapacidad en la formación universitaria.

Palabras clave: Módulo, herramienta, transversalización, inclusión, universidad.

¹Universidad del Azuay, mpenaherrera@uazuay.edu.ec

²Universidad del Azuay, ydávila@uazuay.edu.ec

³AiA de Cabrera y Andrade Cía. Ltda., patriciocabrera.aia@hotmail.com

⁴Universidad del Azuay, acelleri@uazuay.edu.ec

⁵Universidad del Azuay, bquintanilla@uazuay.edu.ec

⁶Universidad del Azuay, lbustos@uazuay.edu.ec

⁷Universidad del Azuay, xvelez@uazuay.edu.ec

Abstract

Current Ecuadorian regulations state that knowledge of disability must be mainstreamed across the syllabus of all university programmes, in order for future professionals to develop this knowledge as part of their training. With this background, the objective of this study was to present the process of developing a module to mainstream knowledge on disability, aimed to university students and applicable in compulsory subjects at a private university in Cuenca-Ecuador. The methodology was exploratory, as it was sustained in a literature review (fifty-seven publications). This exhaustive review made it possible to identify, define and classify categories related to the inclusion of people with disabilities, their quality of life, their rights, their potentialities, the current legal framework, as well as barriers that they often face. With these categories the module was developed, focusing on the position of functional diversity, a proposal that results from the social model and allows us to see all the members of a society from our potentialities and limitations. Once the topics were developed and approved by the research team, the module was validated by expert professors in the area and students. Participants rated the suitability of this resource. An educational material was obtained. This material offers exercises, reflections and debates, that allows the mainstreaming of knowledge of disability in university education.

Keywords: Module, tool, mainstreaming, inclusion, university.

Introducción

Universalmente se reconoce a la educación como un derecho básico de todos los sujetos (Scioscioli, 2017). En el Ecuador los derechos de las personas con discapacidad a la educación superior están estipulados en la Constitución, en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y en la Ley orgánica de Discapacidades LOD (2012), misma que en su artículo 27 sostiene que el Estado debe procurar que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar sus estudios dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Superior. La garantía de que las personas con discapacidad accedan a la educación es un asunto de derechos para el desarrollo pleno de su potencial y la participación efectiva en sus comunidades (Walker, 2015).

Las leyes ecuatorianas vigentes manifiestan que, en el ámbito de la educación superior se debe asegurar que el tema de la discapacidad y su conocimiento se transversalice en las mallas curriculares de todas las carreras y programas para apoyar la formación humana de los futuros profesionales (LOD, 2012). El asunto de la transversalización podría ser una respuesta para generar actitudes favorables hacia este colectivo (Ramón, 2013).

Existe la necesidad de instituir programas de sensibilización que potencien “actitudes favorables” desde los primeros cursos de formación universitaria, independientemente del área de conocimiento por la que se incline el estudiante (Suria, Buneo y Rosser, 2011). Por otro lado, las actitudes evolucionan positivamente conforme avanzan los cursos de formación, razón por la cual, es importante incluir “programas con contenidos que hagan referencia a la sensibilización e integración de las

personas con discapacidad al inicio de la etapa universitaria en todas las titulaciones” (Suria et al., 2011 p. 86). Esta necesidad es prioritaria y ha ido ganando un creciente interés por la comunidad científica (Cerrillo, Izuzquiza y Egido, 2013; Novo-Corti y Muñoz-Cantero, 2012).

De igual manera, el diseño de políticas universitarias inclusivas, a través de la generación de normas sociales o valores colectivos proactivos para promover la sensibilización hacia la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, ha sido discutido y defendido (Fernández-Faúndez, 2018). Además, se sugiere el desarrollo de foros críticos que fomenten la reflexión y favorezcan “corregir y reconducir” las políticas universitarias de apoyo que benefician la inclusión de alumnos con necesidades especiales (Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Porrá, 2011). En publicaciones posteriores, los mismos autores sugieren formular políticas activas educativas para niveles de educación básica y superior, para fomentar las actitudes favorables hacia la discapacidad y potenciar lo aprendido en el contexto escolar y familiar desde la infancia. Finalmente, manifiestan que las políticas educativas deben situarse en un marco de políticas sociales a través del entorno universitario para desarrollar la conciencia colectiva del compromiso con la discapacidad (Novo-Corti, Muñoz-Cantero, Calvo-Porrá, 2015)

El modelo social para el tratamiento de la diversidad en la formación universitaria

El modelo social confronta al paradigma que sustenta la insuficiencia en la discapacidad. Se trata de un planteamiento que se opone a la concepción de que el déficit es atribuible a la per-

sona y que mira las carencias del sujeto y comprueba que la discapacidad es un fenómeno social, que adquiere sentido en el contexto de la cultura, que afecta las prácticas cotidianas, la identidad y la estratificación social (Ferrerira, 2008). Justamente, la Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) (1976), destaca que la sociedad “discapacita” físicamente a las personas, pues se impone a la deficiencia por la forma en que aísla y excluye. Es decir, sus formas de actuar, sus edificaciones y la manera en la que está organizada, desconsidera e invisibiliza a este grupo vulnerable, que no puede desenvolverse en estos cánones. El modelo social se enfoca en entender las barreras, pues para crear un sistema inclusivo es necesario identificar y remover estas limitaciones (McMaster, 2012). Se trata de comprender a la discapacidad desde una mirada sociológica, de “encuadrar la vivencia, en el contexto de la convivencia” (Ferreira, 2008, p. 148). Por otro lado, el modelo social se presenta como nuevo paradigma, con un desarrollo normativo y teórico; considera que las causas que originan la discapacidad no son científicas, ni religiosas, sino que son, en gran medida, sociales (Garay y Carhuancho). Desde esta nueva perspectiva, se pone énfasis, entonces, en que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad en las mismas circunstancias que las demás, pero siempre desde la valoración a la inclusión y el respeto a lo diferente (Piñeros-Calderón, 2020). Entonces, este modelo se relaciona con los valores esenciales que fundamentan los derechos humanos, como la libertad personal, la igualdad, la dignidad humana, que propician la disminución de barreras y dan lugar a la inclusión social, que pone en la base principios como la no discriminación, la autonomía personal, diálogo civil, accesibilidad universal, normalización del entorno, etc. (Palacios, 2021). La premisa es que la discapacidad es un constructo social,

no una deficiencia que crea la misma sociedad, que limita e impide que las personas con algún tipo de discapacidad se incluyan, diseñen y decidan con autonomía su propio plan de vida en igualdad de oportunidades y condiciones (Maldonado, 2013).

La discapacidad, por tanto, no es una condición que deberá superar sus deficiencias y adaptarse lo mejor que pueda a la sociedad. Más bien, se trata de un grupo cuya desventaja aumenta debido a que su sociedad ha puesto estándares para que puedan desempeñarse solo quienes se ajustan a ellos (Campoy, 2004). En este contexto social y humanista, surge la “diversidad funcional”, una forma de comprender a la discapacidad como la limitación corporal y funcional que es promovida o no por las apreciaciones, actitudes, prejuicios y disposiciones del entorno (Novo-Corti, et al., 2011; Romañach y Lobato, 2005; Soto y Vasco, 2008).

Desde esta postura, se plantea ir más allá de lo que atañe a la discapacidad para que maestros y alumnos se adentren en la búsqueda de un mundo no discriminatorio ni opresivo. Este desafío debe construirse en la enseñanza universitaria y fomentar el pensamiento crítico sobre la discriminación y exclusión que enfrenta este colectivo. Precisamente, la comprensión de la discapacidad ha sido uno de los indicadores de buenas prácticas de educación inclusiva universitaria, declarada como “Formación y sensibilización” en estándares de atención y protocolos de actuación formulados para este nivel (Alonso y Diez, 2008; Diez et al., 2008). Propuestas que se han hecho en el tema de transversalizar las diversidades han encontrado que la sensibilización y formación son esenciales para ver posteriormente desplegados estos procesos en las prácticas docentes (Portocarrero et al., 2014) En efecto, cuando el estu-



diantado es afectado por el contacto con personas con discapacidad en temas, asignaturas y prácticas, el reconocimiento del otro con su identidad y derechos es más consistente (Grandas y Munevar, 2016).

Diversos estudios sustentan el efecto de la comprensión de la discapacidad por parte de los compañeros de las personas con discapacidad. Se destaca el valor de los compañeros, actuales y futuros, de las personas con discapacidad para facilitar y apoyar su desempeño en varias áreas (Carter, et al., 2005). Además, no basta que los estudiantes con discapacidad estén en las clases, pues todo el estudiantado necesita encontrar el sentido a los principios de inclusión por medio de experiencias que abarquen a esta filosofía (Connor y Ferri, 2007). Se trata de formar a los sujetos en competencias que permitan llevar una vida autodeterminada y de calidad, en la que exista apertura entre compañeros para tener la disposición de apoyar a las personas con discapacidad desde los diferentes roles presentes y futuros que se deban desempeñar (Echeita y Simon, 2009).

Con los antecedentes señalados, el objetivo del presente trabajo es exponer el proceso de construcción de un módulo para transversalizar la discapacidad en la formación universitaria. El producto de este proceso será utilizado en la Universidad del Azuay, de Cuenca – Ecuador, donde se ha desarrollado este estudio.

Metodología para diseño del Módulo

El diseño del módulo utilizó una metodología de tipo exploratorio. Otros trabajos han utilizado procedimientos similares, en los que, se plantea un objetivo, se revisa el material existente en

el área, se diseña y evalúa el producto resultante (Borda, et.al., 2011; Lancheros, 2010; Prado y De Bortoll, 2008).

Planteamiento del objetivo y alcance del módulo

El equipo discutió el alcance de este planteamiento. Se revisaron algunos argumentos y se estableció que el marco para contextualizar la propuesta pretendería la reivindicación de derechos, la promoción de justicia y de igualdad de las personas con discapacidad. Además, se promueve una mayor conciencia sobre la urgencia de que los sistemas educativos acojan y ofrezcan una educación de calidad a todos, sin discriminaciones de ningún tipo; con la intención de contribuir a hacer efectivo el derecho de los alumnos y alumnas con discapacidad, a participar y educarse con igualdad de oportunidades en el sistema regular de educación.

Revisión bibliográfica y establecimiento de categorías para construcción del módulo

Se buscó en Scholar Google y en las bases de datos Ebsco y Proquest, las palabras “universidad”, “inclusión” y “discapacidad” y “derechos”. A la postre, se seleccionaron las publicaciones que destacaban aspectos como “desafíos”, “oportunidades”, “favorecer la accesibilidad”, “evolucionando hacia la inclusión” “igualdad”, “dignidad”, “calidad de vida” entre otros, teniendo en cuenta que el criterio de búsqueda era identificar planteamientos que se relacionaran con el marco de contextualización de la propuesta. Se identificaron 57 estudios en los cuales se sustentó la revisión bibliográfica y se establecieron categorías para construcción del módulo.

Categorías para la construcción del módulo

Se decidieron los siguientes temas para el desarrollo del módulo.

- Conceptos de discapacidad
- Tipos de discapacidad y grados de discapacidad
- Potencial de las personas con discapacidad
- Modelo Social y Barreras
- Derechos
- Inclusión
- Calidad de vida
- Valores

- Actitudes
- Diversidad funcional
- Políticas para la inclusión

Construcción del módulo

Se organizaron los temas y se crearon cuatro apartados, cada uno de ellos acompañados de ejercicios, reflexiones y debates que generen un análisis abierto de la condición de la discapacidad y que permitan comprender la discriminación y exclusión de este grupo. Los apartados y sus ejercicios son los que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1
Abartados y ejercicios

Temas	¿Qué se hace?	Ejercicios
1. Persona con discapacidad.	Se revisa la evolución en el concepto de discapacidad a lo largo de la historia y se termina desarrollando y fortaleciendo el concepto de diversidad funcional.	Ejercicio I. Completar un cuadro de acuerdo a las etapas que marcaron la evolución en la forma de concebir a la persona con discapacidad.
2. Tipos de discapacidad, modelo social y barreras.	Se revisa la prevalencia de discapacidad en el Ecuador, la legislación ecuatoriana sobre persona con discapacidad, los tipos de discapacidad. También se analiza el modelo social, los tipos de barreras.	Ejercicio II. Revisión de videos que permiten entender la diversidad funcional propia y del otro. Ejercicio III. Analizar y categorizar los tipos de barreras.
3. Los derechos de la persona con discapacidad en la educación superior.	Se analiza la Ley Orgánica Superior y los principios y políticas generales de inclusión institucionales.	Ejercicio IV. Analizar el valor de las políticas inclusivas institucionales. Ejercicio V. Ponerse en el lugar del otro, vivenciar la discapacidad. Ejercicio VI. Reflexionar sobre mis posturas y criterios para promover la inclusión.
4. Inclusión, calidad de vida y declaración de valores.	Se analizan los conceptos de inclusión, los medios para establecer una sociedad inclusiva, el principio de calidad de vida y los principios y valores propios para apoyar la inclusión.	Ejercicio VII. Completar afirmaciones para desarrollar los principios de inclusión. Ejercicio VIII. Reconocerse diverso funcionalmente declarando fortalezas y debilidades.

Nota. Elaboración propia.

Proceso de validación

Se realizó un proceso de validación del módulo con cinco estudiantes universitarios, dos de ellos presentan discapacidad, motriz y visual; utilizando

cuestionarios con criterios cualitativos se han utilizado en otros trabajos de carácter educativo (Llarena, 2008). Las características de los participantes se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2
Características de los participantes del proceso de validación

Carrera (nivel)	Sexo	Edad
Marketing	Hombre	21
Marketing	Mujer	21
Psicología (último año)	Mujer	22
Educación Inicial (mitad de carrera)	Mujer	18
Comunicación (primer año)	Hombre	19

Nota. Elaboración propia.

Se hizo una evaluación del contenido y de los ejercicios de cada una de las unidades. Para ello se elaboró un cuestionario con cuatro preguntas con las opciones: muy bueno, bueno, medio, malo y muy malo. El criterio y alcance de las preguntas se fundamentó

en trabajos previos que han consultado a especialistas y participantes sobre la idoneidad de módulos con fines educativos (Llarena, 2008; Prado y De Bortoll, 2008). Los resultados de la evaluación de los estudiantes se muestran a continuación:

Tabla 3
Resultados de la evaluación del módulo

	Sustento y alcance teórico	Comprensión del contenido	Relación de los ejercicios con el contenido	Impacto de los ejercicios para favorecer una postura inclusiva
Unidad 1	Muy Bueno	Buena. Mejorar el concepto de diversidad funcional. Permitir que percibamos a todos los estudiantes como diversos funcionalmente.	Bueno. Aclarar los ejercicios con un ejemplo.	Medio, proponer más preguntas y reflexiones. Plantear el desarrollo de un concepto propio sobre diversidad funcional.
Unidad 2	Muy Bueno	Muy Buena. Vale la pena resaltar la diferencia entre persona con discapacidad y persona con condición discapacitante. Mejorar la descripción de los tipos de barreras	Muy Bueno. Poner un ejemplo para entender el desarrollo de los ejercicios. Plantear preguntas que promuevan la reflexión.	Muy Bueno.
Unidad 3	Muy Bueno	Muy Buena.	Muy Bueno. Plantear que el ejercicio "identificar planteamientos erróneos en las políticas institucionales" y "análisis barreras" se realice en parejas para que puedan discutir sus conclusiones. Modificar dos preguntas de reflexión	Muy Bueno
Unidad 4	Muy Bueno	Buena. Profundizar el concepto de calidad de vida, utilizar una narrativa menos técnica y más amigable con los estudiantes.	Muy Bueno. Eliminar un par de afirmaciones.	Muy Bueno.

Nota. Elaboración propia.

Corrección y revisión de expertos

A partir de un primer borrador se ejecutaron correcciones del equipo de investigación, posterior a ello, se sometió el material resultante a una corrección de dos jueces expertos en la temática docentes universitarios de la carrera de educación básica y especial, quienes también ofrecieron su retroalimentación.

Resultados

De esta manera el esquema del módulo quedó estructurado tal como se muestra en la Tabla 4

Tabla 4
Estructura del módulo final

Título del Módulo	Aperturas hacia la discapacidad desde la educación universitaria
Unidad 1:	Evolución de la concepción de la discapacidad
	<p>Contenido</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etapas históricas de la discapacidad • De la normalización a la integración a la inclusión • Planteamiento y posicionamiento del concepto de diversidad funcional <p>Ejercicio 1: Completar una línea de tiempo con los términos como se ha conocido a la discapacidad a lo largo del tiempo.</p> <p>Ejercicio 2: Reflexión sobre los términos.</p> <p>Ejercicio 3: Planteamiento de concepto propio de diversidad funcional.</p>
Unidad 2:	Tipos de discapacidad, Modelo social y Barreras
	<p>Contenido</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prevalencia de las discapacidades en Ecuador • Persona con discapacidad en la legislación ecuatoriana • Tipos de discapacidad <p>Ejercicio 3. Análisis de videos sobre la diversidad funcional. Preguntas reflexivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelo social • Tipos de Barreras <p>Ejercicio 4. Identificando barreras en las vivencias de la vida universitaria. Preguntas reflexivas.</p>

Unidad 3: **Los derechos de la persona con discapacidad en la educación superior**

Contenido

- Ley Orgánica de Educación Superior y derechos para las personas con discapacidad.
- Principios y políticas de inclusión institucionales

Ejercicio 5. Identificación de planteamientos erróneos en las políticas institucionales.

Ejercicio 6. Poniéndome en el lugar de la persona con discapacidad. Reflexiones.

Ejercicio 7. Reflexiones sobre mis posturas y criterios como promotores de la inclusión.

Unidad 4: **Inclusión calidad de vida y declaración de valores**

Contenido

- Concepto de inclusión
- Educación inclusiva
- Principio de Calidad de vida
- Educación universitaria y calidad de vida

Ejercicio 8. Afirmaciones y declaración de valores propios para promover la inclusión.

Ejercicio 9. Me reconozco como diverso funcionalmente.

Nota. Elaboración propia.

Conclusiones

El presente módulo ha tenido como propósito fomentar la reivindicación de derechos, la promoción de justicia y de igualdad para las personas con discapacidad. Se sustenta, por una parte, en el marco legal ecuatoriano y en el marco institucional de la Universidad del Azuay, que reconocen y legitiman el derecho a la educación universitaria de las personas con discapacidad; por otra parte, en la evolución histórica de la concepción de la discapacidad y cómo esta ha condicionado nuestra forma de percibir esta condición (Molina, 2002). Además, utiliza el plantea-

miento de la diversidad funcional para entender las limitaciones propias y contextuales a las que se ve expuesto este colectivo (Novo-Corti et al., 2011; Romañach y Lobato, 2005; Soto y Vasco, 2008); y, finalmente, en el modelo social (Ferrerira, 2008) que visibiliza las barreras del entorno (McMaster, 2012) y promueve la calidad de vida (Schallock y Verdugo, 2007), desde la eliminación de obstáculos y la convivencia de todos los participantes de una sociedad (Echeita y Simón, 2007). Cabe considerar que se escuchó la opinión de algunos estudiantes universitarios con discapacidad para la validación del módulo, esto es esencial pues da voz

a esta población y genera un acercamiento que la investigación respecto a discapacidad suele dejar de lado, invisibilizando a los actores primarios del tema (Rojas, 2008).

Este módulo es parte de un proyecto institucional que busca transversalizar el tratamiento de la discapacidad en una asignatura obligatoria que debe cursarse en todas las carreras de una universidad privada. Tiene como objetivo principal generar reflexiones humanistas, con miras a construir una sociedad más justa, equitativa e igualitaria desde el quehacer profesional. Para ello se consideran tres ejes temáticos: 1. Antropología, que aporta un acercamiento a la naturaleza del ser humano, a su constitución como persona y como tal poseedora de dignidad y derechos; 2. Ética, que otorga una perspectiva respecto al comportamiento humano en el ámbito personal, público y personal, sus implicaciones y consecuencias en la construcción de la sociedad, y su razón de ser y 3. Espiritualidad, que aporta con una reflexión analítica respecto al sentido trascendente del ser humano.

La siguiente etapa, posterior al diseño del módulo, trata de un estudio experimental que medirá el cambio de actitud de los estudiantes universitarios y su mantenimiento luego de un proceso de revisión y construcción conjunta de reflexiones con el uso de este recurso. Se espera que, los resultados de este estudio, permitan conclusiones adicionales respecto al material que se presenta. Es en este momento donde podremos evaluar el efecto que este trabajo ha tenido sobre nuestros estudiantes universitarios.

Conscientes de que no basta con que se desarrollen ciertos esfuerzos

para que estas propuestas constituyan un cambio de posturas en la comunidad educativa a favor de una sociedad inclusiva, se reconoce la presencia de ciertas fortalezas institucionales de la Universidad del Azuay, pro construcción de una cultura inclusiva que apoyan y apoyarán a este proyecto, las que detallamos a continuación:

1. Un diagnóstico situacional de las condiciones de accesibilidad de la institución.
2. Un plan estratégico que responda al diagnóstico, debidamente construido con representantes institucionales y sociales de personas con y sin discapacidad
3. Un marco legal institucional declarado como "Principios y políticas generales de inclusión".

Estas acciones van en concordancia con lo sugerido por otros estudios, que plantean el valor de la planificación y declaración de políticas institucionales pro inclusión (Novo-Corti et al., 2011, 2015). Cabe considerar que para el caso de este trabajo se pretende que el estudiantado dé sentido a estos principios (Connor y Ferri, 2007;) y comprenda la situación de la discapacidad (Carter et al., 2005). Todo ello persiguiendo que la transversalización vaya más allá de lo requerido por la LOD (2012), pues no basta el conocimiento de la discapacidad, si no se acompaña del reconocimiento de la diversidad funcional como parte de nuestra propia condición y el valor del modelo social como una forma de implicación en la construcción de una sociedad que, en un marco de justicia e igualdad, promueva el acceso de todos a cada uno de sus servicios.

El manual “Aperturas hacia la discapacidad desde la educación Universitaria” se encuentra como Anexo 1.



Referencias

- Alonso, A., y Díez, E. (2008). *Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios*. Siglo Cero, 39(2), 82-98.
- Asamblea Nacional. (2012). *Ley orgánica de Discapacidades*. Registro Oficial 796.
- Asamblea Nacional. (2010). *Ley orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial 298.
- Barton, L. (2015). *Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de inclusividad: observaciones*. Revista de Educación, 349, 137-152.
- Borda, E., Navarro, S., Pérez, L., y Reynoso, W. C. Desarrollo de un Módulo de Aprendizaje de una Central Telefónica Virtual para ser usada en el Laboratorio de Telefonía. Ninth LACCEI Latin American and Caribbean Conference (LACCEI'2011), *Engineering for a Smart Planet, Innovation, Information Technology and Computational Tools for Sustainable Development*, August 3 to 5, 2011, Medellín, Colombia.
- Campoy, I. (2004). *Reflexiones acerca de los derechos de las personas con discapacidad*. En I. Campoy (ed.), *Los derechos de las personas con discapacidad. Perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas (7-27)*. Instituto de derechos humanos "Bartolomé de las Casas", Universidad Carlos III de Madrid.
- Carter, E., Cushing, L., Clark, N., Wallis, T., y Kennedy, C. (2009). *Evaluating inclusive educational practices for students with severe disabilities using the program quality measurement tool*. The Journal of Special Education, 42, 194-208.
- Cerrillo, R., Izuzquiza, D., y Egido, I. (2013). *Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad*. Revista de Investigación en Educación, 11(1), 41-57.
- Connor, D., y Ferri, B. (2007). *The conflict within: Resistance to inclusion and other paradoxes in special education*. Disability & Society, 22(1), 63-77.
- Díez, E., Verdugo, M., Campo, M., Sancho, I., Alonso, A., Moral, E., y Calvo, I. (2008). *Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la universidad*. Edita instituto universitario de integración en la comunidad, INICO.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). *La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Ante el desafío de su inclusión social. En De Lorenzo, R. y Pérez Bueno, L.C. (Dir.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Aranzadi.
- Fernández-Faúndez, EM (2018). *Actitudes hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad: desarrollo y validación de una escala basada en la teoría de la conducta planificada*. Revista electrónica de investigación en psicología de la educación, 16(44), 199-222.



Ferreira, M. (2008). *Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos (A Sociological Approach to Disability Based on the Social Model: Some Characteriological Sketches)*. Reis, (124), 141-174.

Garay, F., y Carhuancho, I. (2019). *Modelo social como alternativa para el desarrollo de la persona con discapacidad*, Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 21(3), 681-709.

Grandas, A., y Munévar, D. (2016). *Inclusión epistémica de la discapacidad en el campo de la salud oral*. Revista Colombiana Salud Libre, 11(1), 16-25.

Lancheros, D. J. (2010). *Diseño e Implementación de un Módulo Didáctico para el Aprendizaje en la Construcción, Implementación y Manipulación de Robots*. Formación universitaria, 3(5), 3-8.

Llarena, M. G. (2008). *Metodología para la Evaluación de la Calidad de Estrategias Didácticas de Cursos a Distancia (MACCAD)*. Formación universitaria, 1(2), 37-46.

Maldonado, J. (2013). *El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de Derechos Humanos*. Revista de Derecho UNED, 12(1), 817-833.

McMaster, C. (2012). *Ingredients for Inclusion: Lessons from the Literature*. Kairaranga, 13(2), 11-22.

Molina, S. (2002). *Educación especial: su historia y sus retos para el siglo XXI*. Revista Espiga, 3(6), 1-12.

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J., y Calvo-Porrá, C. (2011). *Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada*. RELIEVE, 17(2), 1-26.

Novo-Corti, I., y Muñoz-Cantero, J. (2012). *Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de economía y empresa en la Universidad de A Coruña*. REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 23(2), 105-122.

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J., y Calvo-Porrá, C. (2015). *Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género*. Anales de Psicología, 31(1), 155-171.

Palacios, A. (2021). *¿Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad? Algunas reflexiones ligeras frente al necesario impulso de una nueva ola del modelo social*. Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos, 4(2), 19-31.

Piñeros-Calderon, V. (2020) *Resignificación de la palabra discapacidad desde el Desarrollo Humano*. Udistrital, 1(7), 73-87.

Prado, P., y De Bortoll, H. (2008). *Ciclo de criação e avaliação do módulo administração de medicamentos para ensino a distância*. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 16(1), 78-85.

Portocarrero, A., Juanola, L., Arana, L., Gómez, A., Munévar, D., Feltrin, R., y Tait, M. (2014). *Recomendaciones para la transversalización de la inclusión social y la equidad en la docencia y la investigación*. MISEAL, Freie Universität.

Ramón, K. (2013). *Derechos Humanos con perspectiva de género: Eje prioritario para la Formación Integral de la comunidad estudiantil de la Universidad de Oriente* CODHEY.

Rojas, S. (2008). *La "voz" de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa. Repensando las prácticas de investigación*. Revista de Educación, 345, 377- 398.

Romañach, J., y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de vida independiente, 8. 1-8.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2007). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. Siglo Cero, 38(4), 21-36.

Scioscioli, S. (2017). *La educación básica como derecho fundamental: implicancias y alcances en el contexto de un estado federal*. Eudeba.

Soto, V. y Vasco E. (2008). *Representaciones sociales y discapacidad*. Hologramática, 8 (6), 3-22.

Suria, R., Bueno, A., Rosser, A. (2011). *Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: Reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante*. Revistas – Alternativas: cuadernos de trabajo social, (18), 75-90.

UPIAS. (1976). *Fundamental Principles of Disability*. Union of the Physically Impaired Against Segregation.

Walker, J. (2015). *Igualdad de derechos. Igualdad de oportunidades. La educación inclusiva para niños con discapacidad*. Johannesburgo, Handicap International.

**METODOLOGÍA
PARA LA
ELABORACIÓN DEL
MANUAL “IGUALES Y
DIVERSOS:
PROPUESTA DE
SENSIBILIZACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA”**



Metodología para la elaboración del manual “Iguales y Diversos: propuesta de sensibilización para la educación inclusiva”

Methodology for the preparation of the manual “Equals and Divers: proposal for inclusive education”

Carolina Seade Mejía¹
Ma. José Peñaherrera Vélez²
Ximena Vélez Calvo³

Resumen

La sensibilización genera actitudes de solidaridad, respeto, fomenta la empatía y la convivencia. La discapacidad es un tema que debe ser sensibilizado, especialmente en los padres y profesores, pues sus actitudes consecuentes pueden favorecer la educación inclusiva. Bajo estos argumentos, el objetivo de este trabajo fue elaborar un manual con actividades que sensibilicen a padres de familia y profesores hacia la educación inclusiva. Para elaborar el manual realizamos una revisión documental de diversas publicaciones que tenían como objetivo concientizar a los actores educativos sobre la diversidad mediante experiencias y actividades que acerquen a esta realidad. Posteriormente elaboramos el manual basándonos en los elementos del modelo de Bronfenbrenner que busca mejorar el entorno de la persona con discapacidad para favorecer su calidad de vida. Finalmente se validó el manual en un grupo focal en el que participaron profesoras de educación primaria, profesores universitarios, psicólogos educativos, padres de familia de niños con y sin discapacidad. El manual resultante busca sensibilizar a través de ejercicios y actividades sobre la inclusión de discapacidades.

Palabras clave: Educación inclusiva, modelo ecológico, padres, profesores, sensibilización.

¹Universidad Nacional de Educación, lucia.seade@unae.edu.ec

²Universidad del Azuay, mpenaherrera@uazuay.edu.ec

³Universidad del Azuay, xvelez@uazuay.edu.ec



Abstract

Awareness generates attitudes of solidarity, respect, fosters empathy and co-existence Disability is an issue that must be sensitized, especially in parents and teachers, as its consequences can favor inclusive education. The objective of this research was to develop a manual with activities that sensitize parents and teachers towards inclusive education. To prepare the manual, a documentary review of publications whose objectives were to raise awareness about diversity was carried out. Subsequently, the manual was developed, with the elements of the Bronfenbrenner model, which seeks to improve the environment of the person with disabilities and their quality of life. Finally, the manual was validated through a focus group. The resulting manual seeks to raise awareness through exercises and activities on the inclusion of disabilities.

Keywords: Awareness, ecological model, inclusive education, parents, teachers.

Introducción

El presente artículo metodológico describe el proceso utilizado para la elaboración del manual *Iguales y Diversos*: propuesta de sensibilización para la educación inclusiva, dirigido a padres de familia y profesores.

La sensibilización es un proceso necesario en un contexto que enfrenta sus primeras experiencias de inclusión y que se muestra aún preocupado y aparentemente inexperto frente a la diversidad funcional de su estudiante, en quienes debe promover su presencia, aprendizaje y participación (Hayward et al., 2019).

Por otro lado, la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, expresa que se debe sensibilizar a la sociedad con el fin de que se tome conciencia respecto a este colectivo, con el fin de fomentar el respeto de los derechos y la dignidad humana. Además, manifiesta que se debe luchar contra los prejuicios y las prácticas exclusivas mediante campañas efectivas de sensibilización (Echeverría y Morales, 2014).

En el caso concreto de Ecuador, a raíz de la implementación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, Registro Oficial, 2011), se garantiza el acceso a todos al sistema educativo. En consecuencia, se hace cada vez más evidente la presencia de estudiantes con discapacidad en escuelas de educación regular, porcentaje que oscila entre el 9% y 11% (Montánchez, 2016). Este colectivo demanda la formación, sensibilización y consecuentemente atención pertinente (Universia, 2016). No obstante, estas prácticas pueden verse comprometidas cuando hay ideas preconcebidas, poco conocimiento o poca experiencia (Seade, 2019).

Con el fin de afectar las ideas, emociones y actuaciones negativas de los grupos meta, en beneficio de la educación inclusiva (Latas, 2002), se han creado una serie de recursos que apoyen este propósito, tales como manuales de reflexión, documentos de capacitación, videos didácticos, entre otros (Azorín, Arnaiz y Maquillón, 2017). Es que estos sentimientos definidos como actitudes (Tadeo, Bilata y Martín, 2016), son la principal barrera para la educación inclusiva, pues limitan la plena participación de este grupo en la sociedad (Organización Mundial de la Salud, 2011). Estas actitudes negativas y estigmas deben ser trabajadas en los escenarios de inclusión, pues es esencial reflexionar sobre el origen de estos sentimientos, ideas, juicios y sus consecuentes reacciones (Rodríguez y Álvarez, 2015) y los espacios y procesos de sensibilización han demostrado ser un medio valioso para combatir la exclusión (Mundó, 2009).

La sensibilización es definida como la acción de hacer que las personas se concienticen o se vuelvan más sensibles a determinados aspectos que anteriormente no habían considerado (Molina y Zambrano, 2010). Es un proceso que promueve actitudes positivas en el colectivo en torno a las personas con discapacidad, pues motiva el cambio de actitudes discriminatorias (Rodríguez, Rodríguez y Barrales, 2011). En consecuencia, se ha podido demostrar que docentes, padres de familia, directores y estudiantes fortalecen los valores de inclusión (Mantoan, 2018), tales como la aceptación a las diferencias, la solidaridad, el respeto, la tolerancia y la empatía. Estos valores permiten prevenir la discriminación y promueven las prácticas inclusivas logrando que todos sean parte de la comunidad educativa (Rello, Puerta y González, 2018), pues creen en el valor de la educación inclusiva y se esfuerzan por construirla

(Rico, 2010). Al respecto, la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (2014), en su Artículo 8 expresa que el Estado debe comprometerse a tomar medidas inmediatas, urgentes, efectivas y adecuadas para sensibilizar la sociedad, con la finalidad de que se tome mayor conciencia respecto a los ciudadanos con discapacidad y fomentar el respeto de la dignidad y los derechos de estas personas.

Con la intención de generar en los docentes y en los padres de familia actitudes positivas hacia la discapacidad, se han generado recursos que los orienten hacia la inclusión. Por ejemplo, las escuelas de educación primaria en España, Colombia y México, con el apoyo del gobierno, han generado manuales de sensibilización, con el fin de orientar y mejorar el acceso a la educación de los estudiantes con discapacidad (Arnaiz y Guirao, 2015; Bies, 2015; Hernández y Tobón, 2015). Estos se han convertido en apoyos educativos los cuales, desde la perspectiva humanística, fomentan el crecimiento personal con el propósito de generar procesos inclusivos de calidad mediante el desarrollo personal e interpersonal de los actores educativos (Fernández y Duarte, 2016).

Para que el recurso generado logre los objetivos que se plantea, es necesario que se construya desde una perspectiva que sustente este reto. Por ejemplo, algunos manuales se enfocan en construir una sociedad equilibrada y justa. Estos materiales sustentan la discapacidad desde el modelo de la igualdad de oportunidades y buscan superar el paradigma del déficit (Fajardo, 2017). Desde esta misma perspectiva, el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987) sustenta un nuevo concepto de discapacidad, pues fomenta las actuaciones sociales en pro de la igualdad de oportunidades, promueve la calidad de vida de las personas con discapaci-

dad, reconoce su derecho a la autonomía, valora su capacidad y enfatiza la interacción del sujeto con el ambiente en donde vive (Céspedes, 2005).

Sustentados en estos argumentos, nos proponemos elaborar un manual de sensibilización para fomentar la educación inclusiva en los padres de familia y los profesores de educación infantil.

Desarrollo

Presentamos a continuación la metodología utilizada para la elaboración de este recurso. Esta se desarrolló en tres etapas: en la primera etapa se realizó una revisión documental de publicaciones cuyo objetivo era concientizar a los actores educativos sobre diversidad. En la segunda etapa se elaboró un esquema del manual sustentándonos en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner; en la tercera y última etapa se validó el esquema con padres y profesores; además se elaboró el documento en función de todas las observaciones de la validación.

A continuación, se describen detalladamente cada una de las etapas.

Primera etapa

Para elaborar la primera etapa se realizó una revisión de los estudios publicados en Google académico, Proquest y Ebsco, en los años 2000 al 2015. Para ello se utilizó los motores de búsqueda: personas con discapacidad, educación inclusiva, padres, profesores, sensibilización. La revisión fue de carácter cualitativo, no exhaustivo. Bajo esta revisión se escogen 30 documentos que han sido organizados en la Tabla 1, teniendo en cuenta el autor, el año, el título, el objetivo, el tema y el marco al que pertenecen.

Tabla 1*Esquema teórico / Documentos*

Autor, año, título	Objetivo / Temas	Marco
Booth y Ainscow, 2000, Index for Inclusion.	Realizar un análisis detallado de todas las actividades, de la organización de la educación inclusiva. Fomentar la implicación en el proceso inclusivo de profesores y padres de familia. Compartir y analizar las opiniones de todos los implicados Ayudar a los profesionales a utilizar toda la información necesaria para la educación inclusiva y a confeccionar una lista de prioridades de mejora. Crear en cada centro una cultura inclusiva compartida por todos los implicados, que mejore con los años a través de la repetición de las auto-evaluaciones.	Teórico
Shevlin y O'Moore, 2000, Fomento de actitudes positivas: reacciones de los alumnos en general al contacto con sus contrapartes que tienen discapacidades intelectuales graves /	Utilizar las experiencias de sensibilización para promover actitudes positivas hacia la discapacidad, disminuyendo el rechazo e incrementando la aceptación.	Práctico operativo Teórico
Assael, Acuña, Contreras y Corbalán, 2014, Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación.	Utilizar a la cultura como un medio para interpretar experiencias y generar comportamientos dentro de un grupo social.	Teórico
Soler y Cohangla, 2004, Ecología emocional: cuento de la mariposa.	Cuento que permite reconstruir actividades planteadas en el mismo.	Práctico operativo
Berrocal y Pacheco, 2005, La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey.	Informar sobre la importancia del estado socioafectivo en las personas con discapacidad.	Teórico
Ruillier, 2005, Por cuatro esquinitas de la nada.	Cuento que permite vivenciar las condiciones de una persona con discapacidad.	Práctico operativo
Echeita, 2008, Inclusión y exclusión educativa: voz y quebranto.	Contribuir, debatir y analizar algunas cuestiones y perspectivas relacionadas con el proceso de inclusión.	Teórico
León, Alcedo y Arias, 2008, Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria.	Justificar la necesidad de los programas de sensibilización, pues la actitud es un importante obstáculo para la construcción y desarrollo del proceso inclusivo.	Teórico

Martínez de Carrasquero, 2008, La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social.	Informar sobre la importancia del ambiente en espacios inclusivos, pues es aquí donde la persona se desenvuelve, se educa y vive.	Teórico
Bucay, 2010, La Isla de los sentimientos.	Historia que analiza el fantástico momento en el que todavía nada estaba hecho y comienzan a configurarse las distintas emociones de las personas. Nos remite al origen de los sentimientos de una manera conmovedora y muy humana.	Práctico operativo
Carrier, 2010, El caso de Lorenzo.	Cuento que permite recrear el día a día de un niño diferente: sus dificultades, sus cualidades, los obstáculos que tiene que afrontar. El caso de Lorenzo llena un vacío, conmueve al lector, sea cual fuera su edad.	Práctico operativo
Gómez, 2010, Bienestar emocional y expresión conductual en las personas con discapacidad intelectual.	Exponer la importancia que tiene la parte emocional en las personas con discapacidad y aumentar las investigaciones sobre bienestar emocional.	Teórico
Plan Nacional del Buen vivir, 2011, Plan Nacional del buen vivir.	Reconocer a la inclusión como parte de un régimen nacional en el ámbito educativo.	Legal
Rodríguez, Rodríguez y Barrales, 2011, Políticas de Inclusión hacia Personas con Discapacidad.	Conocer a la sensibilización como un proceso para promover actitudes positivas en el colectivo en torno a las personas con discapacidad.	Práctico operativo /Teórico
Buitrago y Pineda, 2012, Ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños.	Desarrollar, revisar e investigar los Ecosistemas Escolares propuestos por Bronfenbrenner para el Desarrollo del Pensamiento Creativo en los Niños.	Teórico
Ministerio de educación, cultura y deporte de España, 2012, Iguales en la diversidad.	Desarrollar capacidades críticas y valores que impliquen aceptar las diferencias como diversidad. Colaborar en las decisiones relacionadas con el ajuste de la respuesta educativa a las necesidades y recursos de estos alumnos. Contribuir a desarrollar una actitud positiva hacia la diversidad del alumnado. Detectar y promover la eliminación de barreras para su aprendizaje y participación en la escuela. Mejorar la disposición de los docentes a la reflexión y la crítica conjunta frente a los	Teórico Práctico operativo
Obiakor, Harris, Mutua, Rotatori y Algozzine, 2012, Hacer que la inclusión funcione en las aulas de educación general.	Lograr que toda la comunidad educativa junten sus fortalezas y debilidades, cultivando el valor de ser diversos.	Práctico operativo Teórico



Gracia y Vilaseca, 2013, Cómo mejorar la calidad de vida de las familias de niños con discapacidad intelectual: algunas propuestas.	Considerar el concepto de “calidad de vida” satisface las necesidades básicas de la población.	Teórico
Orbe, 2013, El cumpleaños de Claudia.	Cuento que enseña a defender y enseñar los derechos de las personas con discapacidad.	Práctico operativo
Solla, 2013, Guía de buenas prácticas en educación inclusiva.	Dotar a la comunidad educativa una herramienta que mejore el aprendizaje y la participación de todos los niños y las niñas en los distintos ámbitos educativos.	Práctico operativo
Corbin, 2014, Equilibrio en grupos: la estrella.	Actividad que permite superar los momentos complicados que puedan ir surgiendo en nuestro camino.	Práctico operativo
Morales, 2014, Pero ¿qué es la diversidad?	Historia que permite reflexionar y descubrir la diversidad.	Práctico operativo
Muntaner, 2014, Calidad de vida en la escuela inclusiva.	Orientar y ayudar a los centros escolares a aproximarse a los planteamientos de la educación inclusiva, desde las dimensiones que contiene el concepto de calidad de vida.	Teórico Práctico operativo
Vargas y Arán, 2014, La importancia de la parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una revisión teórica.	Destacar el rol activo de la parentalidad en el desarrollo cognitivo infantil.	Teórico
García, 2015, Respiración de aterrizaje, aquí y ahora.	Ejercicio que permite practicar la atención centrada en el momento presente.	Práctico operativo
Moll, 2015, El bazar de las emociones	Reflexionar sobre las propias emociones a través de experiencias personales vividas tanto dentro como fuera del aula.	Práctico operativo
Tardio, 2015; Dr. Seuss.	Reflexionar acerca de las diferencias que hacemos en base a raza, color o capacidad.	Práctico operativo
World Vision Costa Rica, 2015, 6 niños nos contaron lo que piensan de sus papás.	Video que permite reflexionar sobre la relación padres – hijos.	Práctico operativo
Labiaga, 2015, Dinámicas de sensibilización sobre discapacidad.	Ayudar a las personas a solidarizarse con los problemas que sufren las personas con discapacidad. Y ser capaces de ponerse en su piel y vivir sus experiencias como ellos.	Práctico operativo
Hernández, 2015, Abrazar la diversidad: kit de herramientas para crear entornos inclusivos y amigables para el aprendizaje.	Garantizar que todos los niños, en particular las niñas y los niños en circunstancias difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso y completen la educación de forma gratuita y obligatoria.	Legal

Nota. Elaboración propia.

Segunda etapa

En la segunda etapa se elaboró un esquema del manual según el Modelo Ecológico de Brofenbrenner (1987). Este modelo sustenta un nuevo concepto de discapacidad, fomentando las actuaciones sociales en pro de la igualdad de oportunidades, promoviendo la calidad de vida de las personas con discapacidad, reconociendo su derecho a la autonomía, valorando su capacidad y enfatizando la interacción con el ambiente en donde vive (Céspedes, 2005).

Este modelo presenta referentes teóricos – operacionales, los cuales sirvieron como marco para proponer un listado de temáticas para el esqueleto del manual; mismos que se describen a continuación:

El primer referente es el principio fundamental de este proceso de sensibilización: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad (Brofenbrenner, 1987); mediante experiencias de sensibilización que incrementen la aceptación y el mantenimiento de logros. Se seleccionaron los siguientes contenidos y ejercicios para desarrollar el primer referente:

Contenidos

- ¿Cómo mejorar la calidad de vida de las familias de niños con discapacidad intelectual: algunas propuestas? (García y Vilaseca, 2013).
- Calidad de vida en la escuela inclusiva (Muntaner, 2014).
- Index for inclusion, (Booth y Ainscow, 2000).
- Plan Nacional del Buen Vivir (Plan Nacional del Buen Vivir, 2011).

Ejercicios

- Equilibrio en grupos: la estrella (Corbin, 2014).
- Respiración de aterrizaje, aquí y ahora (García, 2015).

El segundo referente se basó en las experiencias que deben tener las personas dentro de un ambiente de inclusión. Estas deben relacionarse con tres elementos: el ambiente, los sentimientos y la cultura.

Con respecto a las experiencias relacionadas con el ambiente, se proponen contenidos y actividades vivenciales que permitan a los participantes entender las condiciones del entorno (barreras físicas, actitudinales, educativas) que tienen los sujetos con discapacidad.

Contenidos

- Fomento de actitudes positivas: reacciones de los alumnos en general al contacto con sus contrapartes que tienen discapacidades intelectuales graves / profundas (Shevlin y O'Moore, 2000).
- Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria (León, Alcedo y Arias, 2008).
- La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social (Martínez de Carrasquero, 2008).

Ejercicios

- Por cuatro esquinitas de la nada (Ruillier, 2005)
- El cumpleaños de Claudia (Orbe, 2013).
- Dinámicas de sensibilización sobre discapacidad (Labiaga, 2015).



Con respecto a las experiencias relacionadas con los sentimientos, se proponen temas que generen situaciones de empatía, que permitan explorar las emociones que tienen los sujetos con discapacidad.

Contenidos

- La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey (Berrocal y Pacheco, 2005).
- Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar (González, 2008).
- Bienestar emocional y expresión conductual en las personas con discapacidad (Gómez, 2010).

Ejercicios

- La Isla de los sentimientos (Bucay, 2010).
- El bazar de las emociones (Moll, 2015)

Con respecto a las experiencias relacionadas con la cultura, se proponen contenidos y ejercicios que se enfoquen en la cotidianidad de los sujetos con discapacidad y los distintos retos y circunstancias que son parte de su convivencia.

Contenidos

- Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación (Assael, et al., 2014).
- Index for inclusion, (Booth y Ainscow, 2000).
- Iguales en la diversidad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2012).

Ejercicios

- Ecología emocional: cuento de la mariposa (Soler y Cohangla, 2004).
- Pero ¿qué es la diversidad? (Morales, 2014)

El tercer referente se sustentó en analizar el sistema más influyente en las personas con discapacidad según este modelo: el microsistema.

Este enuncia a los grupos con los que la persona tiene contacto directo (familia, escuela y trabajo). Al considerar este sistema nos enfocamos exclusivamente en los factores familia y escuela.

Contenidos:

- Ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños (Buitrago y Pineda, 2012).
- La importancia de la parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una revisión teórica (Vargas y Arán, 2014).

Ejercicios

- 6 niños nos contaron lo que piensan de sus papás (World Vision Costa Rica, 2015).

Tercera etapa

La tercera etapa fue la validación de este plan de contenidos con padres y profesores, el público meta para quienes está construido este recurso. La validación buscó establecer evidencias que demuestren la utilidad de un proceso / recurso específico, para que este cumpla con los objetivos que orientan su diseño (Díaz y Barroso, 2014). En otros trabajos las validaciones se llevan a cabo por medio del análisis de respuesta de los participantes sometiendo el recurso / proceso a valoración de expertos y depurando

el material inicial (Gallardo, Sánchez y Castilla, 2015).

Para el caso concreto de este manual, una vez que se adaptó el instrumento al Modelo Ecológico, se validó mediante un grupo focal. Pues este procedimiento permite identificar la percepción respecto a un aspecto concreto (Escobar y Bonilla, 2017); además

es una técnica no directiva que permite controlar el discurso de un grupo de sujetos durante un tiempo limitado a fin de debatir sobre un determinado tema propuesto por un investigador (Herrera, 2018).

En la Tabla 2 se describen las características de los participantes que validaron el manual:

Tabla 2

Características de los participantes que validaron el recurso.

	Edad	Sexo	Ocupación
Participante 1	38	Femenino	Madre de familia de niño sin discapacidad
Participante 2	39	Femenino	Madre de familia de niño con discapacidad
Participante 3	35	Femenino	Profesora de educación primaria
Participante 4	40	Femenino	Profesora de educación primaria
Participante 5	65	Femenino	Profesora universitaria de Educación básica e inicial.
Participante 6	33	Femenino	Profesora universitaria de Educación básica e inicial.

Nota. Elaboración propia.

El proceso que se siguió para el plan de validación fue el siguiente:

1. Se socializó con los participantes los siguientes aspectos teóricos: la inclusión, sus desafíos, problemas y el Modelo Ecológico. Además, en esta primera etapa se presentó el objetivo del manual: sensibilizar a padres de familia y profesores hacia la educación inclusiva
2. Se validó los tres referentes propuestos en el Modelo Ecológico. En este se analizaron tres aspectos:
 - Estructura: a. coherencia, b. construye la temática de forma ordenada, c. los temas ganan complejidad de manera progresiva.
 - Lenguaje: a. claro y conciso, b. sencillo de comprender.

- Utilidad: a. el tema le da sentido al manual, b. el tema tiene relación con el objetivo del manual, c. es necesario su análisis dentro del manual para sensibilizar hacia la discapacidad.

Para ello se elaboraron tablas con una escala tipo Likert. Para favorecer la comprensión del equipo de validación semaforizamos las calificaciones. Utilizamos verde para las calificaciones que mostraban una opinión favorable hacia los contenidos y ejercicios y que se refieren a los criterios Muy de Acuerdo (MA) y de Acuerdo (A). Utilizamos amarillo para el criterio Ni en desacuerdo ni de acuerdo (N). Finalmente, el color rojo se utilizó para el criterio que mostraría una opinión desfavorable hacia los contenidos y ejercicios, en este caso: En Desacuerdo (D) y Muy en Desacuerdo (MD).

Las tablas que utilizamos para todas las valoraciones son similares al siguiente

modelo y se realizaron para los tres aspectos evaluados (Véase Tabla 3).

Tabla 3

Ejemplo de tabla de calificación

Tema: calidad de vida

Aspecto: Estructura

	Muy en desacuerdo (MD)	En desacuerdo (D)	Ni en desacuerdo ni de acuerdo (N)	Acuerdo (A)	Muy de acuerdo (MA)
Coherente					
Construye la temática de forma ordenada					
Los temas ganan complejidad de manera progresiva.					

Nota. Elaboración propia.

La validación se llevó a cabo de la siguiente manera. Primero presentamos los contenidos y ejercicios a los participantes. A continuación, el grupo calificó por consenso la estructura, el lenguaje y la utilidad de cada contenido y ejercicio, utilizando diferentes tablas como las que se presentan en el ejemplo anterior. Finalmente, los participantes sugirieron, de ser necesario, otros contenidos y ejercicios para completar

el manual. Vale la pena indicar que el criterio que más peso tenía para la decisión era “utilidad”, porque el lenguaje y la estructura podían reajustarse, hasta conseguir el resultado esperado.

El promedio de la validación de los seis participantes para los diferentes contenidos y ejercicios se muestra en las Tablas 4, 5, 6, 7 y 8 respectivamente.

Validación del primer referente: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad

Tabla 4

Contenidos y ejercicios validados para el primer referente: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Contenidos			
¿Cómo mejorar la calidad de vida de las familias de niños con discapacidad intelectual: algunas propuestas? (García y Vilaseca, 2013).	Calidad de vida en la escuela inclusiva (Muntaner, 2014).	Index for inclusion, (Booth y Ainscow, 2000).	Plan Nacional del buen vivir (Plan Nacional del Buen vivir, 2011).
Estructura: A Lenguaje: N Utilidad: D	Estructura: A Lenguaje: N Utilidad: D	Estructura: MA Lenguaje: A Utilidad: MA	Estructura: MA Lenguaje: A Utilidad: MA
Observaciones: Los participantes opinan que no es relevante este contenido pues únicamente se enfoca en la discapacidad intelectual.	Observaciones: Los participantes opinan que este análisis no es profundo.		
Ejercicios			
Equilibrio en grupos: la estrella (Corbin, 2014).	Respiración de aterrizaje, aquí y ahora (García, 2015).		
Estructura: A Lenguaje: N Utilidad: D	Estructura: A Lenguaje: N Utilidad: D		
Observaciones: Los participantes opinan que esta actividad no se ajusta a las necesidades de este apartado.	Observaciones: Los participantes manifiestan que este ejercicio no es relevante pues está dirigido a niños preescolares y es difícil adaptarla a padres y profesores.		

Nota. Elaboración propia.

Validación del segundo referente: experiencias relacionadas con el ambiente

Tabla 5

Contenidos y ejercicios validados para el segundo referente: experiencias relacionadas con el ambiente.

Contenidos		
Fomento de actitudes positivas: reacciones de los alumnos en general al contacto con sus contrapartes que tienen discapacidades intelectuales graves / profundas (Shevlin y O'Moore, 2000).	Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria (León, Alcedo y Arias, 2008).	La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social (Martínez de Carrasquero, 2008).
Estructura: MA Lenguaje: DA Utilidad: MA	Estructura: MA Lenguaje: A Utilidad: MA	Estructura: MA Lenguaje: A Utilidad: MA
Ejercicios		
Por cuatro esquinitas de la nada (Jerome Ruillier, 2005)	El cumpleaños de Claudia (Orbe, 2013).	Dinámicas de sensibilización sobre discapacidad (Labiaga, 2015).
Estructura: MA Lenguaje: A Utilidad: MA	Estructura: A Lenguaje: N Utilidad: D Observaciones: Los participantes manifiestan que está actividad no se relaciona directamente con las experiencias relacionadas con el ambiente.	Estructura: A Lenguaje: N Utilidad: D Observaciones: Los participantes manifiestan que está actividad es poco comprensible y útil.

Nota. Elaboración propia.

Validación del segundo referente: experiencias relacionadas con los sentimientos

Tabla 6

Contenidos y ejercicios validados para el segundo referente: experiencias relacionadas con los sentimientos

Contenidos		
La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey (Berrocal y Pacheco, 2005).	Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar (González, 2008).	Bienestar emocional y expresión conductual en las personas con discapacidad (Gómez, 2010).
Estructura: MA Lenguaje: A Utilidad: MA	Estructura: D Lenguaje: D Utilidad: D Observaciones: Los participantes manifiestan que la estructura de este contenido no se relaciona con el objetivo general del manual, además que el lenguaje es poco comprensible.	Estructura: A Lenguaje: N Utilidad: D Observaciones: Los participantes manifiestan que este contenido puede ser reemplazado por otro que no únicamente haga énfasis en el bienestar emocional de las personas con discapacidad, sino de todos en general.
Ejercicios		
La Isla de los sentimientos (Bucay, 2010).	El bazar de las emociones (Moll, 2015)	
Estructura: A Lenguaje: N Utilidad: D Observaciones: La actividad es novedosa, sin embargo, puede ser reemplazada por otra que permita reflexionar crítica y profundamente.	Estructura: A Lenguaje: D Utilidad: D Observaciones: Los participantes manifiestan que el lenguaje es poco comprensible y que el tema tiene poca relación con el objetivo del manual.	

Nota. Elaboración propia.

Validación del segundo referente: experiencias relacionadas con la cultura

Tabla 7

Contenidos y ejercicios validados para el segundo referente: experiencias relacionadas con la cultura

Contenidos		
Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación (Assael, et al., 2014).	Index for inclusion, (Booth y Ainscow, 2000).	Iguals en la diversidad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2012).
Estructura: MA Lenguaje: A Utilidad: MA	Estructura: MA Lenguaje: A Utilidad: MA	Estructura: N Lenguaje: N Utilidad: D Observaciones: Los participantes manifiestan que no tienen el sentido para el objetivo del manual; el lenguaje es poco comprensible.
Ejercicios		
Ecología emocional: cuento de la mariposa (Soler y Cohangla, 2004).	Pero ¿qué es la diversidad? (Morales, 2014)	
Estructura: MA Lenguaje: A Utilidad: MA	Estructura: A Lenguaje: N Utilidad: D Observaciones: Los participantes manifiestan no se ajustan a las necesidades de este apartado.	

Nota. Elaboración propia.

Validación del tercer referente: el microsistema

Tabla 8

Contenidos y ejercicios validados para el tercer referente: el microsistema

Contenidos	
<p>Ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños (Buitrago y Pineda, 2012).</p> <p>Estructura: A Lenguaje: N Utilidad: D Observaciones: Se pueden buscar otras investigaciones que traten se enfoque directamente con el microsistema planteado en el Modelo Ecológico.</p>	<p>La importancia de la parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una revisión teórica (Vargas y Arán , 2014).</p> <p>Estructura: A Lenguaje: N Utilidad: D Observaciones: Los participantes manifiestan que se pueden buscar otras investigaciones que se relacionen con las experiencias relacionadas con familia, escuela o trabajo. El lenguaje se comprende poco.</p>
Ejercicios	
<p>6 niños nos contaron lo que piensan de sus papás (World Vision Costa Rica, 2015).</p> <p>Estructura: A Lenguaje: N Utilidad: D Observaciones: Este video no es relevante pues es dirigido únicamente a padres. No permite realizar un ejercicio de reflexión profundo.</p>	

Nota. Elaboración propia.



A continuación, solicitamos a los participantes sugerencias de nuevos temas y actividades, que sean perti-

nentes para los referentes donde se hicieron observaciones:

Tabla 9

Sugerencias de nuevos temas y actividades

Referente	Actividad sugerida
Primer referente: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.	Juego grupal: La estrella en equilibrio (Jessica, 2012).
Segundo referente: experiencias relacionadas con el ambiente.	Poniéndome en tus zapatos Video: “Si pudieras ponerte en los zapatos del otro” (Cinematrack, 2012).
Segundo referente: experiencias relacionadas con los sentimientos.	Historia de Jacinto: un día en la vida de un niño con parálisis cerebral. Video: parálisis cerebral Othon Moreno y su abuelita Margarita Rojas (Niños con Derechos, 2009).
Tercer referente: el microsistema	Actividad: la caja mágica (Fernández, 2015)

Nota. Elaboración propia.

Finalizado este proceso se elaboró el manual “Iguales y diversos: propuesta de sensibilización para la educación inclusiva”. El documento completo se encuentra como Anexo 2 y se estructura de la siguiente manera:

- Introducción.
- Primer referente: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.
 - Ejercicio de sensibilización N.1 La estrella en equilibrio.
 - Reflexión.
 - Cierre.
 - Preguntas relacionadas con la calidad de vida de las personas con discapacidad.
- Segundo referente: experiencias relacionadas con el ambiente.
 - Ejercicio de sensibilización N.2 Por cuatro esquinitas de la nada.
 - Reflexión.
 - Cierre.
 - Ejercicio de sensibilización N.3 Poniéndome en tus zapatos.
 - Reflexión.
 - Cierre.
 - Preguntas relacionadas con el ambiente.
- Segundo referente: experiencias relacionadas con los sentimientos.

- Ejercicio de sensibilización N.4 La historia de Jacinto: un día en la vida de un niño con parálisis cerebral.
 - Reflexión
 - Cierre
 - Preguntas relacionadas con los sentimientos.
- Segundo referente: experiencias relacionadas con la cultura.
 - Ejercicio de sensibilización N.5 Construyó un cuento.
 - Reflexión.
 - Cierre.
 - Preguntas relacionadas con la cultura.
 - Tercer referente: el microsistema- grupos con los que la persona tiene contacto directo (familia, escuela y trabajo).
 - Ejercicio de sensibilización N.6 La caja mágica.
 - Reflexión.
 - Cierre.
 - Preguntas relacionadas con el microsistema.
 - Compromiso final.

Conclusiones

La elaboración de manuales de sensibilización debe responder a las necesidades que presenta el grupo meta, y al mismo tiempo, ser aplicables a situaciones diferentes, además podrían servir de inspiración y guía para otros e incluso para orientar procesos que buscan resultados similares.

La sensibilización a docentes y padres de familia, hacia la educación inclusiva, ha sido un tema considerado en escenarios educativos donde los estudiantes son los beneficiarios, sin embargo los temas de sensibilización se encuentran algo olvidados.

La creación de este manual se desarrolló en función de los principios del Modelo Ecológico con la intención de afectar la calidad de vida de las personas con discapacidad, fundamentándose en la implicación sistémica que tienen, el ambiente, los sentimientos, la cultura y el microsistema.

Si bien la intención original era validar un documento previo, fueron los propios participantes quienes decidieron mejorar la propuesta, sugiriendo otras actividades en función del escenario que se busca sensibilizar.

En nuestro caso, algunas de las actividades recomendadas previamente, inspiraron el planteamiento de nuevas propuestas por parte de los participantes de la validación. Reconocemos que no es igual partir de cero, que tener un referente que nos oriente en este proceso, sin embargo, destacamos el valor de la participación de los miembros del contexto en la generación de recursos de este tipo, pues si no se considera el valor de la opinión de los implicados en los diseños de los procesos de sensibilización, el impacto generado no sería el mismo.

El manual “Iguales y diversos: propuesta de sensibilización para la educación inclusiva” se encuentra como Anexo 2.



Referencias

- Arnaiz, P., y Guirao, J. (2015). *La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 18(1), 56-65.
- Assael, J., Acuña, F., Contreras, P., y Corbalán, F. (2014). *Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación*. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 40(2), 07-26.
- Azorín, C., Arnaiz, P., y Maquilón, J. (2017). *Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad*. Revista mexicana de investigación educativa, 22(75), 1021-1045.
- Berrocal, P., y Pacheco, E. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 19(3), 63-93.
- Bies, E. (2015). *Intervención metodológica para trabajar la sensibilización asociada a la discapacidad sensorial auditiva con estudiantes del GCCAFD*. Revista digital de educación física, 7(33), 133-152.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Editorial Paidós.
- Bucay, J. (22 de enero de 2010). *La isla de los sentimientos* [Mensaje en un blog]. Noos psicoterapia. <http://www.cop.es/colegiados/b-00085/escritos/historias/isla.HTML>
- Buitrago, A., y Pineda, L. (2012). *Ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños*. Praxis y Saber, 3(6), 141-164.
- Carrier, I. (2010). *El caso de Lorenzo*, Catalan editorial Juventud.
- Céspedes, G. (2005). *La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación*. Aquichan, 5(1), 38-43.
- CinemaTrack. [Cine y animación]. (2012, enero, 30). *Si pudieras ponerte en los zapatos del otro* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=WRvWx0fNvxE>
- Corbin, J. (20 de junio de 2014). *Equilibrio en grupos: la estrella* [Mensaje en un blog]. Psicología y mente. <https://psicologiymente.com/psicologia/actividades-trabajar-emociones>
- Desarrollo, P. N. (2011). *Plan Nacional del Buen Vivir*. Libr. de Parmantier.
- Díaz, F., y Barroso, R. (2014). *Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México*. Perspectiva Educacional, 53(1), 36-56.



Echeita, G. (2008). *Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto"*. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 9-18.

Echeverría, O., y Morales, O. (2014). *Análisis histórico de los modelos de atención y políticas de la educación especial en el Ecuador* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Politécnica Salesiana sede en Quito.

Escobar, J. y Bonilla, I. (2017). *Grupos focales: una guía conceptual y metodológica*. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 9(1), 51-67.

Fajardo, S. (2017). *La educación superior inclusiva en algunos países de latinoamérica: Avances, obstáculos y retos*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 11(1), 171-197.

Fernández, J. (1 de marzo de 2015). *La caja mágica*. [Mensaje en un blog]. Educación 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/la-caja-magica-una-dinamica-fomenta-estudio-diario/34839.html>

Fernández, F., y Duarte, J. (2016). *Retos de la inclusión Académica de Personas con Discapacidad en una Universidad Pública Colombiana*. Formación universitaria, 9(4), 95-104.

Gallardo, D., Sánchez, I., y Castilla, F. (2015). *Marco teórico y metodológico para la validación cualitativa de un modelo explicativo de la responsabilidad social en sociedades cooperativas*. Revista de Estudios Cooperativos, 8(118), 86- 121.

García, J. (28 de marzo de 2015). *Respiración de aterrizaje, aquí y ahora*. [Mensaje en un blog]. Psicología y mente. <https://psicologiymente.com/meditacion/ejercicios-mindfulness-mejorar-bienestar>

Gómez, D. P. (2010). *Bienestar emocional y expresión conductual en las personas con discapacidad intelectual. Educación y diversidad: Education and diversity*: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad, 4(2), 51-60.

González, G. (2008). *Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 82-99.

Gracia, M y Vilaseca, R. (2013). *Cómo mejorar la calidad de vida de las familias de niños con discapacidad intelectual: algunas propuestas*. Revista española sobre discapacidad intelectual, 39(1), 44-62.

Hayward, L., Fragala, P., Schneider, J., Coe, M., Vargas, C., Wassenar, A., Emmons, M., Lizzio, C., Hayward, J., y Torres, D. (2019). *Examination of the short-term impact of a disability awareness training on attitudes toward people with disabilities: A community-based participatory evaluation approach*. Physiotherapy theory and practice, 7(1), 1-14.

Hernández, M. (2015). *Manual Metodológico y Kit de herramientas, para el proceso de diseño en proyectos de Diseño Industrial*. (Tesis de Maestría). Universidad Rafael Landívar.

- Hernández, H., y Tobón, S. (2016). *Análisis documental del proceso de inclusión en la educación*. Ra Ximhai, 12(6), 111-119.
- Herrera, A. (2018). *¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y escritura en la escuela para apostarle a la imaginación ya la creación*. Análisis, 50(92), 55-72.
- Jessica, M. (12 de marzo de 2012). *Dinámicas de juego* [Mensaje en un blog]. Pequenjoy. <http://www.pequenjoy.es/#!/contacto/>
- Labiaga, M. (6 de agosto de 2015). *La estrella en equilibrio* [Mensaje en un blog]. Dinámicas de sensibilización. <http://dinamicasdejuego.blogspot.com/2012/03/la-estrella-en-equilibrio.html>
- Latas, P. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. Revista de educación, 327(1), 11-29.
- León, A., Alcedo, M., y Arias, B. (2008). *Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria*. Psicothema, 20(4), 134 – 142.
- Mantoan, M. (2018). *Educación especial en la perspectiva inclusiva: lo que dicen los profesores, directores y el país*. Inclusión y Desarrollo, 5(1), 7-22.
- Martínez de Carrasquero, C. (2008). *La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social*. Frónesis, 15(3), 81-103.
- Ministerio de educación, cultura y deporte de España (2012), *Iguals en la diversidad*, Secretaria de Estado.
- Molina, B., y Zambrano, V. (2010). *Reflexividad, Trabajo Social comunitario y sensibilización en derechos*. Cuadernos de Trabajo Social, 23, 85-102.
- Moll, S. (26 de febrero de 2015). *El bazar de las emociones* [Mensaje en un blog]. Justifica tu respuesta. <https://justificaturespuesta.com/el-bazar-de-las-emociones-propuesta-de-actividad/>
- Montanez, M. (2016). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva*. Un estudio exploratorio. REIRE, 9(1), 99-112.
- Morales, C. (8 de enero de 2014). *Pero ¿qué es la diversidad?* [Mensaje en un blog]. Tiching. http://ec.tiching.com/educacion-en-valores-diversidad/recurso-educativo/121184?utm_source=BlogTiching&utm_medium=referral&utm_content=121184&utm_campaign=cm
- Mundó, M. (2009). *Las misiones educativas: ¿política pública para la inclusión o estrategia para el clientelismo político?* Cuadernos del CENDES, 26(71), 27-65.
- Muntaner, J. (2014). *Calidad de vida en la escuela inclusiva*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 7(1), 63-79.
- Niños con Derechos. [ONG y activismo]. (2009, octubre, 03). *Parálisis cerebral othon moreno y su abuelita margarita rojas* [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=ptzGzf_vA0A



Obiakor, F., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., y Algozzine, B. (2012). *Making inclusion work in general education classrooms*. *Education and Treatment of Children*, 35(3), 477-490.

Orbe, I. (2013), *El cumpleaños de Claudia*, Editorial Down

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. http://www1.paho.org/arg/images/Gallery/Informe_spa.pdf

Registro Oficial No 417. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Ley_organica_educacion_intercultural.pdf

Rello, C., Puerta, I., y González, C. (2018). *Análisis comparativo del efecto de tres programas de sensibilización hacia la discapacidad en Educación Física*. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 4(34), 258-262.

Rico, A. (2010). *Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro*. *Revista de educación inclusiva*, 3(2), 125-142.

Rodríguez, A., y Álvarez, E. (2015). *Universidad y discapacidad Actitudes del profesorado y de estudiantes*. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102.

Rodríguez, A., Rodríguez, B., y Barrales, A. (2011). *Políticas de inclusión hacia personas con discapacidad*. *Políticas de inclusión hacia personas con discapacidad*, 7(2), 1-11.

Seade, C. (2019). *Educación Inclusiva: perspectivas de los padres de familia de estudiantes con y sin discapacidad*. (Tesis de Maestría). Universidad de Cuenca,

Ruillier, J. (2005), *Por cuatro esquinitas de la nada*, Barcelona – España: editorial Juventud.

Shevlin, M., y O'Moore, A. (2000). *Fostering positive attitudes: reactions of mainstream pupils to contact with their counterparts who have severe/profound intellectual disabilities*. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 206-217

Soler, J., y Conangla, M. (2004), *Ecología emocional*, Editorial Amat.

Solla, C. (2013), *Guía de buenas prácticas de educación inclusiva* editorial Save de Children y AECID.

Tadeo, E., Bitata, E., y Martin, R. (2016). *Las actitudes de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil hacia la discapacidad: Un factor de prevención*. *El Guiniguada*. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 11(8), 171-180.


Tardío, M. (18 de octubre de 2015). *Dr. Seuss [Mensaje en un blog]*. *Hablemos a los niños de inclusión y diversidad*. <https://autismomadrid.es/educacion-2/hablemos-los-ninos-de-inclusion-y-diversidad/>



Universia. (2016). *Universidad y discapacidad*. III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5199>

Vargas, J., y Aran, V. (2014). *Importancia de la parentalidad en el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica*. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, 12(1), 176-181

World Vision Costa Rica. [ONG y activismo]. (2015, julio, 19). *6 niños nos contaron lo que piensan de sus papás* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=yGDzxD723Y4>



ELABORACIÓN DE UN MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS DE COMUNICACIÓN INCLUSIVA PARA EMPRESAS PÚBLICAS



Elaboración de un manual de buenas prácticas de comunicación inclusiva para empresas públicas

Development of a manual on best practices in inclusive corporate communications for public service organizations.

Ana María Durán González¹
Daniela Alexandra Vintimilla Toral²
Paola Lorena Hurtado Brito³

Resumen

El ejercicio de la comunicación empresarial es complejo y, según las corrientes teóricas contemporáneas de comunicación estratégica, debe tomar en cuenta no solo las necesidades de la organización como tal, sino las de los distintos grupos humanos vinculados a ella. Sin embargo, la realidad evidencia que en esa dinámica por lo general se ignoran las particularidades de las personas que tienen algún tipo de discapacidad. En este artículo se presenta el proceso metodológico que se desarrolló para producir un Manual Piloto que pretende orientar la ejecución de buenas prácticas de comunicación inclusiva en una empresa de servicio público, proceso que fue sistematizado en cinco fases: revisión del marco teórico y legal, diagnóstico del proceso de comunicación en una empresa piloto, análisis de manuales referentes, propuesta del manual de buenas prácticas y validación a través de un grupo focal. Para el diagnóstico del proceso de comunicación se tomó como caso piloto la Empresa Pública Municipal de Movilidad, Tránsito y Transporte, EMOV EP y el manual fue desarrollado de manera que pueda ser utilizado por los departamentos de comunicación de otras organizaciones de similar naturaleza, a fin de que sus procesos de comunicación tomen en cuenta las necesidades especiales de las personas con discapacidad.

Palabras clave: Inclusión, discapacidad, comunicación estratégica, comunicación inclusiva, derecho a la comunicación.

¹Universidad del Azuay, aduran@uazuay.edu.ec

²Universidad del Azuay, danielavintimillat@es.uazuay.edu.ec

³Universidad del Azuay, paito11hb@es.uazuay.edu.ec

Abstract

The practice of corporate communications is complex. According to contemporary theoretical currents in strategic communications, both the needs of the organization and its different human-interest groups must be taken into account. However, reality shows that this dynamic generally ignores the particular needs of people with some type of disability. This chapter presents the methodological process followed for the development of a Pilot Manual to guide the execution of best practices in inclusive communications in a public service company. The process was systematized in five phases: theoretical and legal framework review, diagnosis of the communications process in the pilot company based on a communication-by-objectives methodology, analysis of relevant manuals, proposal of a best practices' manual, and validation through a focus group. For the diagnosis of the communications process, the Municipal Public Company of Mobility, Transit and Transportation (EMOV EP, for its acronym in Spanish) was used as a pilot case. The manual was developed to be used by the communications departments of similar organizations so their communications processes can consider the special needs of people with disabilities.

Keywords: Disability, strategic communications, inclusive communications, communications rights.

Introducción

Hoy en día, la comunicación ha cobrado gran relevancia en todos los ámbitos, desde las relaciones personales hasta las organizaciones, en las cuales, se la considera como una herramienta que, a través de facilitar sus interacciones con los distintos actores sociales, individuales y colectivos, influye y genera cambios.

Con la ayuda de una comunicación eficiente, en el ámbito interno, se puede contribuir a que la organización genere motivación en los empleados, compromiso con los objetivos propuestos por la misma y dedicación óptima para realizar las tareas que les corresponde (Campos, 2015). En el ámbito externo permite llegar con el mensaje correcto a cada uno de sus públicos, tanto para la oferta de bienes o servicios, cuanto para consolidar la imagen corporativa, con base en su conducta y acción comunicativa (Capriotti, 2013).

Para desarrollar la comunicación de manera estratégica las organizaciones deben conocer cuáles son sus públicos, sus intereses y necesidades, ya que los públicos externos condicionan la acción comunicativa de la empresa; por ello es necesario plantear objetivos específicos que respondan a las necesidades de cada uno de los públicos (Aljure, 2015).

Entre los públicos externos hay nichos específicos de ciudadanos con características particulares, como el caso de las personas con discapacidad, frente a quienes la comunicación dentro de las entidades se debe manejar de manera más especializada y personalizada, para atender sus necesidades e intereses.

Así pues, siendo la comunicación la encargada de planificar, gestionar y

evaluar los flujos de información interpersonales y mediatizados que atañen tanto al público interno como al externo, en relación directa con los objetivos de la organización y el sector social del cual forma parte, para las empresas es indispensable centrar su atención en ella, como herramienta de la responsabilidad social inherente a su razón de ser como ente social, que en forma innata posee valores y compromisos que le permiten generar confianza en la sociedad (Álvarez y Lesta, 2011).

Por otro lado, es necesario que la comunicación tenga una estructura integradora, que agilite los procesos comunicativos y organizacionales, ayudando a responder necesidades del entorno y generando impactos positivos a través de la difusión de mensajes (Pirella, Paz y Paz, 2015).

Por todo ello se presenta en este artículo metodológico el proceso seguido para elaborar un Manual de buenas prácticas de comunicación inclusiva para empresas públicas el mismo que fue desarrollado tomando a la Empresa Municipal de Movilidad, Tránsito y Transporte de Cuenca como caso piloto, en razón de que por su naturaleza está llamada a promover la movilidad integral de la ciudad de manera incluyente e innovadora. Para hacerlo, en un primer momento se hace una breve exposición de lo que se ha dicho de la comunicación inclusiva desde la teoría y de la forma en la que la legislación ecuatoriana aborda el tema, luego se analizan cuatro manuales de comunicación que sirven de referentes por tener similares objetivos, con base en los resultados de ese análisis se plantea la propuesta, se produce el Manual y finalmente se efectúa la validación del mismo.

“La comunicación, frente a la discapacidad, debe ajustarse tanto como

sea necesario para generar oportunidades reales de interacción” señala Deliyore-Vega (2018) en clara alusión a que el emisor de un mensaje debe tener conciencia de que si no considera las condiciones de sus interlocutores estos están siendo excluidos de la recepción del mismo, por lo cual se propone a los comunicadores de empresas públicas una metodología y un Manual que podrían facilitar que sus acciones lleguen de manera incluyente a las personas que tienen algún tipo de discapacidad.

Comunicación e inclusión

“En las empresas y organizaciones el proceso de comunicación es continuo e interactivo, en el que se deben producir espacios de sintonía entre los involucrados o transceptores en lenguaje comunicacional” (Garrido, 2008, p. 2), considerando elementos fundamentales como la codificación del mensaje, el canal, el ruido o barreras de la comunicación, la retroalimentación y la decodificación del mensaje.

Cutlip, Center y Broom (2001), citados por Castillo (2010), acotan que la retroalimentación en las actividades realizadas permite equiparar el beneficio del emisor (organización) con el del receptor (público) en su doble vertiente de ser, al mismo tiempo, tanto emisor como receptor; los autores señalan además que no solo se busca el beneficio de la organización sino también de los públicos que deben ser recompensados en su interacción con la organización. En el caso que nos ocupa, se vuelve indispensable repensar desde las empresas de servicio público el proceso de comunicación en función de las barreras y códigos que son inherentes a los distintos tipos de discapacidad para tomarlos en cuenta al momento de desarrollar cualquier proceso de comunicación.

Hoy en día, el impacto de los medios de comunicación, tanto tradicionales como digitales, ha cobrado gran relevancia dentro de la sociedad; sin embargo, su desarrollo no se ha dado con miras a la inclusión “el gran desafío es que los medios de comunicación tomen conciencia de un uso de la comunicación que no discrimine a las personas con discapacidad de sus agendas diarias” (Fernández, 2011, p. 59).

El desconocimiento del lenguaje para dirigirse hacia sectores prioritarios de la sociedad en la transmisión o difusión de cualquier tipo de información, hace que hablemos en forma discriminatoria. Es por ello que conseguir una imagen “normalizada de las personas con discapacidad exige un cambio de rutinas, lenguajes y ampliar el conocimiento de los profesionales” (Díaz, 2007, p. 300).

Es por eso que los comunicadores deben tener especial preocupación por utilizar un lenguaje inclusivo y sencillo, que permita la igualdad de oportunidades en la comunicación, es decir, no poner barreras para que en igualdad de condiciones cualquier persona se presente como protagonista de su realidad. (Fernández, 2011).

La comunicación inclusiva en la normativa ecuatoriana

Dentro de la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades (2013) se establecieron varios ejes para las políticas públicas en Discapacidades en el Ecuador, entre ellas nos referimos a la Política 7.- accesibilidad: “asegurar el acceso de las personas con discapacidad al medio físico, al transporte, a la comunicación, a la información, a los bienes y servicios básicos” (p. 101). Precisamente la elaboración del Ma-

nual de Buenas Prácticas Comunicacionales Inclusivas pretende contribuir al cumplimiento de esta política.

En el Art. 16 la Ley Orgánica de Discapacidades (LOD, 2008) señala que “Todas las personas, en forma individual o colectiva tienen derecho a la comunicación e información sin importar sus condiciones físicas o mentales” (p. 14). En su literal 4.- la Ley menciona “El acceso y uso de todas las formas de comunicación visual, auditiva, sensorial y otras que permitan la inclusión de personas con discapacidad”; y el Literal 5.- dispone “Integrar los espacios de participación previstos en la Constitución en el campo de la comunicación” (p. 14). Por otro lado, la Ley Orgánica de Comunicación (LOC), en el Art.-. 37, favorece y promueve el derecho al acceso y al ejercicio de la comunicación a las personas con discapacidad.

La misma Ley lo entiende como un proceso que debe desarrollarse en forma paulatina:

Los medios de comunicación social, instituciones públicas y privadas del sistema de comunicación social y la sociedad, desarrollarán progresivamente las siguientes medidas: traducción con subtítulos, lenguaje de señas y sistema braille. El Estado adoptará políticas públicas que permitan la investigación para mejorar el acceso preferencial de las personas con discapacidad a las tecnologías de información y comunicación (Ley Orgánica de Comunicación, LOC, 2013, p. 8).

Como se puede observar, la Ley defiende los derechos legítimos de las personas con discapacidad y las ampara desde diferentes reglamentos y normas; sin embargo, aún no se ha logrado un reconocimiento pleno y consciente de la sociedad al respecto.

Contar con un manual de comunicación inclusiva facilitará a los departamentos de comunicación de las empresas de servicio público llegar con sus diversos mensajes de manera igualitaria e inclusiva a todas las personas, lo cual es un paso esencial para el cumplimiento de lo que dicen las leyes y reglamentos.

Metodología

Se utiliza una metodología descriptiva, no experimental, basada en el análisis de manuales específicos para aplicarlos a una organización en particular y de allí, de manera inductiva, pretender su aplicación en otras organizaciones. Inicialmente se efectuó una revisión bibliográfica a través de diversas plataformas digitales, utilizando como palabras clave: inclusión, discapacidad, comunicación por objetivos, comunicación estratégica, derecho a la comunicación, comunicación inclusiva, comunicación para la inclusión y manual de comunicación inclusiva. El análisis de la información recopilada permitió una visión general del estado del arte, que se presenta en la introducción al presente capítulo, y establecer el alcance del manual.

Para aproximarnos a las dimensiones del problema se realizó un análisis de caso en la Empresa Pública Municipal de Movilidad EMOV EP, adscrita a la Municipalidad de Cuenca, Ecuador. Esto incluyó una priorización de públicos, un análisis del proceso de comunicación y la definición de acciones y medios de comunicación empleados, a través de la metodología de Comunicación por Objetivos. Como herramientas de levantamiento de datos se realizó una revisión documental de los archivos de la Sub Gerencia de Comunicación de la EMOV, y una serie de tres entrevistas a profundidad al personal de la misma.

Posteriormente se realizó la búsqueda de manuales existentes que abordan la comunicación inclusiva y la discapacidad, entre ellos se seleccionaron, cuatro manuales, cuyo contenido establecía criterios que deben tomar en cuenta los comunicadores para abordar la discapacidad y/o llegar con sus mensajes a personas con discapacidad, estos son:

- **Manual 1:** Medios de comunicación y discapacidad (Agencia Global de Noticias, 2010).
- **Manual 2:** Guía para una comunicación incluyente (CIESPAL, 2011).
- **Manual 3:** Manual de buenas prácticas para el trato y atención al público de personas con discapacidad (MIDES, 2014).
- **Manual 4:** Guía de buenas prácticas sobre personas con discapacidad para Profesionales de la Comunicación (Álvarez, 2013).

El análisis se efectuó tomando en cuenta tanto aspectos de fondo como de forma, para determinar referentes que permitan establecer la estructura y características que debería tener el manual. A partir de ello se procedió a elaborar la propuesta, incluyendo los textos y la descripción de todos los elementos gráficos.

Para la producción se contó con un diseñador profesional que llevó a efecto el producto, basado en una conversación constante con las autoras del presente capítulo para que se tomen en cuenta los factores identificados en la investigación.

Finalmente se efectuó el proceso de validación con la participación de miembros del grupo de investigación en inclusión de la UDA, docentes expertos en el tema y personas con discapacidad.

Por los resultados obtenidos en el proceso de validación se considera que la metodología propuesta es adecuada y podría aplicarse en otras situaciones similares.

Marco teórico y legal

La revisión bibliográfica y documental realizada conduce a confirmar la necesidad de que las áreas de comunicación de las organizaciones cumplan a cabalidad su función de facilitar el relacionamiento de esta con sus distintos públicos, optimizar sus vínculos y satisfacer las necesidades de información de todos y cada uno de ellos. Para esto deben realizar su planificación y operación tomando en cuenta las características particulares de los distintos grupos, entre ellos de las personas con discapacidad. Lo señalado es además legalmente obligatorio en el marco de la Constitución de la República y las leyes relacionadas, entre ellas la Ley Orgánica de Empresas Públicas (LOEP, 2015), que dispone que para seguir operando las empresas de servicio público deben adecuar su organización y funcionamiento a las normas previstas para que sus políticas y acciones sean inclusivas para todas las personas.

Diagnóstico de comunicación en la empresa piloto

Para desarrollar el manual de comunicación inclusiva, se realizó un diagnóstico de comunicación, aplicado a la Empresa Pública Municipal de Movilidad, Tránsito y Transporte de Cuenca – EMOV EP, cuya misión es planificar, organizar y ejecutar los mecanismos de control para el cumplimiento del marco regulatorio de cada uno de los procesos y subprocesos del sistema de movilidad (EMOV EP, 2017, p. 11).

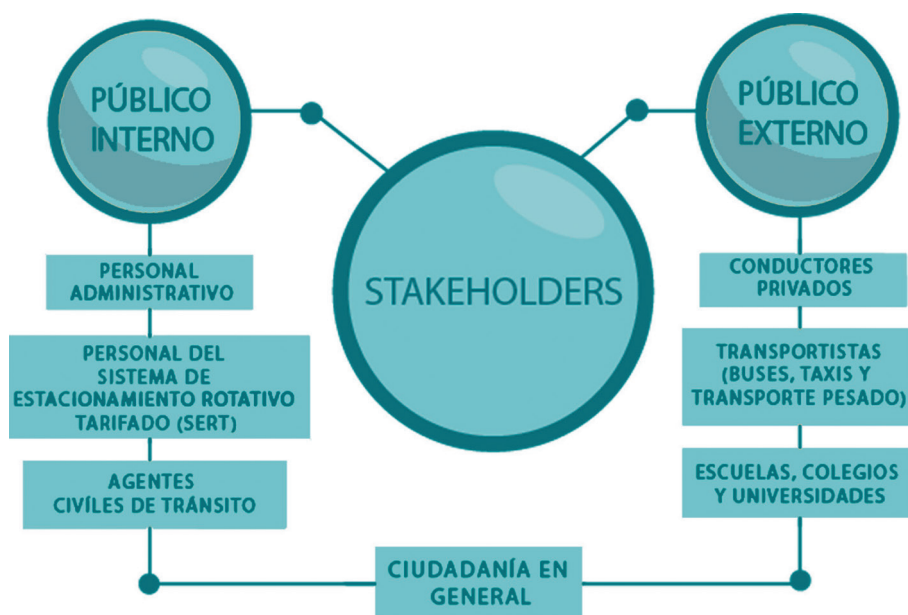
Para los fines del presente capítulo, el análisis de caso se preocupó de tres aspectos fundamentales, que nos permitirán definir el alcance que debe tener el manual y sus características de fondo y forma: estructura de públicos, proceso de comunicación, comunicación por objetivos.

Para realizar el levantamiento de información se revisaron los archivos de la Subgerencia de Comunicación de la Empresa y se los interpretó a la luz de las entrevistas realizadas a tres funcionarios de la misma.

Estructura de públicos de la empresa

A continuación, se presenta en la figura 1 los públicos vinculados o stakeholders de la EMOV EP que se han definido como más importantes en el cumplimiento de su misión. Estos grupos de personas, tanto internos como externos, mantienen intercambios permanentes de mensajes con la organización y en todos ellos existen personas con discapacidad, cuyas necesidades de comunicación requieren condiciones especiales que deben ser atendidas para optimizar la interacción entre ellos y la empresa.

Figura 1
Estructura de públicos internos y externos de la empresa



Nota. Elaboración propia.

Procesos estratégicos de comunicación

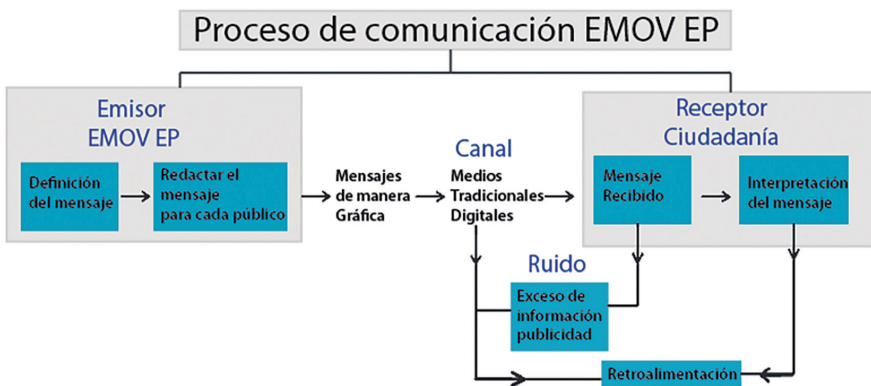
En la figura 2 se presentan de manera simplificada los procesos de comunicación que se llevan a efecto en la EMOV EP y a continuación tenemos una descripción de ellos.

En los procesos estratégicos de Comunicación que desarrolla la EMOV EP se destacan los siguientes elementos:

- **Emisor:** es la Empresa Pública de Movilidad, Tránsito y Transporte de Cuenca, a través de sus voceros como el Gerente General, la Subgerencia de Comunicación y demás áreas de la empresa.
- **Mensaje:** hace referencia a la información emitida tanto interna como externamente a sus públicos, como, por ejemplo: los requisitos y características de los servicios de matriculación vehicular y revisión técnica; además, proyectos y campañas de educación y prevención vial

- como, por ejemplo: “Mejor Prevenir”, “Solamente está prohibido” y “Detalles que Salvan”.
- **Codificación del mensaje:** para definir el mensaje se lo codifica de acuerdo a cada público receptor y a los canales físicos y digitales utilizados, a través de distintos tipos de códigos que forman parte del lenguaje hablado, utilizado en los textos y cuñas; el musical para las producciones de cuñas radiales; el gráfico a través de los diseños, el audiovisual que incluye imágenes en movimiento, y otros utilizados en las campañas y activaciones.
- **Diseño de la información:** la Subgerencia de Comunicación transforma dicho mensaje en un producto de comunicación para su difusión, ya sea por radio, prensa y por redes sociales. En este paso es fundamental tomar en cuenta las características y necesidades especiales de los distintos segmentos del público.

Figura 2
Proceso de comunicación de la EMOV EP



Nota. Elaboración propia.



- **Canal:** los medios que usa son: radio, prensa, plataformas digitales como Twitter y Facebook, página web institucional y otros presenciales y virtuales.
- **Receptor:** el área de comunicación considera que es la ciudadanía en general y sus diferentes públicos específicos. La segmentación ha sido realizada tomando en cuenta la relación con la empresa, más todavía no se han considerado particularidades tales como los diferentes tipos de discapacidad.
- **Interpretación del mensaje:** es la manera cómo la ciudadanía interpreta o recibe la información obtenida, la misma que se produce a través de un marco interpretativo colectivo e individual. Ruido: la Subgerencia de Comunicación considera que en sus procesos tiene efecto de ruido el exceso de información que existe en el entorno, ya que la ciudadanía recibe frecuentemente mensajes y publicidades por diferentes medios y de diversas fuentes, con los cuales deben competir los mensajes de la EMOV EP.

Matriz de comunicación por objetivos

Dentro de una institución es necesario tener en cuenta que la comunicación no solo genera acciones y materiales, sino que es un vínculo integrador que permite que la organización cumpla su misión social, cumpla con objetivos previamente determinados y cubra las expectativas y requerimientos de sus públicos. La planificación de las acciones puede realizarse a través de varias metodologías y, así mismo, el análisis de sus procesos se puede realizar de distintas maneras. En el pre-

sente caso, seguiremos el modelo de comunicación por objetivos.

Según Joan Costa (2012), este modelo de comunicación debe responder a siete preguntas, las cuales son: "primero, ¿Quién comunica?, segundo ¿Qué comunica?, tercero ¿A quién comunica?, cuarto ¿Con qué objetivos?, quinto ¿Con qué inversión?, sexto ¿Por qué medios? y por último ¿Con qué resultado?" (p. 77).

Al emplear este modelo de análisis de los procesos de comunicación que se desarrollan a través la Subgerencia de Comunicación de la Empresa Pública de Movilidad Tránsito y Transporte de Cuenca (EMOV EP), se podrá comprender el propósito de las principales acciones comunicativas que se realizan, cómo se las efectúa, a quien están dirigidas y de qué manera estas toman en cuenta las necesidades y condiciones particulares de las personas con los diversos tipos de discapacidad.

Mediante entrevistas a profundidad y revisión documental se realizó el levantamiento de una matriz de comunicación por objetivos, que permite sistematizar las acciones comunicativas y en la cual nos hemos basado para proponer una nueva matriz de comunicación inclusiva, tomando en cuenta a los elementos mencionados anteriormente. Se puede observar en la tabla 1.

La matriz de comunicación por objetivos permite precisar los mensajes, los medios y los códigos que utiliza la empresa, para en función de ellos establecer los contenidos que debe tener el manual.

El análisis de caso permite extrapolar los hallazgos encontrados a otras empresas de similar naturaleza, a través de ejemplos prácticos que serán incluidos en el manual.

Tabla 1
Matriz de comunicación por objetivos (junio-diciembre 2019)

MATRIZ DE COMUNICACIÓN POR OBJETIVOS						
OBJETIVO	QUIÉN?	DICE QUÉ?	A QUIÉN? PÚBLICOS	A TRAVÉS DE QUÉ MEDIO?	APLICANDO QUÉ ESTRATEGIA?	CON QUÉ EFECTO?
Persuadir a través de campañas de educación y prevención vial	Departamento de comunicación	Mensajes de prevención y respeto hacia las personas con discapacidad	Ciudadanía en general	Radio, boletines de prensa material impreso, activaciones BTL y redes sociales	Visibilidad	Generando interacción con los medios y con el tema de la discapacidad
Promover la inclusión	Departamento de comunicación	Concienciar a través de la participación en campañas a las personas con discapacidad	Ciudadanía en general	Activaciones BTL en vías estratégicas dentro de la urbe	Visibilidad	Promover la interacción y participación entre la sociedad
Elaborar mensajes e información accesible	Departamento de comunicación	Usar terminología clara y sencilla para el desarrollo de mensajes e información	Ciudadanía en general	Boletines de prensa, radio y redes sociales	Visibilidad	Sea accesible y entendible por todas las personas con o sin discapacidad
Transmitir información de interés público	Departamento de comunicación	Emitir información con lenguaje de señas con la colaboración de intérpretes	Ciudadanía en general y personas con discapacidad auditiva	Televisión y noticias en vivo por redes sociales	Sensibilización	Llegar con información de manera inclusiva a todos los públicos
Desarrollar piezas radiales y video publicitario	Departamento de comunicación	Promover la inclusión y el respeto hacia las personas con discapacidad	Ciudadanía en general con o sin discapacidad	Radio y redes sociales	Sensibilización	Dar a conocer a la ciudadanía el respeto que se necesita con las personas con discapacidad
Desarrollar material gráfico inclusivo	Departamento de comunicación	Gráficas y mensajes alusivos a la discapacidad	Ciudadanía en general con o sin discapacidad	Afiches, vallas físicas en lugares estratégicos y banners digitales por medio de página web institucional	Visibilidad	Dar a conocer a la sociedad el respeto y la inclusión a personas con discapacidad de manera creativa

Nota. Elaboración propia.

Análisis comparativo de manuales existentes

El análisis de los manuales seleccionados como referentes se realizó tanto en lo que se refiere a aspectos de forma como a sus aspectos de fondo, procurando establecer aquellos que se podrían considerar ideales para ser utilizados en manuales de buenas prácticas de comunicación empresarial inclusiva para una empresa de servicio público.

Análisis de forma

Luego del análisis comparativo de los referentes se estableció la siguiente propuesta de formato del manual:

- **Diseño:** la portada y contraportada del Manual debería llevar el título del trabajo, también se colocarán los logos de las empresas pertinentes. como: Universidad del Azuay, Municipio de Cuenca, Acción Social Municipal, el logo del proyecto “Por una Cuenca inclusiva”.
- **Formato:** el tamaño a utilizarse sería en A5 tanto impreso como digital, ya que se ajusta a cualquier reglamento.
- **Gráfica:** se utilizarían íconos y símbolos informativos que ejemplifiquen cómo debe ser el buen trato hacia las personas con discapacidad.



- **Número de páginas:** se consideró que el número adecuado para la elaboración del Manual sería de 40 a 45 páginas.
- **Tipografía:** el contenido del Manual se redactará con un tipo de letra “Palo Seco o sin Serif”, lo cual aportaría una fácil lectura y comprensión para los profesionales del área de comunicación e incluso ayudaría a la lectura en casos de deficiencia visual.
- **Tamaño de letra:** de acuerdo a lo analizado el tamaño del contenido sería de 12 puntos y para los títulos de división dentro del Manual serían de 14 puntos con el objetivo de que el contenido sea legible.
- **Cromática:** el Manual sería a full color, de esta manera se generaría una recordación y atracción; los títulos serían de diferentes colores para diferenciar cada tema y el contenido general se redactaría en color negro.
- **Títulos:** el Manual constaría de siete títulos generales, los cuales, abordarían temas sobre los derechos universales de la discapacidad, la accesibilidad e inclusión a la comunicación, las leyes establecidas en la Constitución de la República del Ecuador, además de las prácticas comunicacionales inclusivas, sistema de lectura y escritura braille, y por último, consejos y sugerencias para el buen trato hacia las personas con discapacidad según su condición.
- **Subtítulos y subtemas:** los subtítulos estarían clasificados por subtemas específicos que hacen referencia a: la Ley Orgánica de Discapacidad y de Comunicación, los tipos de discapacidad como son: física

o motriz, visual, auditiva, intelectual y mental; el lenguaje y la terminología para una comunicación inclusiva, consejos generales para la elaboración de contenido informativo sobre personas con discapacidad, sugerencias para los distintos materiales informativos y dentro de este apartado se considerarán las herramientas y materiales para el proceso comunicativo; el tratamiento de la imagen en los medios de comunicación, y finalmente consejos para el buen trato hacia las personas con discapacidad según su condición.

Análisis de fondo

En el análisis de fondo de los cuatro manuales se observaron distintos aspectos que permitieron determinar los contenidos que se trabajaron en la propuesta:

- **La introducción:** hablaría sobre la importancia de tener una guía práctica dentro de un Departamento de Comunicación con temas referentes al buen trato y el correcto uso del lenguaje para referirse hacia las personas que tienen discapacidad, ya que los comunicadores son considerados multiplicadores de la información tanto a sus públicos internos como externos.
- **Derechos Universales:** de la discapacidad y la accesibilidad, información relevante dentro de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017) y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016), entes importantes que velan, protegen, promueven y aseguran el goce pleno de los derechos de este grupo de atención prioritaria.

- **Accesibilidad e inclusión:** se propuso que el Manual incluiría estos temas con el fin de que se tome en cuenta la inclusión y el respeto a las personas con discapacidad hacia la accesibilidad de la información para garantizar la participación en igualdad de condiciones.
- **Prácticas comunicacionales inclusivas:** este apartado trataría sobre temas que hacen referencia a la comunicación y sus prácticas inclusivas.
- **Tipos de discapacidad:** a partir de lo investigado se realizó un cuadro de las discapacidades existentes y con un breve concepto para tener un conocimiento más amplio de cada discapacidad.
- **Lenguaje y terminología:** de acuerdo a lo analizado anteriormente se llegó a la conclusión de elaborar un cuadro con la terminología correcta para referirse a las personas con discapacidad según su condición.
- **La construcción del mensaje o contenido informativo:** estos criterios se plantearían a manera de consejos para la redacción de los mensajes.
- **Sugerencias para los distintos materiales informativos:** según lo analizado en la matriz de objetivos del departamento de comunicación de la EMOV EP, se ha planteado las siguientes sugerencias para la elaboración de contenidos para los distintos medios y herramientas comunicativas como son:
 - Noticias y boletines de prensa.
 - Ruedas de prensa y televisión.
 - Tipografía, señalética, mapas táctiles y contraste de letras y fondo.
- Producción de audios y videos.
- Redes sociales y páginas webs.
- Material gráfico y activaciones BTL.
- **Tratamiento de la imagen:** de acuerdo a lo investigado, en este apartado sería necesario establecer parámetros para el uso de las fotografías o imágenes sobre las personas que tienen discapacidad con el objetivo de no vulnerar sus derechos para evitar la victimización, la sobrevaloración o llegue a ser un objeto de burla.
- **Consejos para el buen trato hacia las personas con discapacidad según su condición:** se llegó a la conclusión de que sería necesario dentro del Manual de Buenas Prácticas Comunicacionales Inclusivas conste un apartado en el que se sugiera la manera en cómo deben ser tratadas y atendidas las personas con discapacidad dentro de una empresa pública o privada, con el fin de garantizar un buen servicio en donde no exista discriminación.

Producción del Manual de buenas prácticas de comunicación inclusiva para una empresa de servicio público

Como resultado del proceso metodológico que se ha detallado se trabajó en el diseño y producción del Manual de Buenas Prácticas Comunicacionales Inclusivas que se presenta como anexo 3, para lo cual se contó con un diseñador profesional, quien trabajó de la mano con las autoras del presente capítulo. Una vez que se contó con el

producto se lo sometió a validación a través de un grupo focal que se describe a continuación.

Validación

El grupo focal de validación tuvo una duración de una hora treinta minutos y contó con la asistencia de nueve personas: dos estudiantes con discapacidad y un docente de la Universidad del Azuay, tres miembros del proyecto “Por una Cuenca Inclusiva” y tres integrantes de la Subgerencia de Comunicación de la EMOV EP.

Se realizó una introducción informando sobre el por qué y para qué de la realización del manual. El material fue entregado de manera física, con el objetivo de que los asistentes registren en su respectiva copia sugerencias y observaciones.

Luego se hizo la presentación del contenido del manual, de principio a fin y de hoja por hoja del mismo, generando una conversación constructiva sobre el producto final. El grupo focal fue grabado y filmado con el fin de obtener a detalle los comentarios y sugerencias que se expresaron al momento de la exposición del manual.

Se obtuvieron varias recomendaciones de los asistentes, todas las cuales fueron incorporadas en el producto final que se puede observar en el anexo 3.

Conclusiones y recomendaciones

Es un problema frecuente en los departamentos de comunicación de las empresas el desconocimiento de pautas y del lenguaje que debe ser utilizado para dirigirse hacia los sectores prioritarios de la sociedad, como el caso de las

personas con discapacidad, lo que se ha vuelto un gran desafío no solo para la empresa tomada para el estudio de caso, sino para cualquier departamento de comunicación.

De allí la relevancia social de este “Manual de Buenas Prácticas Comunicacionales Inclusivas para un Departamento de Comunicación” que responde a las necesidades reales del público al que va dirigido, a las políticas públicas que existen sobre discapacidad a nivel local, nacional e internacional y a las exigencias en materia legal sobre esta temática.

Cabe recalcar que uno de los aspectos favorables de un manual de esta naturaleza es la permanencia de su contenido para consultarlo las veces que sea necesario, contrario a las charlas o cursos que son temporales y que llegan a un grupo reducido. Se recomienda que se use el Manual de Buenas Prácticas Comunicacionales Inclusivas como una guía práctica y efectiva dentro de una empresa, ya que a través del mismo se presentan consejos, sugerencias sobre el trato hacia las personas con discapacidad y el buen uso del lenguaje para cualquier tipo de material informativo que difunda un departamento de comunicación.

Es importante tener presente que la comunicación es entendida como aquella herramienta que permite la interacción entre los distintos actores sociales, indispensable para el éxito de una empresa y para satisfacer las necesidades de los públicos que se vinculan a ella, incluyendo, aquellos que son vulnerables, excluidos y que merecen una atención prioritaria.

En este sentido, las empresas deben emprender acciones eficaces que cubran estas necesidades, empezando por conocer a sus públicos vinculados

y la dinámica de comunicación de cada uno de ellos, para luego, con la utilización de códigos y canales adecuados, promover procesos y planes comunicativos que responden a estudios de mercado, marketing, publicidad y demás con productos comunicacionales especializados e incluyentes.

Se recomienda hacer un seguimiento efectivo a los mensajes, captar las opiniones del público, las sugerencias y darles seguimiento, con el fin de obtener una retroalimentación del receptor y valorar el impacto del mensaje; este proceso permitirá reforzar los aspectos positivos que lleva a cabo la empresa en cuanto a comunicación se refiere y,

además, cambiar aquellos efectos negativos con soluciones eficaces.

Otro factor que debe destacarse es la importancia de la capacitación profesional y actualización constante en el lenguaje para dirigirse a los sectores prioritarios de la sociedad, especialmente, en aquel personal que maneja el departamento de comunicación de una empresa. Así mismo es indispensable trabajar en la elaboración de materiales didácticos que apoyen este proceso de capacitación y procurar que todos esos elementos sean validados, estudiados y difundidos permanentemente hacia los demás integrantes de la institución.

El manual “Manual de Buenas Prácticas Comunicacionales Inclusivas” se puede encontrar como Anexo 3.



Referencias

- Agencia Global de Noticias. (2010). *Medios de Comunicación y Discapacidad*. Asunción, Paraguay: Fundación Saraki - https://issuu.com/comunicacionsnna/docs/medios_de_comunicacion_y_discapacidad
- Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades. (2013). *Consejo Nacional de Igualdad de Discapacitados*, CONADIS. <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/08/Agenda-Nacional-para-Discapacidades.pdf>
- Aljure, A. (2015). *El Plan Estratégico de Comunicación: recomendaciones prácticas para su elaboración*. Editorial UOC.
- Álvarez, A., y Lesta, L. (2011). *Medición de los aportes de la gestión estratégica de comunicación interna a los objetivos*. Palabra Clave, 0122-8285, 14(1), 11-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64920732002>
- Álvarez, R. (2013). *Guía de buenas prácticas sobre personas con Discapacidad para Profesionales de Comunicación*. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Personas_Discapacidad_Publicaciones_guia_buenas_practicas_discapacidad_20130726.pdf
- Campos, J. (2015). *Grupo Femxa*.: <https://www.grupofemxa.es/la-importancia-de-la-comunicacion-en-la-empresa/>
- Capriotti, P. (2013). *Planificación Estratégica de la Imagen Corporativa (4 ed.)*. Málaga: IIRP - Instituto de Investigación en Relaciones Públicas. http://www.bidireccional.net/Blog/PEIC_4ed.pdf
- Castillo, A. (2010). *Introducción a la Relaciones Públicas*. Málaga: Instituto de Investigación en Relaciones Públicas (IIRP). https://www.uma.es/media/files/libropr_1.pdf
- CIESPAL. (2011). *Guía para una comunicación incluyente*. https://issuu.com/ciespal/docs/guiacomunicaci_nincluyente
- Costa, J. (2012). *El DirCom hoy, Dirección y gestión de la comunicación en la nueva economía*. En J. Costa, *El DirCom hoy, Dirección y gestión de la comunicación en la nueva economía* (págs. 9-174). Costa Punto Com . https://books.google.com.ec/books?id=zQpPBAAAQBAJ&pg=PT102&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Díaz, A. (2007). *Comunicación y Ciudadanía. La representación de la Discapacidad en los medios de comunicación*, (págs. 56-76). Pontevedra <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2386949>
- Deliyore-Vega, M.R.(2018). *Comunicación alternativa, herramienta para la inclusión social de las personas en condición de discapacidad*. Educare. 22 (1) 1-16. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.13>
- EMOV EP. (2017). *Empresa Pública de Movilidad, Tránsito y Transporte de Cuenca*. http://www.emov.gob.ec/sites/default/files/Rendici%C3%B3n%20de%20Cuentas_%20EMOV_2017.pdf

Fernández, R. (2011). *Comunicación y Discapacidad*. En R. Fernández, J. Manfredi, A. San Miguel, y J. T. del Pozo Cruz, Comunicación, Deporte y Personas con Discapacidad, una conciencia necesaria (págs. 53-62). Astigi. <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/46186/Pages+from+201601-5.pdf?sequence%3D1&isAllowed=y>

Garrido, F. J. (2008). *Effective Management, Resúmenes de profesionales para profesionales*. (Deusto, Ed.) http://www.franciscojaviergarrido.com/descargas/E_Management.pdf

LOC. (2013). *Ley Orgánica de Comunicación (Vol. 22)*. http://www.arcotel.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/ley_organica_comunicacion.pdf

LOEP. (2015). *Ley Orgánica de Empresas Públicas*. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/Ley-Org%3a1nica-de-Empresas-P%3%bablicas-LOEP.pdf>


LOD. (2008). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Montecristi: Asamblea Constituyente. http://www.inocar.mil.ec/web/images/lotaip/2015/literal_a/base_legal/A_Constitucion_republica_ecuador_2008constitucion.pdf

MIDES. (2014). *Manual de Buenas Prácticas para el Trato y la Atención al público de personas con discapacidad en el ámbito de la salud*. (P. N. Ministerio de Desarrollo Social, Ed.) <http://deres.org.uy/wp-content/uploads/Material-Buenas-practicas-en-la-atencion-PRonadis.pdf>

Pérez, J. (2013). *La comunicación Organizacional*. <https://lacomuorg.blogspot.com/>

Pirella, J., Paz, A., y Paz, J. (2015). *Comunicación Estratégica como herramienta potencializadora de la Responsabilidad Social en Organizaciones*. Revista Electrónica de Gerencia Empresarial, 7(1), 17-40. <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=9d8e795c-73de-4847-b533-d2400e2d01fb%40sessionmgr4007>

Vásquez, D. (2016). *Análisis de la evolución de la campaña comunicacional Solo un ratito también está prohibido*. Repositorio Institucional. <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/6418/1/12557.pdf>



METODOLOGÍA PARA LA ELABORACIÓN DE UN MANUAL PARA LA ATENCIÓN AL CLIENTE CON DISCAPACIDAD

Metodología para la elaboración de un manual para la atención al cliente con discapacidad

Methodology for the preparation of a Handbook for Customer Service with Disabilities

Fernanda Sánchez¹
Carolina Seade Mejía²
Ximena Vélez Calvo³

Resumen

La atención al cliente con discapacidad puede generar conflictos en el personal encargado de este trabajo, debido a una serie de preocupaciones y creencias que giran en torno a la discapacidad. Algunas empresas han dedicado procesos de formación para los empleados encargados de tales funciones, ello con el fin de desarrollar estrategias que promuevan interacciones positivas. El presente trabajo tiene como objetivo describir la metodología que se utilizó para elaborar un manual de atención al cliente con discapacidad, el cual será aplicado en una universidad privada. Para la elaboración de este material se siguió un procedimiento sustentado en tres etapas. En la primera, tras la aplicación de un grupo focal con el personal administrativo de la universidad, se obtuvieron los temas generales para el desarrollo del manual. En la segunda etapa se desarrolló el documento, a través de la revisión de las teorías más relevantes sobre los temas sugeridos en el grupo focal, pero, además, se profundizó en el tratamiento de la temática con ejercicios y reflexiones. En un tercer momento, se validó el material y se obtuvieron comentarios e información para mejorarlo. El producto final busca movilizar los recursos y actitudes en el personal de atención al cliente para beneficiar el buen trato y la atención pertinente hacia las personas con discapacidad.

Palabras clave: Atención al cliente, discapacidad, manual, metodología.

¹Centro de Asesoría y Acompañamiento Familiar. CAAF, sanchezferny@hotmail.com

²Universidad Nacional de Educación, lucia.seade@unae.edu.ec

³Universidad del Azuay, xvelez@uazuay.edu.ec



Abstract

The attention to clients with disabilities can generate conflicts in the personnel in charge of this work, due to a series of concerns and beliefs that revolve around the disability. Some companies have dedicated training processes for employees in charge of such functions, in order to develop strategies that promote positive interactions. The present work aims to describe the methodology that was used to develop a customer service manual with disabilities, which will be applied in the personnel in charge of these functions and who work in a private university. For the elaboration of this material, a procedure based on three stages was followed. First, after applying a focus group with the administrative staff of the university, we obtained the general topics for the development of the manual. In the second stage, the document was developed through the review of the most relevant theories on the topics suggested in the focus group, but also, the treatment of the subject was deepened with exercises and reflections. In a third moment, the material was validated and comments and information were obtained to improve it. The final product seeks to mobilize the resources and attitudes in the customer service personnel to benefit the good treatment and the pertinent attention towards people with disabilities.

Keywords: Customer service, disability, manual, methodology.

Introducción

El presente artículo metodológico describe el proceso que se utilizó en la elaboración de un manual para la atención al cliente con discapacidad, a través de una metodología en la que se consultó a los usuarios, se elaboró el recurso y se lo validó. Se debe tener en cuenta que la atención al cliente es un elemento que exige mucho cuidado y atención por parte de la institución, por lo que debe invertirse en procesos que encaminen a los funcionarios hacia una acertada interacción con todos quienes hacen uso de los bienes y servicios.

Las organizaciones deberían tener una actitud constante de mejoría en la cultura y en las prácticas de atención al cliente (Villa, 2014). Si la relación con el cliente es uno de los mayores desafíos que enfrentan las empresas, la interacción con personas con discapacidad probablemente lo sea aún más, pues está sujeta a una serie de prejuicios previos (Cúpich, 2008), debido a la forma en que las propias personas conciben a la discapacidad. Las sociedades, por su parte, siguen considerando a esta condición como un disvalor (Etxeberria et al., 2013), situación que afecta a las interacciones con clientes con esta condición y que suele generar muchas complicaciones en el personal encargado de tales servicios (Álvarez, Hernández, y López, 2007).

Para responder a esta problemática y con la intención de generar en las empresas formas pertinentes de atender a la diversidad de sus usuarios, muchas instituciones han generado recursos que orienten a sus empleados en estas prácticas. Es el caso de Bankinter, que con la Fundación ONCE han publicado una guía de servicios financieros accesibles para todas las personas, con el fin de orientar y mejorar el acceso

de las personas con discapacidad a los servicios financieros (Álvarez et al., 2007). También está el documento "Atención al Cliente con discapacidad y otras Necesidades Educativas Especiales" (2010), publicado por PREDIF y orientado hacia el turismo y las prácticas en este campo.

Otros documentos como los citados pueden encontrarse en la web. Sin embargo, no se ha encontrado un solo recurso orientado a la atención del cliente, cuando este no es un consumidor de un producto (como es en el caso del turismo o del uso de la banca), sino el usuario de un servicio, como es el caso de los estudiantes y los servicios proporcionados por las universidades. Quizá por que existe una gran diferencia entre la concepción de "cliente" y "beneficiario" como lo es el estudiante de una universidad.

Debe tenerse en cuenta que, a raíz de la aprobación de una serie de marcos normativos internacionales y nacionales, se hace cada vez más evidente la presencia de estudiantes con discapacidad en las universidades; incluso se reporta un incremento de casi el 10% (RAP y Fundación Universia, 2014). Dicho colectivo demanda formación, sensibilización y, en consecuencia, una atención pertinente al contexto en el que se desenvuelve (Fundación Universia, 2016). En efecto, un trabajo realizado en Ecuador, demostró que tanto los profesores universitarios como los administrativos que laboran en estas instituciones eran quienes peores percepciones tienen sobre las personas con discapacidad (Vélez-Calvo, et al., 2019)

En este contexto se decidió crear un Manual para la atención al cliente con discapacidad, con la finalidad de aplicarlo en la universidad. Se buscaron trabajos similares que hayan pro-

puesto un recurso luego de un estudio previo. Lo más cercano que se encontró es un “Manual de Atención a Clientes y Usuarios” (Villa, 2014), el cual presenta una serie de recomendaciones, recursos, procesos y cuestionarios para que las empresas mejoren sus procesos de atención al cliente. Este producto no es resultado de un trabajo de investigación previo; más bien, recoge recomendaciones para aplicarlas en las empresas. Además, no revisa la condición de clientes en situación de diversidad, como es el caso de las personas con discapacidad.

Ante lo expuesto, fue necesario desarrollar una metodología propia para este trabajo y, de esta manera, elaborar un manual de atención al cliente con discapacidad, el que será aplicado en el personal encargado de estos servicios en una universidad privada.

Desarrollo

A continuación, se presenta la metodología que se utilizará para la elaboración de este recurso. Este proceso se desarrolló en tres etapas:

1. Se parte de un grupo focal para identificar las necesidades y aspectos más relevantes para el desarrollo del manual. Los grupos focales son una técnica de investigación cualitativa, que consiste en realizar una entrevista grupal, dirigida por un moderador mediante un guión de temas, previamente elaborado. Busca la interacción entre todos los participantes como método para generar nueva información (Hernández-Sampieri, 2018).
2. Se revisaron los temas y se construyó el manual por medio de la revisión bibliográfica. Los temas creados fueron: a) Discapacidad y barreras; b) Atención al cliente con discapacidad; c) Comunicación positiva. En este punto es importante mencionar que cada tema está dividido en subapartados (introducción, objetivo, fundamentación teórica, actividades y reflexiones), tal como lo recomienda Buraschi y Aguilar-Idáñez (2019).
3. Finalmente, mediante grupos focales se validó el manual, de tal manera que pueda usarse de manera garantizada en nuestro contexto.

Necesidades del personal administrativo para favorecer la atención al cliente con discapacidad

Como interesaba generar un producto que respondiese a la necesidad puntual de una institución, se consideró como punto de partida el conocer cuáles son las condiciones y demandas que plantea el personal administrativo.

Para ello, se realizó un grupo focal, con el personal administrativo con el fin de identificar necesidades personales y comunitarias, así como la percepción respecto a lo que genera o impide un comportamiento adecuado y empático frente a la atención del cliente con discapacidad.

Las características de los participantes del grupo focal se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Características de los participantes del grupo focal

	Facultad de proveniencia	Edad	Cargo	Tiempo que labora en la institución
1.	Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	47	Secretaria-Atención al cliente	14
1.	Diseño	34	Secretaria-Atención al cliente	2
1.	Ciencia y Tecnología	40	Secretaria-Atención al cliente	22
1.	Administración	58	Secretaria-Atención al cliente	37
1.	Medicina	40	Secretaria-Atención al cliente	2
1.	Pagaduría	57	Asistente-Atención al cliente	21
1.	Biblioteca	55	Asistente-Atención al cliente	26
1.	Información	67	Asistente-Atención al cliente	23
1.	Postgrados	26	Asistente-Atención al cliente	4

Nota. Elaboración propia.

El guion de temas sobre los que se trabajó en el grupo focal fueron:

- Qué es la atención al cliente.
- Fortalezas y debilidades en la atención al cliente con discapacidad en la Universidad del Azuay.
- Sugerencia de temas y acciones para capacitar al personal administrativo en la atención al cliente con discapacidad.

El análisis de los resultados del grupo focal se realizó siguiendo las etapas sugeridas por Powell y Single (1996). Para ello se codificó la información, transcribiendo las opiniones; a continuación, se analizó la información con el fin de detectar puntos de vista divergentes de los participantes y estable-

cer cuáles eran opiniones individuales y cuáles de consenso, seleccionando estas últimas con el fin de responder a lo que demandaban los participantes para el proceso de capacitación.

Los resultados del análisis se presentan a continuación:

Qué es la atención al cliente.

- a. La interacción con los interesados en los servicios que ofrece la universidad.
- b. Implica resolver las necesidades que presentan los clientes.
- c. Es la disposición que tenemos o no para resolver un problema que necesita el cliente.
- d. Es un apoyo a nuestros estudiantes, profesores y otros compañeros administrativos.

Fortalezas y debilidades en la atención al cliente con discapacidad en la Universidad del Azuay.

Fortalezas:

- a. En la Universidad se ha sensibilizado sobre discapacidad, esa es una fortaleza, pero aún no sabemos todas las realidades que tiene este grupo ni lo que de nosotros demandan para atenderles correctamente.
- b. Atendemos inmediatamente cuando vemos discapacidad, pero ¿Qué pasa si la discapacidad no es visible?
- c. Cada vez tenemos más estudiantes con discapacidad, necesitamos saber cómo actuar.

Debilidades:

- a. Sentimientos de tristeza e impotencia, no sabemos qué hacer en esos casos.
- b. Hay tantas ideas, pero no hay procesos concretos, incluso para realizar un trámite, hay tantos procedimientos que parecería que dentro de la universidad hay otras “mini universidades”.
- c. No hay preparación sobre este tema, nunca se ha hablado sobre la atención al cliente con discapacidad en la universidad.

Sugerencia de temas y acciones para capacitar al personal administrativo en la atención al cliente con discapacidad.

1. Marcos legales sobre este tema.
2. Tipos de discapacidad y los problemas que las personas enfrentan.
3. Recomendaciones para su atención.
4. Cómo referirnos a las personas con discapacidad.

Elaboración del documento: Manual de capacitación sobre atención al cliente con discapacidad

En función de los temas planteados por el grupo focal se realizó el respectivo manual; siguiendo el procedimiento descrito a continuación:

1. Se elabora un esqueleto de temas y contenidos.
2. Se realiza una revisión bibliográfica exhaustiva de los temas y contenidos propuestos.
3. Se proponen ejercicios interactivos y significativos, que lleven, a los participantes, a procesos de análisis y reflexión.

El resultado se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Manual de capacitación sobre atención al cliente con discapacidad

Temas	Ejercicios sugeridos	Bibliografía consultada
Discapacidad y barreras: concepto, tipos, barreras, Ley Orgánica de Discapacidades.	Consultar cómo perciben la discapacidad en el entorno.	OMS (2014) PREDIF (2010)
	Analizar las barreras del entorno.	Ministerio de Inclusión Económica y Social (2013).
	Sugerir acciones para mejorar la atención de personas con discapacidad.	Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades (2013). LOES (2010).
Atención al cliente con discapacidad: empatía, lenguaje verbal y no verbal, factores para una eficiente atención al cliente con discapacidad, competencias para la calidad en la atención.	Aplicar el uso del lenguaje verbal y no verbal en un ejercicio de atención al cliente.	Álvarez et al. (2007) Fajardo (2009) Patterson (2011) Van-der Hofstadt (2005) Boul (2009)
	Analizar un vídeo de atención al cliente y anotar las características del lenguaje utilizado.	Alles (2002)
Comunicación: lenguaje no discriminatorio, sugerencias para interactuar	Realizar una práctica de atención al cliente considerando todas las recomendaciones presentadas en esta guía.	Cohen (2004)

Nota. Elaboración propia.

Validación del manual

La validación de la propuesta se desarrolló en tres etapas:

Etapas

Etapas
Se validó el documento consultando a los mismos participantes del primer grupo focal, ello con la intención de verificar si se habían considerado sus recomendaciones y si era necesario hacer modificaciones.

Como resultado de esta evaluación los participantes recomendaron que, para el Capítulo 1, se analicen las barreras del entorno con un video hecho en la universidad, que permita demostrar las limitaciones de las personas con discapacidad en este entorno. Para el Capítulo 2, se sugiere elaborar otro video, donde los estudiantes con discapacidad cuenten sus testimonios al recibir atención; y que además permita demostrar que recomiendan ellos para mejorar los procesos de atención.

Etapa 2

Una vez realizadas las correcciones y elaborados los videos, se procedió a la segunda etapa, en la que se somete al manual a una nueva validación, en la que participaron expertos en el tema, pues así lo recomienda (González et al., 2010).

Los participantes de esta segunda validación fueron dos expertos en discapacidad (docentes universitarios) y una persona experta en atención al cliente (también docente universitario), quienes realizaron las siguientes observaciones:

1. El manual es un recurso novedoso e interesante para formar al personal administrativo. Es imperante que dadas las demandas del estudiantado y la diversidad de este grupo se generen respuestas que muestren cómo la universidad apuesta por el tema.

2. Los ejercicios son interesantes y pertinentes.
3. El Manual es de fácil uso, sin embargo, es necesario observar el comportamiento y las recomendaciones del personal administrativo una vez que se utilice el recurso.

Etapa 3

En función de estas recomendaciones, se decidió aplicar el manual a un grupo de 10 administrativos seleccionados aleatoriamente a partir del listado proporcionado por el departamento de Recursos Humanos. Luego de la aplicación del manual en un taller que duró 4 horas, se valoró la pertinencia de este documento usando una escala Likert de 5 opciones (5: Muy en desacuerdo, 4: En desacuerdo, 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2: De acuerdo, 1: Muy de acuerdo). Los resultados fueron los que se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3
Valoración de la pertinencia del Manual

Indicador consultado	Media
El manual cumple el objetivo de generar una respuesta apropiada para atender al cliente con discapacidad.	5
Los temas tratados son fáciles de comprender y consideran la temática del manual.	4.75
Los ejercicios y videos permiten ponerse en el lugar de la persona con discapacidad.	4.5
Los ejercicios permiten desarrollar habilidades en la atención del cliente con discapacidad.	4.5
Recomendaría el uso de este recurso a otras personas que trabajan en atención al cliente.	4.75

Nota. Elaboración propia.

Conclusiones

Si bien la elaboración de recursos de este tipo puede ser tan personalizada, al punto que podría percibirse que resultan poco aplicables a situaciones diferentes, sí podrían servir de inspiración y guía para otros e, incluso, para orientar procesos que buscan resultados similares.

La atención al cliente con discapacidad no ha sido un tema considerado en escenarios como el de la educación superior, donde el estudiante es usuario y beneficiario de los servicios. Al respecto, el contexto universitario suele ser el gran olvidado en lo que se refiere a formación en temas inclusivos; por tal motivo deben ser analizados desde la concepción de derechos, en las políticas universitarias.

La creación de este manual resultó provechosa para la institución, pues pudo ser utilizado en un proceso masivo de capacitación a todo el perso-

nal administrativo de una universidad privada. Los resultados obtenidos demostraron que, además de todos los esfuerzos que puede realizar el personal administrativo, es necesario un espacio destinado a resolver las preguntas y necesidades de las personas con discapacidad.

Se sugirió que, además de la capacitación, la Universidad señale derechos tales como: atención prioritaria, baños para personas con discapacidad, entre otros. A su vez, que se identifique como una institución abierta a la diversidad e incluyente, lo que, por un lado, comprometería al personal administrativo a ofrecer un servicio de calidad con independencia de las condiciones del cliente y, por otro, exigiría del administrativo el esfuerzo por apoyar las necesidades de atención que el cliente requiere.

Se pone a su disposición este recurso, esperamos que pueda ser de provecho, como lo fue para nosotros.

El manual "Manual de capacitación sobre atención al cliente con discapacidad" se puede encontrar como Anexo 4.



Referencias

Aignerren, M. (2006). *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*. La Sociología en sus escenarios, 2(6), 19-32.

Agenda Nacional para la igualdad de discapacidades. (2013). *Discapacidad y barreras. Ecuador: Consejo Nacional para la igualdad de discapacidades*. <https://drive.google.com/file/d/1qjqDxjHUXa4G5jxAGdDqEqBx07bOBlaA/view>

Alles, M. (2005). *Diccionario de comportamientos*. Gestión por Competencias. Ediciones Garnica.

Álvarez, M., Hernández, J., y López, P. (Noviembre de 2007). *Servicios financieros, accesibles para todas las personas*. Bankinter S.A. y Fundación Once.

Barreras Arquitectónicas. (2009-2011). *Conceptos: diseño, accesibilidad, barreras*. www.mldm.es/BA/00.shtml

Buol, P. (2018). *Gestión por competencias*. Diccionario de competencias. http://www.pablobuol.com/capacitacion/diccionario_de_competencias.htm

Buraschi, D., y Aguilar-Idáñez, M. J. (2019). *Empoderamiento comunicacional: una estrategia de intervención comunitaria para superar los límites de la sensibilización social*. RES: Revista de Educación Social, 1(29), 194-218.

Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la Mujer, CEPAM. (2013). *Manual de atención al cliente*. CEPAM.

Cohen, J. (2004). *Reglas de etiqueta frente a una persona con discapacidad*. <http://convivejoven.semsys.itesi.edu.mx/cargas/Manuales/REGLAS%20DE%20ETIQUETA%20FRENTE%20A%20UNA%20PERSONA%20CON%20DISCAPACIDAD.pdf>

Comité de diversidad ESADE. (2008). *Manual de lenguaje no discriminatorio*. Universidad Ramón Llul.

CONADIS. (2017). *Agenda Nacional para Discapacidades 2017-2021*. <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/08/Agenda-Nacional-para-Discapacidades.pdf>

Cúpich, Z. (2008). *Discapacidad y subjetividad*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXXVIII(3-4), 233-244.

Etxeberria, X., Goikoetxea, M., Martínez, N., Pereda, T., Jauregi, A., Brosa, J., y García, V. (2013). *El enfoque ético del maltrato a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo (Vol. 71)*. Universidad de Deusto.

Fajardo, L. (Julio-Diciembre de 2009). *A propósito de la comunicación verbal*. Forma y Función, 1(2), 121- 142.

Fundación Prevent. (22 de Diciembre de 2014). *“Lo incorrecto: una nueva mirada hacia la discapacidad*. Archivo de video. <https://www.youtube.com/watch?v=SBLiBLb23ZA>




- Fundación Universia. (2016). *Universidad y discapacidad: III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de discapacidad*. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5199/Universidad_y_discapacidad_III_Estudio.pdf?sequence=1&rd=0031531606297093
- González, R., Acosta, Y., y Moyares, Y. (2010). *Propuesta de un manual de usabilidad y accesibilidad para el desarrollo de personalizaciones de la plataforma de teleformación Moodle*. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (34), 1-14.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Krueger, R. (2006). *Is it a focus group? Tips on how to tell*. Journal of Wound Ostomy & Continence Nursing, 33(4), 363-366.
- LOES (2010). *Ley orgánica de educación superior*. Ecuador: Consejo de Educación Superior. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Merton, R., y Kendall, P. (1946). *The focused interview*. American journal of Sociology, 51(6), 541-557.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social (14 de marzo de 2013). *Normativa de discapacidad en el Ecuador. (2008)*. <https://www.inclusion.gob.ec/proyecto-de-red-de-proteccion-social-en-ecuador/>
- OMS. (2014). *Informe sobre la salud en el Mundo 2014: forjemos el futuro*. Organización Mundial de la Salud.
- Patterson, M. (2011). *Más que palabras*. El poder de la comunicación no verbal. UOC.
- Powell, R., y Single, H. (1996). *Focus groups*. International Journal for Quality in Health Care, 8(5), 499-504.
- PREDIF. (2010). *Atención al cliente con discapacidad y otras necesidades especiales*. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4165/atencion_al_cliente_con_discapacidad.pdf?sequence=1&rd=0031565058161141
- Presidencia de la República. (6 de octubre de 2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. www.ces.gob.ec: <http://www.ces.gob.ec/descargas/ley-organica-de-educacion-superior?download=67:ley-organica-de-educacion-superior>
- RAP y Fundación Universia. (2014). *Universidad y discapacidad*. <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4980/II%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad.pdf?sequence=1&rd=0031921919061054>
- van-der Hofstadt, C. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación*. Cómo mejorar la comunicación personal. Días de Santos.



Vélez Calvo, X., Vera, J., Cabrera, C., y Domínguez, D. (2019). *Comunicaciones Integradas de Marketing para la implementación de una cultura inclusiva en la educación universitaria*. Obra digital: revista de comunicación, 1(16), 43-61.

Villa, J. (2014). *Manual de atención a clientes y usuarios*. Profit Editorial.



APORTE PARA MEJORAR LA RELACIÓN ENTRE EL PERSONAL MUNICIPAL Y LOS GRUPOS CON DISCAPACIDAD



Aporte para mejorar la relación entre el personal municipal y los grupos con discapacidad

Contribution to improve the relationship between municipal staff and groups with disabilities

Ambar Céleri Gomezcoello¹

Andrea Soria²

Sofía Valenzuela³

Ma José Peñaherrera Vélez⁴

Yolanda Dávila⁵

Karen Astudillo⁶

Ximena Vélez Calvo⁷

Resumen

El colectivo de personas con discapacidad suele tener limitaciones constantes para acceder a los servicios públicos municipales; esta realidad está presente, también, en la ciudad de Cuenca- Ecuador y es una problemática que aún no tiene solución. Desde la academia, parte la necesidad de mejorar la relación de atención entre el personal municipal y los grupos con discapacidad, a través de procesos formativos de capacitación; como resultado, nace el Manual de reflexión para trabajadores municipales Por una Cuenca inclusiva. Dicho contenido, es pertinente para sensibilizar en temas de discapacidad y buenas prácticas, ya que responde a normativas locales e internacionales que exigen el cumplimiento de ciertos parámetros, en cuanto a la formación del personal municipal en estos temas. El tipo de artículo es metodológico con abordaje exploratorio-cualitativo. La creación del Manual de reflexión, fue basada en el criterio de cuarenta personas con discapacidad, quienes expusieron los principales conflictos que deberían superarse con el personal municipal. El análisis de estas opiniones arrojó las categorías a ser investigadas. El soporte teórico fue la revisión de cuarenta documentos que corresponden a artículos científicos y manuales de sensibilización similares. La validación se hizo, en primer lugar, con el mismo colectivo; y, luego, con un comité de pares científicos. El Manual de reflexión Por una Cuenca inclusiva, enfoca un posicionamiento sobre la discapacidad desde la diversidad funcional, ya que permite reflexionar sobre la carencia de una cultura inclusiva que es una constante en las instituciones municipales, pero, también, en la misma sociedad cuencana.

Palabras clave: Atención municipal, discapacidad, inclusión, manual de prácticas municipales.

¹Universidad del Azuay, acelleri@uazuay.edu.ec

²Universidad del Azuay, asoria@uazuay.edu.ec

³Gobierno Autónomo Descentralizado de Cuenca, svalenzuela@cuenca.gob.ec

⁴Universidad del Azuay, mpenaherrera@uazuay.edu.ec

⁵Universidad del Azuay, ydávila@uazuay.edu.ec

⁶Acción Social Municipal del Cantón de Cuenca, manu5554@hotmail.com

⁷Universidad del Azuay, xvelez@uazuay.edu.ec



Abstract

The group of people with disabilities has constant limitations to access public services; This reality is also present in the city of Cuenca- Ecuador and is a problem that still has no solution. From the academy, the need to improve the relationship of care between municipal staff and groups with disabilities, through training processes; as a result, the Manual of reflection for municipal workers arise "Por una Cuenca inclusiva. This resource is relevant to raise awareness of disability issues and good practices, as it responds to local and international regulations that require compliance with certain parameters, regarding the training of municipal staff on these issues. The type of article is methodological with an exploratory-qualitative approach. The creation of the reflection manual was based on the criteria of forty people with disabilities, who presented the main conflicts that should be overcome with municipal staff. The analysis of these opinions yielded the categories to be investigated. The theoretical support was the review of forty documents that correspond to similar scientific articles and awareness manuals. The validation was done, in the first place, with the same group, and then with a committee of scientific peers. The Reflection Manual For an Inclusive Basin, focuses a position on disability from functional diversity, since it allows us to reflect on the lack of an inclusive culture that is a constant in municipal institutions, but also in the same Cuenca society.

Keywords: Disability, inclusion, manual of municipal practices.

Introducción

Las sociedades contemporáneas y sus gobiernos locales enfrentan, actualmente, el reto de convertir a las ciudades en espacios amigables y accesibles para todos sus habitantes, en la búsqueda de transformarse, progresivamente, en ciudades universales. No obstante, el concepto de 'acceso universal' puede resultar un concepto muy amplio a la hora de identificar procesos que garanticen el acceso inclusivo, hablando en todas las variantes del término discapacidad.

Efectivamente, las ciudades deben ser inclusivas; es decir, contar con espacios donde cualquier persona pueda llevar su proyecto de vida y participar de manera activa en la política, lo social y económico con plenitud e igualdad de oportunidades (Martín, 2007). Acometer este esfuerzo implica creer que es posible, pues, "el primer paso para la constitución de ciudades más justas, solidarias e incluyentes es precisamente imaginarlas" (Idrovo, 2018, p. 67).

La ciudad debe re-fundarse en una nueva concepción, basada en el espíritu del urbanismo- humanístico (LeFebvre, 2017); y, en consecuencia, el diseño, la planificación de las ciudades, la estructura y la funcionalidad de servicios ciudadanos, deben responder a las diversas necesidades, así como a las limitaciones con las que se enfrentan diariamente todos sus usuarios. En este grupo diverso y heterogéneo de ciudadanos se encuentran, también, las personas con discapacidad, para quienes, la mayoría de veces, la ciudad no responde con el espacio ni el servicio público adecuado, lo que dificulta la accesibilidad. En este contexto, se debe considerar que las características y los servicios de una ciudad, resultan determinantes para definir la calidad de vida de los ciudadanos en general y,

con mayor razón, para las personas con discapacidad, pues, facilita o impide su inclusión en la sociedad, su desarrollo de manera independiente y su participación plena en todos los aspectos.

Si nos referimos a la ciudad de Cuenca, 20.158 personas poseen algún tipo de discapacidad. A nivel general, en cambio, en la provincia del Azuay, las estadísticas de discapacidad reportadas por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (Conadis, 2019), demuestran que Azuay es la cuarta provincia del Ecuador con mayor prevalencia (6,43%), después de Guayas (24,61%), Pichincha (15,73%) y Manabí (10,19%). Por lo tanto, es fundamental entender la 'experiencia urbana' de personas con discapacidad, pero, fundamentadas en el vivir, en el sentir y en su misma cotidianidad, ya que son estas prácticas las que dan significado a la urbe (Duhau y Giglia, 2008); solo así se logrará tener una idea más clara de hacia dónde se debe dirigir la planificación de las ciudades.

Desde este planteamiento, vivir con la idea de la otredad dará un nuevo sentido a la ciudad, a su estructura y a sus usuarios. Recorrer, un día, la ciudad de Cuenca con una persona con discapacidad y vivir o 'sobrevivir' a esa misma situación de vulnerabilidad, es un verdadero reto; es posible encontrarse con un juego constante de esquivar la serie de barreras impuestas que se presentan a lo largo del camino en los diversos lugares, contextos y situaciones (Allué, 2003). Las personas con discapacidad experimentan, por un lado, una sensación constante de no ser vistos como iguales; de reflejar, por su misma condición, un sentimiento de lástima y/o rareza. Por otro lado, se enfrentan a una carencia de accesos a los servicios públicos y al ejercicio de sus derechos, que se da por el desconocimiento de información oportuna y

verdadera sobre la discapacidad, tanto de quien accede como de quien ofrece dichos servicios.

Una ciudad inclusiva debe presentar condiciones mínimas que, en lugar de generar disfuncionalidades entre las personas y el entorno, faciliten el desarrollo de manera independiente en el trajinar diario. Con esta perspectiva, actualmente, se propone el uso del término: Diversidad Funcional como una manera afirmativa para referirse a las personas con discapacidad, haciendo énfasis en que la limitante no es la condición de la persona sino, al contrario, las limitaciones están presentes en el entorno y en la misma sociedad (Barton, 2008; Brogna, 2009; Rodríguez y Ferreira, 2010). La puesta en consideración debe venir desde la sociedad, la pluriversalidad de las personas y de solucionar sus diversas necesidades; entre ellas, ser libres de obstáculos (De Sousa Santos, 2018).

Desde estas reflexiones se considera trascendental la elaboración e implementación de un manual de reflexión sobre la inclusión social del colectivo con discapacidad en la ciudad de Cuenca. Contar con este recurso facilitará que los funcionarios de los departamentos de las instituciones de servicio público de la Municipalidad brinden una atención que permita una igualdad de oportunidades.

En este artículo se pretende reflexionar sobre las barreras que obstaculizan la inclusión social de las personas con discapacidad. En este sentido, el objetivo del estudio es difundir una serie de reflexiones sobre buenas prácticas orientadas a fomentar una cultura de respeto a la diversidad.

El Manual se ha diseñado, elaborado y validado mediante una metodología participativa e interactiva, respon-

diendo al tipo de artículo metodológico con abordaje exploratorio-cualitativo.

Este aporte científico aspira motivar a la conciencia y a la sensibilización, por parte de las municipalidades, con el fin de consolidar un derecho ciudadano que todos debemos exigir. Se debe tener presente que el desarrollo de iniciativas y los procesos interinstitucionales deben establecerse a base de la adaptación y construcción de ciudades inclusivas, en todos sus aspectos (Idrovo, 2018). Pensar, planificar, construir y evaluar la inclusión en las ciudades es un reto para los organismos estatales, que tienen a su cargo estos procesos; no obstante, a decir del Consejo Nacional de Discapacidad (CND, 2001), muchos de ellos aún no están conscientes de estas necesidades.

A nivel internacional, se puede hablar de varios casos que buscan visibilizar las alternativas de acciones emprendidas para atender el reto de lograr ciudades inclusivas; una de ellas, el caso de la Junta de Andalucía – España. En esta institución se organiza políticamente el autogobierno de la comunidad autónoma y, entre sus objetivos, están: ofrecer información y guías para atención a personas con diferentes tipos de discapacidad, intervención y apoyo a las familias de personas con discapacidad, atención al alumnado con discapacidad, orientación para profesionales de la comunicación, accesibilidad en espacios naturales, servicios de información y asesoramiento, entre otros (Estrategia Regional de Cohesión Social, 2018).

En Brasil, en cambio, se puede destacar la iniciativa de la Fundación Banco de Brasil (FBB, 2011), que ha generado guías dirigidas a los medios de comunicación, relacionados con su accionar en relación a la discapacidad. Por otro lado, en Ciudad Real- España, se ha desarrollado una propuesta de modelo

de Ordenanza Municipal Reguladora del servicio de autotaxi accesible. Según el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI, 2014), esta disposición legal se dio al considerar que las necesidades del transporte son importantes en ciudades que cuentan con una oferta limitada, frente a las acuciantes necesidades de los ciudadanos. Esta iniciativa ha sido imitada, además, dentro del mismo país, por los municipios de Cáceres, Murcia, Barcelona y Santander.

También, a nivel internacional, en Madrid- España se ha creado el Plan de Accesibilidad como instrumento para una transformación positiva hacia una ciudad accesible. Esta propuesta, otorga una decisiva importancia a la accesibilidad integral como un planteamiento innovador para la ciudad. El proyecto se ejecutará, primero, en una etapa general; para, luego, enfocarse a cada uno de sus barrios. La intención es analizar la problemática de los espacios urbanos, estudiando la arquitectura de sus edificios, medios de transporte, medios de comunicación y la señalización con el fin de lograr una ciudad amable, cómoda, abierta y dispuesta para la utilización por todos sus habitantes (Martínez, 2003).

Es claro que existen varias alternativas para tener una ciudad accesible; sin embargo, también implican retos importantes para una sociedad excluyente que quiere convertirse en una sociedad inclusiva. Entre otros desafíos están contar con los recursos necesarios para la accesibilidad y mejorar los servicios públicos (Asociación Ciudad Accesible, 2014).

Metodología

El Manual de reflexión para trabajadores municipales Por una Cuenca inclusiva se ha diseñado, elaborado y

validado mediante una metodología participativa e interactiva. Para ello, se desarrollaron tres fases: 1. Diseño, 2. Elaboración del Manual; y, 3. Validación del Manual.

Fase 1. Diseño

La primera fase comprendió dos momentos: a) Diagnóstico y b) Revisión documental

a) Diagnóstico

En la etapa diagnóstica se indagaron las necesidades, opiniones, actitudes, creencias y conocimientos de las personas con discapacidad, como usuarios de los servicios de la Municipalidad de Cuenca. Para efectos de estudio, se invitó al proceso diagnóstico a todos los directivos y docentes de los diferentes centros educativos de Educación Especial de la ciudad de Cuenca, así como a padres de familia, representantes legales y personas con discapacidad.

Para concluir la etapa inicial se planificaron dos grupos focales, “técnica particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera” (Hamui y Varela, 2012, p. 56). Los grupos focales en esta investigación, en el que participaron personas con discapacidad visual y personas con discapacidad auditiva, permitieron generar discusión mediante una participación activa, que motivó a comentar y opinar temas que arrojaron una gran riqueza de testimonios que se vieron reflejados en la expresión de las emociones y sentimientos de los participantes, obteniendo datos con gran carga de significados. Además, la aplicación de esta técnica visualizó la vida del grupo y su conexión con el fenómeno estudiado, de tal manera que, permitió desarrollar un proceso más subjetivo al escuchar opiniones e interpretar sig-

nificados expuestos en las discusiones generadas entre los participantes.

Para fines de este estudio se trabajó con una muestra estructural de personas con discapacidad; es decir, este tipo de muestra pretende significar las relaciones de los participantes, de tal modo que, posee la misma forma que el colectivo que representa (Prieto y March, 2002). Cabe señalar que la muestra estructural no tiene representatividad estadística, ya que las personas representan a la población de referencia (Canales, 2006).

En concreto, en el diagnóstico se trata de “seleccionar grupos específicos de usuarios con unas características determinadas que son relevantes” (Prieto y March, 2002, p. 367) para el estudio. Además, los investigadores determinan muestras propositivas de los participantes, acorde a las necesidades del proyecto, mediante juicios de selección (Mella, 2000). En este sentido, Prieto y March (2002) sugieren definir el perfil típico de los participantes según criterios de segmentación. Por lo tanto, es necesario conocer las características más comunes entre los participantes en

cada segmento, porque así se seleccionarán a las personas que representen; dicho de otro modo, que se parezcan lo más posible a las personas agrupadas dentro de cada segmento. De esta forma, las opiniones y percepciones de los seleccionados serán lo más parecidos al resto del segmento.

En esta investigación, los sujetos típicos de cada segmento se agruparon de acuerdo al tipo de discapacidad. La característica más común fue su particularidad en función a la discapacidad y a las barreras a las que se enfrenta este colectivo al acceder a los servicios que brinda el Municipio de Cuenca. Sin embargo, por estas peculiaridades de la población con discapacidad se consideró, como parte de la muestra, a sus representantes legales o tutores académicos, quienes proporcionaron información principal sobre cómo son las experiencias de vida de sus representados o tutorados. En este contexto, los participantes del estudio fueron cuarenta personas que representan a la población de referencia (usuarios con discapacidad). En la Tabla 1 se detallan los perfiles de la muestra estructural:

Tabla 1
Segmentos y perfiles de asistentes a grupos focales

Segmento 1	Segmento 2	Segmento 3	Segmento 4	Segmento 5
Usuarios con discapacidad auditiva	Usuarios con discapacidad visual	Usuarios con discapacidad motriz	Usuarios intelectual	Representantes legales y Tutores académicos
Edad: 15 – 64 años	Edad: 15 – 64 años	Edad: 15 – 64 años	Edad: 15 – 64 años	Edad: 30 – 65 años
Estudios: con estudios o sin estudios.	Estudios: con estudios o sin estudios.	Estudios: con estudios o sin estudios.	Estudios: con estudios o sin estudios.	Estudios: sin estudios, primarios y universitarios.
Clases social: media y media baja.	Clases social: media y media baja.	Clases social: media y media baja.	Clases social: media y media baja.	

Nota. Elaboración propia.

Los dos grupos focales se desarrollaron en el aula didáctica del Proyecto Parque Inclusivo Circo Social de la Municipalidad de Cuenca. Las sesiones fueron dirigidas por un moderador para cada grupo de trabajo; además, se integró un equipo de apoyo para interactuar con las personas de acuerdo a su discapacidad. De esta manera, se contó con intérpretes para los usuarios con discapacidad auditiva y guías para las personas con discapacidad visual. Las dos sesiones tuvieron una duración aproximada de cuatro horas; fueron grabadas y, posteriormente, transcritas para facilitar su análisis.

La información registrada se organizó y sistematizó para reflexionar analíticamente los resultados; por tal motivo, se tomaron las expresiones más representativas identificadas dentro de este ejercicio. Se utilizaron códigos, que se evidencian en el informe de análisis; también, se especificó la participación de los actores. De esta manera, se elaboró el informe de acuerdo al modelo descriptivo; es decir, se elaboró, en una síntesis, la selección de los comentarios más relevantes y orientadores para identificar las categorías del estudio. Cada moderador realizó cuatro preguntas guía para llevar a cabo la discusión, como se muestran en los resultados:

Pregunta 1. ¿Cuáles son sus derechos como ciudadanos para acceder a los servicios públicos?

En los diálogos de algunas personas con discapacidad y sus representantes legales y/o tutores, se pudo apreciar que sienten inconformidad hacia la atención recibida por el personal de servicios públicos, por las respuestas que reciben al realizar diligencias y por el ímpetu con el que son recibidos; es decir, se evidenció su enfado hacia los funcionarios públicos. Por otra parte,

algunas personas mostraban desconfianza porque desconocían sus derechos y el de sus representados; mientras otros, manifestaban su frustración porque no recibían la debida atención, a pesar de ser representantes de un hijo con discapacidad. Se observó que varias personas coincidieron al mostrarse críticas con el cumplimiento de sus derechos.

Pregunta 2. ¿Qué debería mejorarse en los ámbitos municipales, referentes a la comunicación, servicio al cliente, accesibilidad y transporte?

Los argumentos esgrimidos por más de un participante en relación a los servicios que brindan los funcionarios de la Municipalidad de Cuenca, referían al hecho de que existe desconocimiento de las personas que tienen cargos públicos, respecto al trato hacia las personas con discapacidad. Por otra parte, ciertos comentarios hacen pensar que quizás algunas de las personas con discapacidad y/o sus representantes como usuarios de servicios públicos, sienten que reciben un trato discriminatorio.

Pregunta 3. ¿Qué recomendaría para que los servicios municipales sean inclusivos y accesibles?

Para la mayoría, lo más importante es eliminar las barreras arquitectónicas con el fin de mejorar la accesibilidad; igualmente, para muchos de los participantes, es primordial ser tratados con respeto, utilizando un lenguaje adecuado y positivo. Al mismo tiempo, destacaron la necesidad de recibir una información simple y adaptada a sus particularidades, al momento de comunicarse.

Pregunta 4. ¿Qué hace falta para que la ciudad de Cuenca se vuelva inclusiva?

Según los participantes, para que la ciudad de Cuenca se vuelva inclusiva son necesarias campañas de sensibilización. Las propuestas coinciden en pensar como una ciudad de todos, donde se respeten los derechos de todos.

El informe de los resultados, tuvo como fin, conocer las percepciones, necesidades y expectativas que tienen las personas con discapacidad, representantes legales y tutores académicos a cerca de la atención de los funcionarios públicos. Este informe permitió establecer las temáticas conceptuales que se desarrollaron en el Manual de reflexión para trabajadores municipales Por una Cuenca inclusiva, como: la discapacidad, derechos de las personas con discapacidad, barreras para la discapacidad, discriminación, buenas prácticas inclusivas en los servicios municipales, entre otros.

b) Revisión documental

Las actividades desarrolladas en esta etapa de la construcción del Manual de reflexión para trabajadores municipales Por una Cuenca inclusiva se orientaron a sistematizar la información, fundamentada en los conceptos básicos planteados para la construcción de su temática. De esta manera, se realizó una revisión documental como técnica para la recolección de datos. Esta técnica se refiere a una investigación que pretende recopilar información contenida en documentos organizados en forma sistemática, descritos e interpretados, acerca de un fenómeno estudiado (Pérez, 2014, citando a Álvarez y Lara, 2003).

El marco conceptual del documento utilizó como fuentes de información, cuarenta documentos investigados de Manuales de Sensibilización y Capacitación sobre la Inclusión Social de las personas con discapacidad; de igual

manera, se revisaron trabajos de la modalidad Taller, que permitieron planificar las sesiones de trabajo con la población objetivo. El total de documentos consultados (65 documentos) corresponden a publicaciones realizadas hasta el año 2015.

Se implementó la siguiente secuencia de trabajo: 1. Se realizó un 'barrido bibliográfico', es decir, una búsqueda de información de documentos disponibles en la web. 2. Los documentos se clasificaron a partir de temáticas que surgieron de la información recopilada en los dos grupos focales. 3. Se seleccionaron los trabajos pertinentes que serían útiles para los fines del Manual de reflexión- 4. Se efectuó una revisión del contenido para extraer la información relevante, en concordancia a los temas seleccionados. 4. Se realizó una lectura comparativa de los documentos elegidos para construir una síntesis comprensiva, en torno a las temáticas centrales de reflexión: "la discapacidad como una condición de la persona y buenas prácticas inclusivas".

Resultados

Fase 2. Elaboración del Manual

En la segunda fase, de igual manera, se desarrollaron dos procesos: a) la Construcción del Manual y b) Pre-validación.

a) Construcción del Manual

En esta segunda etapa, se determinó el marco referencial para el desarrollo del Manual de reflexión para trabajadores municipales Por una Cuenca inclusiva para la sensibilización y capacitación de los funcionarios del Municipio de la Alcaldía de Cuenca. El marco conceptual de este Manual fue amplio; abarca contenidos relacionados con el marco legal y teórico de la discapacidad. Entre otros temas se expusieron las formas correctas de nombrar a las

personas con discapacidad, así como las limitaciones existentes en el entorno y en los desafíos sobre las buenas prácticas para promover la inclusión. Dentro de este marco referencial se destacaron las siguientes temáticas: 1. Reseña histórica de la discapacidad, 2. Prevalencia de la discapacidad, 3. Tipos de discapacidad, 4. Leyes de discapacidad, 5. Discriminación: tipos de discriminación, empatía y apertura; y, 6. Barreras y buenas prácticas para personas con discapacidad.

El Manual contiene tres capítulos; cada uno de ellos responde a las diferentes temáticas que se consideran fundamentales para promover actitudes positivas frente al usuario con discapacidad, que acude a los servicios de las instancias de la Municipalidad de Cuenca. Para cada capítulo, se expone una descripción general de la

temática que se aborda, así como actividades estructuradas en modalidad taller, según lo que se pretende lograr y la población que se capacita. También consta de testimonios de vida de personas con discapacidad, el abordaje conceptual, dinámicas, actividades de trabajo grupal e individual. Se finaliza con reflexiones pertinentes al tema tratado en cada unidad.

Cabe señalar que las modalidades talleres, como se aplicó en este estudio, “son unidades productivas de conocimientos, a partir de una realidad concreta para ser transferidos a esa realidad, a fin de transformarla, donde los participantes trabajan haciendo converger teoría y práctica” (Betancourt, 2007, p. 12). La Tabla 2 presenta los diferentes módulos (capítulos) de trabajo que constituyen el Manual, a partir de la metodología descrita anteriormente.

Tabla 2

Sistematización del Manual de reflexión para trabajadores municipales “Por una Cuenca inclusiva”

Capítulos	Título	Objetivos	Actividad de Reflexión	Dinámicas
Capítulo 1	Conozcamos la discapacidad	Revisar temas relacionados con la discapacidad para conocer sus características, problemáticas y marcos normativos.	Escuchemos la voz de la discapacidad	-Reflexiones de opiniones -Análisis de mitos y realidades desde la vida de personajes famosos con discapacidad -Análisis de casos ejemplificados con las normativas legales.
Capítulo 2	Me pongo en tu lugar	Generar empatía hacia la condición de la discapacidad mediante la revisión de temáticas y ejercicios vivenciales.	Ponerse en el lugar del otro, nos permiten experimentar su realidad.	-Comprender la diversidad: juego de vivencias de la condición de la discapacidad. -Juego de Roles. -Son las barreras las que limitan: desplazarse en la ciudad desde la experiencia de personas con discapacidad. auditiva y visual -Me pongo en tu lugar: imaginar un ser querido con discapacidad.
Capítulo 3	Superemos la barrera de la discriminación.	Conocer significados de la discriminación, las barreras como formas de exclusión y reflexionar buenas prácticas desde vivencias de personas con discapacidad.	Buenas prácticas inclusivas desde testimonios.	-Análisis de prácticas laborales discriminatorias. -Dramatización de buenas prácticas inclusivas en sus funciones laborales.

Nota. Elaboración propia.

Para garantizar la validez de este contenido, este primer producto fue sometido a una pre-validación.

b) Pre - validación

En esta etapa de construcción del Manual de reflexión para trabajadores municipales Por una Cuenca inclusiva, fue oportuna la revisión de dos jueces expertos, profesionales que trabajan con personas con discapacidad. Paralelamente, fue revisado por seis estudiantes universitarios con discapaci-

dad; luego, se realizaron los cambios según las respectivas observaciones. Posteriormente, se realizó el segundo grupo focal con las personas con discapacidad, representantes legales y tutores académicos para su respectiva revisión; de igual manera, sus observaciones fueron consideradas para el producto final del Manual de Reflexión. En la Tabla 3 se presentan los diferentes criterios con los que se evaluó el Manual, a partir de las personas previamente descritas (un total de 48).

Tabla 3

Sistematización del Manual de reflexión para trabajadores municipales “Por una Cuenca inclusiva”

Crterios	Muy adecuado	Adecuado	Indiferente	Inadecuado	Muy inadecuado	Recomendaciones
Pertinencia del contenido y su alcance	100%	0%	0%	0%	0%	Reducir el contenido de información. Sintetizar conceptos claves y ampliar con ejemplificaciones.
Comprensión del contenido de los temas tratados	10%	70%	0%	20%	0%	Adicionar apoyos visuales (imágenes, organizadores gráficos). Revisar la complejidad de las definiciones (muy médicas).
Pertinencia de los ejercicios de aplicación en relación a los contenidos	80%	20%	0%	0%	0%	Iniciar con preguntas y después los ejercicios. Actividades vivenciales para concientizar la condición de las personas con discapacidad.

Nota. Elaboración propia.

Fase 3. Validación del Manual

Finalmente, el documento fue validado por 22 funcionarios de la Municipalidad de Cuenca, mediante un taller de pilotaje. Los talleres constaron de tres partes; durante la primera parte, se efectuó la exposición de temáticas centrales de cada capítulo; en la segunda parte, se desarrollaron actividades prácticas y de reflexión, en las cuales, se analizaron y discutieron conceptos básicos de la temática en estudio; y, la tercera parte, comprendió actividades vivenciales, observación

de videos - documentales, análisis de testimonios de vida y dinámicas que permitieron a los participantes y facilitadores, interactuar mediante la reflexión, enfatizando las acciones desarrolladas al usuario con discapacidad, en su ejercicio profesional.

El material propuesto se elaboró desde las percepciones y comentarios revelados de acuerdo al sentir y a la opinión de los usuarios con discapacidad, así como las reflexiones de algunos funcionarios públicos.

Conclusiones

El Manual de reflexión para trabajadores municipales Por una Cuenca inclusiva enfoca el posicionamiento de mirar la discapacidad desde la diversidad funcional, a la vez que, permite reflexionar que la principal barrera es una sociedad que carece de una cultura inclusiva.

La utilización de un Manual para procesos formativos sobre inclusión se torna efectivo al momento de sensibilizar a los funcionarios municipales de la ciudad Cuenca. El compromiso, luego de su aplicación, fue promover mejores prácticas de atención inclusivas al usuario con discapacidad.

Trabajar metodológicamente con dos grupos focales se convirtió en el punto de partida para identificar las variables del estudio; simultáneamente, se pudieron evidenciar percepciones, opiniones, sentimientos y experiencias de vida de las personas con discapacidad, compartidas por sí mismos y/o sus representantes legales/tutores. Dicha práctica, favoreció a estructurar la información para comprender la discapacidad desde la otredad, como una

condición de la persona, para conocer sus derechos y promover el desarrollo de actitudes empáticas por parte de funcionarios públicos, hacia los usuarios con discapacidad.

Por otro lado, la revisión bibliográfica documental permitió aclarar términos y profundizar en temáticas sobre la discapacidad, discriminación, inclusión social, barreras, etc.; de esta manera, se aseguró que la calidad de la información se enfatice en la importancia de mensajes bien elaborados, un contenido atractivo, testimonios impactantes e información actualizada. A esto se añade la metodología de Taller que permitió una planificación estratégica de las actividades, así como el desarrollo de la sensibilización, mediante ejercicios experienciales que favorecen la concientización sobre las barreras sociales a las que se enfrentan las personas con discapacidad. Con la pre-validación y la validación, en cambio, se pudieron mejorar aspectos de forma y contenido, obteniendo un material pertinente y de calidad, a favor de fomentar la inclusión social de las personas con discapacidad en la ciudad de Cuenca, desde la atención de los funcionarios municipales.

El manual “Manual de reflexión para trabajadores municipales Por una Cuenca inclusiva” se puede encontrar como Anexo 5.



Referencias

- Allué, M. (2003). *DisCapacitados*. La reivindicación de la igualdad en la diferencia. Ediciones Bellaterra.
- Asociación Ciudad Accesible. (2014). *Carta de Futuro para una Ciudad Accesible*. Obra Social Fundación "La Caixa".
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. 18 años de Disability and Society. Ediciones Morata.
- Betancourt, A. (2007). *El taller Educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Cooperativa Editorial el Magisterio
- Buss Thofehr, Maira, López Montesinos, María José, Rutz Porto, Adrize, Coelho Amestoy, Simone, Oliveira Arrieira, Isabel Cristina de, y Mikla, Marzena. (2013). *Grupo focal: una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas*. Index de Enfermería, 22(1-2), 75-78. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000100016>
- Brogna, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Canales, C. (2006). *Manual metodologías de investigación social*. LOM
- CERMI. (2014). *Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad*. Propuesta de Modelo de Ordenanza Municipal Reguladora del Servicio de Autotaxi Accesible. CERMI.
- CND. (2001). *Consejo Nacional de Discapacidad*. El Futuro Accesible: CND.
- CONADIS. (2019). *Información Estadística de Personas con Discapacidad Registradas*. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. CLACSO.
- Duhau, E., y Giglia, Á. (2008). *Las reglas del desorden: habitar la metrópoli*. Editorial Siglo XXI.
- FBB. (28 de Enero de 2011). *Fundación Banco de Brasil*. https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-110028_archivo_pdf.pdf
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2012). *La técnica de grupos focales*. Inv Ed Med. 2(1), 55-60.
- Idrovo, I. (2018). *Imaginar la ciudad desde una experiencia Multisensorial: Una mirada antropológica*. En territorios culturales: Avances y reflexión sobre cultura, planificación urbana y espacios públicos en el cantón de Cuenca. Municipalidad de Cuenca.
- Junta de Andalucía. (18 de Agosto de 2018). *Estrategia Regional de Cohesión Social*. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/publicacion/18/08/Estrategia_Regional_Cohesion_Social-web.pdf



- Lefebvre, H. (2017). *El Derecho a la Ciudad*. Capitán Swing Libros.
- Martín, E. (2007). *De las ciudades educadoras a las ciudades inclusivas*. Educa ciudad.
- Martínez, L. (2003). *La accesibilidad como motor de la rehabilitación y desarrollo urbano de Madrid*. It, 68-73.
- Mella, O. (2000). *Grupos Focales ("Focus Groups")*. Técnica de Investigación Cualitativa. CIDE. <http://files.palenguadeegoya.webnode.es/20000028501b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Pérez, M. (2014). *La Investigación Cualitativa en Contabilidad*. Un análisis a partir de Revistas Indexadas. CAPIC REVIEW. 12 (2), 147-158.
- Prieto Rodríguez, M.A. y Marcha Cerdá, J.C. (2002). *Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales*. Aten Primaria, 29(6), 366-373.
- Rodríguez, S., y Ferreira, M. (2010). *Desde la Dis-capacidad hacia la diversidad funcional Un ejercicio de Dis-Normalización*. Revista Internacional de Sociología (RIS), 68 (2), 289-309.



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora

| ANEXOS



ANEXO 1



APERTURAS HACIA LA **DISCAPACIDAD** DESDE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

María José Peñaherrera Vélez · Yolanda Dávila Pontón · Patricio Cabrera
Ambar Celleri Gomezcoello · Bernarda Quintanilla González · Leonardo Bustos Cordero
Ximena Vélez Calvo



El siguiente módulo revisa y analiza el tema de la discapacidad, el origen de sus concepciones, sus barreras y sus derechos en la sociedad actual.

Este material es para trabajarlo con estudiantes universitarios y lograr en ellos un proceso reflexivo sobre sus propios valores con respecto a la discapacidad, además de plantear cuestionamientos para generar un cambio de actitud hacia esta condición.

De este modo, este manual se desarrolla en cuatro momentos clave:

Primero, se analiza la evolución histórica del término “persona con discapacidad” hasta concretar en el concepto de diversidad funcional.

Segundo, se revisa la norma vigente, los tipos de discapacidad, el modelo social que la sustenta y las barreras que complican el acceso.

En un tercer momento se analizan los derechos de la persona con discapacidad en la educación superior.

Y, como un último momento, se revisa el tema de la inclusión, la calidad de vida y la declaración de valores propios.

Este recorrido pretende movilizar nuestro pensamiento e influenciar en nuestra forma de actuar con el objetivo de lograr una sociedad inclusiva, abierta al otro y que valora la diversidad.

1. EVOLUCIÓN DE LA CONCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD

El concepto de discapacidad ha tenido un recorrido complejo y lleno de obstáculos. En parte, su evolución se debe a los sujetos que tienen esta condición o a sus familias que han emprendido una búsqueda por el reconocimiento de sus derechos.

Sin embargo, esta construcción conceptual procede de un fuerte devenir histórico. Molina (2002) comenta que existen cuatro etapas donde las creencias del entorno influenciaron en la forma de ver a la discapacidad.

En la primera etapa llamada “de exterminio y ridículo”, comprendida desde tiempos primitivos hasta la Edad Media, consideraban a las personas con discapacidad como indeseables o demoníacas, es más, en culturas como la babilónica, romana, espartana o china eran asesinados. Posteriormente, en la Edad Media, a pesar de que el trato era, en cierto sentido, más benevolente debido al pensamiento cristiano de la época, los sujetos con discapacidad eran considerados como inocentes, brujos o demoníacos, es decir que, de igual forma, eran víctimas de persecuciones violentas o estaban destinados a ser bufones de las cortes expuestos al ridículo.

En la segunda etapa, la “Etapa de asilo”, comprendida en los siglos XVI y XVII, las personas con discapacidad eran separados de su familia y albergados en centros para someterlos a tratamientos poco ortodoxos. En este tiempo, términos como “loco” o “imbécil” eran usados para clasificarlos incluso desde el punto de vista científico.

La “Etapa de educación” (que a nuestro criterio debería denominarse “Etapa de entrenamiento”) fue un período muy extenso que va desde 1798 hasta 1978. Durante esta época, una persona con discapacidad podía ser educable desde una postura muy simplista: podría recibir adiestramiento para adaptarse a la sociedad; sin embargo, resultaba ser un proceso mecánico y repetitivo. Los trabajos de Itard, Montessori, Binet y Simón lograron eliminar, en gran parte, las supersticiones y mitos sobre esta condición, pero no pudieron romper los estereotipos y temores que se generaban; inclusive la propia terminología científica era despectiva y marcaba un contraste que desvalorizaba a las personas con discapacidad. Por ejemplo, los propios Binet y Simón, para desarrollar su valoración diagnóstica, utilizaban palabras como “idiota” cuya connotación es ofensiva en cualquier idioma. Al final, con la aparición de la Revolución Industrial se logró un proceso de concientización profunda que pasó del miedo y el desconocimiento de las personas con discapacidad a su reconocimiento en la sociedad y como una responsabilidad pública.

Finalmente, la “Etapa de rehabilitación profesional”, ubicada de 1880 a 1992, se caracteriza por la declaración de los principios de normalización (1959 por Mikkelsen) e integración (1978 Informe Warnock), mismos que tuvieron un impacto en los enfoques de atención educativa y de rehabilitación.

La normalización ofrecía oportunidades a las personas con discapacidad para que puedan tener experiencias similares a las de cualquier individuo. Por su parte, la integración —que superó al principio de normalización— buscaba su rehabilitación integral y promovía su participación en los servicios, ambientes y actividades de la comunidad. Sin embargo, en estos dos fundamentos se mantiene la idea de que la discapacidad es un problema que debe ser atendido, una condición a la que hay que brindar apoyo. Dicho de otra manera, es la condición del sujeto la que debe tratarse, mas no las situaciones del contexto que invalidan los efectos de la discapacidad.

Posteriormente, en una quinta etapa denominada la “Reivindicación de derechos”, aparece el principio de inclusión durante la Conferencia de la Educación para todos (Jomtien 1990) y la Declaración de Salamanca (1994) donde los derechos son considerados condiciones esenciales a los que todo ser humano debe tener acceso sin hacer distinción de ninguna clase. Tras esta nueva propuesta, la discapacidad deja de ser un objeto de beneficencia o una condición que debe superar sus deficiencias para adaptarse a la sociedad, más bien se transforma en una condición en la que una persona es un sujeto con igualdad de derechos, reconocimiento, protección y, por tanto, con la capacidad de dirigir y controlar su propia vida como cualquier otro ser humano. A pesar de ello, las personas con discapacidad son consideradas como un grupo en desventaja debido a que la sociedad es un entorno donde pueden desempeñarse determinado tipo de personas, disminuyendo así la igualdad de oportunidades de quienes no se ajustan a ese “standard” (Campoy- Cervera, 2004).

En este nuevo modelo, fundamentado en principios de justicia e igualdad, se reconoce al sujeto como una persona con discapacidad. Sin embargo, este término implica atribuir ciertas características que perjudican su incorporación como miembros de una sociedad y se les condiciona a contextos en función de su discapacidad, mas no en función de su potencial (Velázquez et al, 2013) pues el trato de “persona con discapacidad” apunta a un sentido de devaluación desvinculado de capacidades y oportunidades (Garzón, 2007).

En la actualidad, se manifiestan ciertas líneas de pensamiento que han modificado la visión social que se tiene sobre la discapacidad. Por ejemplo, el término de “diversidad funcional” es un modelo social humanista



centrado en la persona que, a su vez, disminuye la estigmatización. Romañach y Lobato (2005) presentan a la diversidad funcional como una “diferencia” desde el punto de vista biológico y físico. Esta diversidad es algo inherente al ser humano que muchas veces puede ser transitoria o circunstancial. Concretamente, se refiere a la desemejanza con lo habitual en la especie humana en cuanto a las funciones de los órganos del cuerpo humano y a las funciones que realizamos habitualmente como seres vivos. Al final, la diversidad funcional es parte de la propia condición humana y todos somos diversos funcionalmente en distintas medidas (Roosen, 2009).

El concepto de diversidad funcional aplicada a la discapacidad se plantea por Novo-Corti et al (2011) y Soto y Vasco (2008) cuyo principio toma en cuenta las limitaciones físicas y funcionales de un individuo, así como las representaciones sociales relacionadas a su discapacidad. En otras palabras, la condición de discapacidad es promovida, o no, por las apreciaciones, actitudes, estereotipos, juicios y disposiciones del medio sobre esta.

Así, la discapacidad no es una particularidad de una persona, sino que es una condición acompañada de otras creadas, en su mayoría, por el ambiente social que limitan a los seres humanos o, por otro lado, promueven e incrementan su potencial.



EJERCICIO 1.

DISCAPACIDAD, MÁS QUE UN TÉRMINO

Complete el siguiente cuadro con los términos relacionados a cómo se ha conocido a la persona con discapacidad en función de las cinco etapas señaladas en la lectura. En el ejercicio hay expresiones que invitan a la reflexión.

Ciego, sordo, parálítico, necesidades educativas especiales, diversidad funcional, persona con discapacidad, autista, idiota, retardo mental, minusválido, impedido, incapacitado, brujo, deforme, deficiente, inclusiva.

ETAPA DE EXTERMINIO	ETAPA DE ASILO	ETAPA DE ENTRENAMIENTO	ETAPA DE REHABILITACIÓN	ETAPA DE REIVINDICACIÓN DE DERECHOS

REFLEXIÓN: algunos términos pueden compartir etapas. ¿A qué crees que se debe esto?

Compara los cuadros con tus compañeros, ¿lo han llenado de la misma manera? Discute las razones para haberlos completado de forma distinta.

¿Existen, en nuestro medio, prejuicios hacia las personas con discapacidad?

¿Puedes enumerarlos y discutir sobre su origen y la forma en la que afectan a las personas con discapacidad?

EJERCICIO 2.

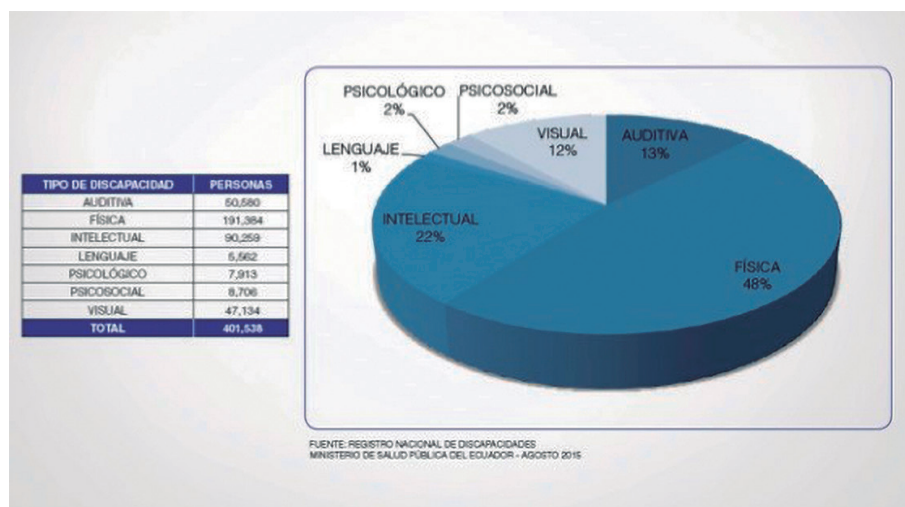
CON TUS PROPIAS PALABRAS, PLANTEA
UN CONCEPTO DE DIVERSIDAD FUNCIONAL

2. TIPOS DE DISCAPACIDAD, MODELO SOCIAL Y BARRERAS

En el Ecuador existen 401.538 personas con discapacidad reportadas por el Consejo Nacional de Discapacidades (CONADIS) (Registro Nacional de Discapacidades, 2015). Según el Sistema Nacional de Información (2015), el 6,11% de la población tiene discapacidad.

Los distintos tipos de discapacidad que hay en el Ecuador se encuentran distribuidos de la siguiente manera.

Figura 1



Nota. Distribución de los tipos de discapacidad en el Ecuador, por Registro Nacional de Discapacidades, 2015, CONADIS,

En la legislación ecuatoriana y según la Ley Orgánica de Discapacidades, se conoce a una “persona con discapacidad” de la siguiente manera:

Artículo 6.- Persona con discapacidad.- Para los efectos de esta Ley se considera persona con discapacidad a toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, en la proporción que establezca el Reglamento. (LOD, 2012, p.8)

Esta misma ley hace diferencia entre una “persona con discapacidad” y una “persona con condición discapacitante”:

Artículo 7.- Persona con deficiencia o condición discapacitante.-

Se entiende por persona con deficiencia o condición discapacitante a toda aquella que, presente disminución o supresión temporal de alguna de sus capacidades físicas, sensoriales o intelectuales manifestándose en ausencias, anomalías, defectos, pérdidas o dificultades para percibir, desplazarse, oír y/o ver, comunicarse, o integrarse a las actividades esenciales de la vida diaria limitando el desempeño de sus capacidades; y, en consecuencia el goce y ejercicio pleno de sus derechos. (LOD, 2012, p.8).

Cuando hablamos de discapacidad, podemos distinguir los siguientes tipos:

Discapacidad motriz. Se refiere a trastornos que comprometen a distintos grados de movimientos, al lenguaje, capacidades sensoriales (visuales y auditivas), a la atención y el comportamiento.

Son provocadas por lesiones del cerebelo, tallo cerebral, cerebro, de tipo espinal, muscular y óseo-articular. Las causas más comunes son la parálisis cerebral, los tumores intracraneales y los traumatismos craneoencefálicos (Grau, 2012).

Discapacidad intelectual. Se caracteriza por tener limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, mismas que se manifiestan en las prácticas sociales e intelectuales.

Puede ser causada por alteraciones cromosómicas, genéticas, metabólicas, hereditarias, traumatismos, productos tóxicos, problemas nutricionales, privación ambiental entre otros. Esta condición inicia antes de los 18 años (Grau y Fortes, 2012).

Discapacidad visual. Se refiere a una serie de problemas relacionados con el funcionamiento anormal de la visión. La primera tiene que ver con la agudeza visual, es decir, con la capacidad de discriminar formas o detalles de los objetos a una determinada distancia. La segunda se refiere al campo visual, es decir, a la porción de espacio que el ojo percibe sin efectuar movimientos. Otras formas de discapacidad visual se refieren a la motricidad de los ojos (nistagmus, estrabismo), trastornos refractarios (miopía, astigmatismo e hipermetropía) y en la visión de colores (Gil, 2012).

Discapacidad auditiva. Es un trastorno que altera la recepción y transmisión del sonido desde un nivel leve hasta la imposibilidad absoluta de

percibir sonidos. Esta pérdida puede afectar de forma unilateral (afecta a un oído) o bilateral.

Sus causas, por lo general, son genéticas ya que se desarrollan durante la gestación o a lo largo de la vida. La adquisición del lenguaje es un factor esencial para la rehabilitación o la habilitación de la persona con discapacidad auditiva (Ferrer, 2012).

Trastorno del espectro autista. Pertenece a los trastornos del desarrollo. Incide sobre las habilidades para la interacción social y la comunicación.

Se caracteriza por patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses; suelen presentarse durante la infancia temprana, pero se manifiestan por completo cuando las demandas del entorno exceden las propias capacidades del sujeto (DSM V, 2013).

En el Ecuador, una persona puede tener acceso a sus derechos y beneficios solamente a través de una calificación que determina el tipo y el porcentaje de discapacidad. Este proceso se realiza en centros del Sistema Nacional de Salud donde un equipo calificador especializado analiza el estado de la persona. Una vez que la persona es evaluada y registrada, se asienta el porcentaje de discapacidad en su cédula de ciudadanía.

Este documento, en el que se indica el tipo y grado de discapacidad, es el único requerido para trámites así como para obtener acceso a los beneficios tributarios, atención prioritaria, importación de vehículos entre otros (LOD, 2012; Reglamento a la LOD, 2013).

EJERCICIO 3.

Revisemos los siguientes videos y conversemos sobre la discapacidad que presentan sus protagonistas. Luego completemos el cuadro en función al concepto de diversidad funcional y desde el planteamiento de reconocernos a todos diversos funcionalmente.

Fíjate en el ejemplo: quien desarrolla la actividad compara sus diferencias funcionales con las del protagonista del video.

VIDEO 1.	Soy "diverso funcionalmente" en comparación con lo que demuestra el protagonista del video revisado pues no domino estas funciones...
NICK VUJICIC "LECCIONES DE VIDA"	Ejemplo: Nick es un gran orador y un gran motivador. En mi caso, me cuesta mucho desempeñarme en público. Además es una persona optimista y perseverante. Comparándolo conmigo, muchas veces me cuesta levantarme de la cama para hacer mis tareas. Debo decir que las limitaciones las pone cada uno.
ANDREA BOCELLI "MIRANDO A TRAVÉS DE SU TALENTO"	
PABLO PINEDA "VIDA EN CONSTANTE SUPERACIÓN"	
TEMPLE GRANDIN "LA GRAN INVENTORA"	

A pesar de que el modelo de diversidad funcional intenta otorgar una identificación digna a la discapacidad, no es el término que se usa, universalmente, para referirse a esta condición.

Por ejemplo, las leyes ecuatorianas precisan como: "Persona con discapacidad". ¿Te parece que este término destaca una deficiencia?



EL MODELO SOCIAL Y LAS BARRERAS

Una sociedad que ha sido construida bajo estándares y percepciones en base a las necesidades de la mayoría, donde no se considera la participación y presencia de todos sus miembros y donde la realidad material y social va en relación de lo que se juzga como “normal” provoca que no exista una participación equitativa con la discapacidad. Es la sociedad, por la forma en la que está organizada, por su prestación de servicios inapropiados y por su incapacidad de estructurarse, la que discapacita y dificulta el funcionamiento y acceso.

En esta definición se destacan los componentes de “acceso” y “funcionamiento”, los cuales hacen notar el trato injusto para quienes tienen discapacidad, pues en el déficit se producen desventajas y ciertas necesidades contextuales que deben ser analizadas oportunamente para que resulten lo más irrelevante posible. Esta es la dignidad con la que se debe reconocer a la persona con discapacidad (Etxeberria, 2011), para que supere la condición de discriminación, opresión, marginación y condena (Ferreira, 2010).

Sin embargo, el modelo social limita la participación de la discapacidad debido a las barreras sociales y ambientales que produce. Las barreras sociales son las vivencias de tipo psíquico o actitudinal ligadas a los prejuicios, por ejemplo, el evitar atender a una persona con discapacidad por miedo a ofenderle o por no saber cómo actuar; o justificar la falta de preparación de los maestros para no hacer adaptaciones en las clases. Por otro lado, barreras ambientales se refieren a las de naturaleza física y comunicacional, por ejemplo la falta de ascensores en los edificios (naturaleza física) o una página web que no puede ser usada por una persona con baja visión (comunicacional). En ambos casos, estas barreras evitan la participación plena y en igualdad de condiciones de las personas con discapacidad (Etxeberria, 2011).

Este modelo aboga por reconocer que todos los seres humanos tenemos diversos déficits que deben ser acogidos a un proceso de aperturas y solidaridades necesarias. Basta con que nos preguntemos cuáles son nuestras discapacidades para que de cada uno salga una larga lista (Etxeberria, 2011).

EJERCICIO 4.

IDENTIFICANDO BARRERAS

Clasifica las siguientes barreras de acuerdo al modelo social. Marca con “a” las que correspondan a una barrera social y con una “b”, a las barreras ambientales. Fíjate en el ejemplo 1.

- a. Barreras sociales**
- b. Barreras ambientales**

EJEMPLO DE BARRERA	CLASIFICACIÓN
1. El temor de conversar con una persona con discapacidad.	a
2. El desconocimiento por parte de un funcionario de los pasos que debe seguirse para realizar un trámite.	
3. La falta de baños para personas con discapacidad.	
4. El desconocer los eventos que ofrece una institución.	
5. Los letreros que por su contraste, no puede leerlos una persona con baja visión.	
6. El no invitar a un compañero a un evento de la clase porque lo consideramos “raro”.	
7. Una alumna embarazada que no puede tomar una asignatura porque el laboratorio se encuentra en el último piso.	
8. Volver despectivos los términos que se refieren a la discapacidad, por ejemplo “no seas autista”, “pareces retardado”.	
9. Pagar un salario menor a una persona porque tiene discapacidad.	
10. Las adaptaciones curriculares son innecesarias, porque se aprecia que el estudiante está al mismo nivel que sus compañeros.	

¿Te parece que, en nuestro medio, las personas con discapacidad han sido discriminadas, oprimidas, marginadas y condenadas?

Si tuvieras una discapacidad, ¿sentirías estas expresiones de discriminación que hemos planteado en la pregunta anterior?

3. DERECHOS DE UNA PERSONA CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Con la Declaración Mundial para la Educación Superior de la UNESCO (1988), se reafirma el derecho a la educación superior en condiciones de igualdad para todas las personas que quieran acceder a ella. Estas declaraciones y convenciones se han convertido en argumentos fundamentales para que la Constitución de la República del Ecuador (2008) dedique todo un capítulo a la Equidad e inclusión.

La actual Ley Orgánica de Educación Superior (República del Ecuador, 2010) precisa ciertas garantías para el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, sean estos trabajadores, profesores, investigadores o estudiantes. Esto implica la accesibilidad a los servicios, así como las condiciones necesarias para que las personas con discapacidad puedan desarrollar su actividad, potencial y habilidades.

La LOES se fundamenta en el principio de igualdad de oportunidades por lo que expresa:

Art. 71.- El principio de igualdad de oportunidades consiste en garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad. (2010, p. 15).

El conocimiento de estos marcos legales tiene varios fines. Uno de ellos es legitimar el acceso, permanencia y titulación de los estudiantes con discapacidad como un asunto de derechos; asimismo, se busca que la institución de educación superior sea un espacio diverso donde se apliquen estrategias alternativas para desarrollar un proceso educativo en igualdad de condiciones y oportunidades de sus usuarios. Finalmente, intenta que todos los actores educativos tomen conciencia y estén dispuestos a asumir este proceso de cambio (Molina et al, 2012).

PRINCIPIOS Y POLÍTICAS GENERALES DE INCLUSIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Son principios orientadores de las políticas generales de inclusión de la Universidad del Azuay los siguientes:

- Principio de alteridad. En el reconocimiento del otro y en la validación de este otro en una actitud de apertura, es donde se cimenta el principio de alteridad. Implica concientizar y propiciar la participación, el diálogo, la justicia y autonomía, para procurar una convivencia armoniosa.
- Principio de excelencia académica. La excelencia es la condición que destaca la calidad de ideas, principios y actuaciones, que están sobre el simple cumplimiento. La formación universitaria implica la demostrabilidad de aquellas actitudes indispensables en la vida laboral, como requisito de un referente ético reflejado en lo pragmático del ejercicio profesional.
- Principio de inclusión e igualdad de derechos. La inclusión inscrita como un asunto de derechos procura que las condiciones, servicios y oportunidades que se ofrecen en una comunidad estén al alcance de todos sus miembros.

Es la construcción progresiva de una cultura que fomenta la participación de todos, reduciendo la discriminación, reconociendo y valorando la diversidad. Son políticas generales de inclusión de la Universidad del Azuay las siguientes:

1. Accesibilidad de documentos y materiales. La documentación y materiales empleados serán accesibles y adecuados en cuanto a formato, diseño y disponibilidad.
2. Accesibilidad de instalaciones, servicios y equipos de trabajo. Garantizar que las instalaciones, equipos de trabajo, actividades, eventos y entornos virtuales estén adaptados a las necesidades del alumnado y el profesorado con discapacidad.
3. Accesibilidad en la preparación práctica pre profesional. Comprobar y adaptar la planificación de actividades prácticas referidas al trabajo de campo, para desarrollar actividades flexibles e inclusivas.
4. Servicio accesible. Asegurar que el servicio administrativo ofrecido a estudiantes y profesores con discapacidad, tenga procedimientos claros de actuación a la hora de atender e informar a los estudiantes en estas condiciones.



5. Comunicación positiva. Generar una actitud positiva hacia la discapacidad, procurando un lenguaje inclusivo y comunicación positiva al dirigirse a los estudiantes y demás miembros de la comunidad.
6. Información confidencial. Generar políticas de manejo adecuado, inclusive confidencial, de la información de las personas con discapacidad, que asegure que el personal apropiado reciba la información clara, oportuna y pertinente sobre las necesidades de los estudiantes, considerando en todo momento la voluntad del titular de la misma.
7. Divulgación de la información relevante. Garantizar que toda la información destacable, referente a la vida universitaria sea difundida oportunamente y esté disponible en formatos alternativos.
8. Formación y sensibilización. Garantizar que toda la comunidad universitaria reciba formación, información y sensibilización sobre las implicaciones de la discapacidad, sobre sus necesidades y las adaptaciones que puede requerir.
9. Medidas de apoyo para discapacidades específicas. Informar sobre las características particulares de cada alumno en caso de que las condiciones concretas del estudiante así lo requieran.
10. Políticas inclusivas. Asegurar que todas las políticas institucionales, presentes y futuras, sean fáciles de aplicar y de entender para estudiantes con discapacidad.

Econ. Carlos Cordero Díaz RECTOR
Cuenca, 12 de enero de 2016.

EJERCICIO 5.

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

Subraya los errores que identifiques en el planteamiento de las siguientes políticas. Te recomendamos trabajar en parejas.

- **Formación y sensibilización:** Procurar que toda la comunidad universitaria reciba formación, información y sensibilización sobre las implicaciones de la discapacidad, sobre sus necesidades y las adaptaciones que puede requerir.

¿Hay alguna importancia en la diferencia encontrada? ¿Por qué?

- **Información confidencial:** Generar políticas de manejo adecuado, inclusive confidencial, de la información de las personas con discapacidad que asegure que todo el personal tenga libre acceso a la información clara, oportuna y pertinente sobre las necesidades de los estudiantes, considerando en todo momento la voluntad del titular de la misma.

¿Hay alguna importancia en la diferencia encontrada? ¿Por qué?



- **Accesibilidad de documentos y materiales:** La documentación y materiales empleados podrían ser accesibles y adecuados en cuanto a formato, diseño y disponibilidad.

¿Hay alguna importancia en la diferencia encontrada? ¿Por qué?

- **Divulgación de la Información relevante:** Garantizar que cierta la información destacable, referente a la vida universitaria sea difundida.

¿Hay alguna importancia en la diferencia encontrada? ¿Por qué?



EJERCICIO 6.

ME PONGO EN EL LUGAR DEL OTRO

Realiza las siguientes actividades:

1. Movilízate por el salón usando antiparras.
2. Recibe un dictado a una velocidad inusual y a un volumen de voz muy bajo.
3. Realiza con la mano recesiva una tarea.

Reflexiona sobre las siguientes preguntas en función del ejercicio que acabas de realizar:

1. ¿Eres capaz de apreciar los logros de tus compañeros cuando sus puntos de partida en el aprendizaje son distintos a los tuyos?

2. ¿Has sido capaz de ofrecer ayuda a tus compañeros cuando ha sido necesaria?

3. ¿Sientes que todos tus compañeros, independientemente de su condición, están motivados para tener aspiraciones altas sobre su aprendizaje?



4. ¿Valoras el logro de tus compañeros con relación a sus propias posibilidades en lugar de compararlo con el logro de los demás?

5. ¿Cuál es tu opinión con respecto de la perfección física?

6. ¿Puedes describir las formas en las que te aprecias “diverso funcionalmente” con relación a tus compañeros?

7. ¿Tienes una actitud consciente de apertura hacia la diversidad funcional? ¿Qué haces para apoyar la construcción de una sociedad diversa?

Tomado de (Booth, Ainscow y Kingston, 2006).

4. INCLUSIÓN, CALIDAD DE VIDA Y DECLARACIÓN DE VALORES

La inclusión es un principio que promueve la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los miembros de una comunidad (Ainscow, Both y Dyson, 2006). Dicho principio implica la igualdad de derechos y el respeto de sus libertades para permitir que todas las personas se sientan parte de la comunidad (Blanco, 2009). Puig- Rovira et al (2012) propone a la inclusión como un valor aplicable para todo el alumnado, donde todos son reconocidos, considerados y valorados en sus grupos. Echeita (2013) precisa que ese reconocimiento incluye a los sujetos de mayor riesgo como los emigrantes, las personas con discapacidad, las minorías étnicas, los de distinta orientación afectivo-sexual, entre otros. Bajo nuestro punto de vista, va más allá de visualizar a un grupo que ha sido excluido o no considerado, implica un cambio de mentalidad donde se promueve la idea de que todos tenemos el derecho de desarrollar nuestro propio proyecto de vida en igualdad de condiciones.

Según Barton (2009), el medio para establecer una sociedad inclusiva es la educación inclusiva, mas no colocar a un sujeto en un medio improvisado y sin recursos. La implementación de este tipo de educación en todos sus niveles (inicial, básico, medio o universitario) permitiría que se concrete una sociedad inclusiva. Sin embargo, el espacio educativo inclusivo es aquel que debe luchar para conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, participación y no discriminación (Arnaiz, 2003).

En este contexto de igualdad y participación, se plantea el principio de calidad de vida, mismo que se refiere al bienestar, la libertad y el funcionamiento independiente como parte de la existencia. La calidad de vida es un postulado que ayuda a operativizar la visión modificada sobre las personas con discapacidad, es decir, permite comprender de mejor manera que la discapacidad es una forma de vivir en el que se desarrolla el uso de servicios y oportunidades. Es constituir una situación existencial para que la persona con discapacidad sea libre, independiente y que abogue por su bienestar.

También, Schalock y Verdugo (2007) la definen como un estado deseable que tiene muchas dimensiones y que está influenciada por factores personales y ambientales, además de sustentada en valores éticos universales y locales y con componentes objetivos y subjetivos.

Adaptando las reflexiones de Echeita y Simón (2007), la educación universitaria debería ser la etapa donde se complementa la educación



con la preparación para una vida de calidad. Y no nos referimos a una vida de calidad para la discapacidad, sino para todos, donde se generen espacios de reflexión sobre el apoyo hacia las personas con discapacidad y, de esa forma, prepararnos para ser compañeros, proveedores de servicios, empleadores o empleados o potenciales amistades.

Según los autores citados, para alcanzar este objetivo es importante cambiar de concepciones y, consecuentemente, de prácticas que se derivan de ellas tras un análisis de sus bases de pensamiento, su naturaleza, su carácter y su medida inconsciente.

Las personas con discapacidad nos exigen adoptar este cambio radical en nuestras concepciones. Modificar nuestros juicios previos implica dejar de lado los prejuicios y descartar nuestras ideas y temores sin fundamento. Esta transformación obliga a todos a considerarnos como sujetos con derechos en igualdad de oportunidades, evidenciando estos valores desde el ejercicio de nuestras funciones, con la premisa fundamental de esmerarnos en construir una sociedad para todos.

Se trata de dedicarnos como estudiantes, y más adelante como profesionales, en eliminar progresivamente las distintas barreras de acceso para generar esa igualdad de oportunidades. Implica que las prácticas del día a día que cada uno de nosotros lleve a cabo en nuestra formación y en nuestro futuro ejercicio profesional tenga una misión estratégica: el progreso hacia una vida de calidad.

“De faltarnos algo, sería seguramente determinación y voluntad para intentarlo” (Echeita y Simón, 2007, p.29)

EJERCICIO 7.

MARATÓN DE AFIRMACIONES

Completa las siguientes afirmaciones en función del concepto de Inclusión.

Te recomendamos que trabajes en pareja y que discutas con tu compañero sobre el alcance y planteamiento de estas afirmaciones.

Inclusión, es un término que tiene implícitas las características que enunciamos a continuación. Para ello te pedimos que durante 3 minutos, destaques una afirmación sobre cada una de estas seis características en tu muro de facebook y en el muro de seis personas más o que envíes seis twitters al hashtag #udaaccesible

Ejemplo del primer enunciado:

La inclusión es diversidad porque considera a todos los sujetos sin importar su color, origen, discapacidad, religión, sexo, identidad sexual.

1. DIVERSIDAD porque

2. APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN porque



3. DEMOCRACIA porque

4. LA UNIVERSIDAD COMO UNA TOTALIDAD porque

5. UN PROCESO QUE AFECTA A TODA LA SOCIEDAD porque

6. PARA LLEVARLA A CABO, YO VOY A...

(Tomado de Booth, Nes y Stromstad, 2003; Echeita y Simón 2007)

Testimonio final:

Soy diverso funcionalmente por las siguientes razones:

ESTAS SON MIS FORTALEZAS	ESTAS SON MIS NECESIDADES



BIBLIOGRAFÍA:

- Asamblea Nacional. (2012). *Ley orgánica de discapacidades*. https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf
- República del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*, LOES. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge Ed.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Editorial Aljibe.
- Barton, L. (2009). *Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: Observaciones*. Revista de Educación, (349), 137-152. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/estudios-sobre-discapacidad-y-la-busqueda-de-la-inclusividad-observaciones/educacion/23241>
- Blanco, R. (2009). *La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas*. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. OEI.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kinston, D. (2006). *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>
- Campoy Cervera I., (2004). *Reflexiones acerca de los derechos de las personas con discapacidad*. Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas". Universidad Carlos III de Madrid, p. 7-27.
- Echeita, G. (2013). *Inclusión y exclusión educativa: de nuevo "Voz y Quebranto"*. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 11(2), 100-120.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). *La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Ante el desafío de su inclusión social. En De Lorenzo, R. y Pérez Bueno, L.C. (Dirs.), Tratado sobre discapacidad (pp. 1103- 1133). Aranzadi.
- Etxeberria, X. (2011). *La Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad: la perspectiva ética. Siglo Cero*. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 42(237), 33-46.
- Ferrer, A. (2012). *Intervención psicoeducativa en discapacidad auditiva*. En Grau, C. y Gil, M. (coords.), *Intervención psicoeducativa en necesidades específicas de apoyo educativo*. Pearson.
- Garzón, K. (2007). *Discapacidad y procesos identitarios*. Revista Ciencias de la Salud, 5(2), 86-91.

Grau, C. (2012). *Intervención psicoeducativa en daño cerebral y trastornos motores*. En Grau, C. y Gil, M. (coords.). *Intervención psicoeducativa en necesidades específicas de apoyo educativo*. Pearson.

Grau, C. y Fortes, M. (2012). *Intervención psicoeducativa en la discapacidad intelectual*. En Grau, C. y Gil, M (coords.). *Intervención psicoeducativa en necesidades específicas de apoyo educativo*. Pearson.

Gil, M. (2012). *Intervención psicoeducativa en discapacidad visual*. En Grau, C. y Gil, M (coords.). *Intervención psicoeducativa en necesidades específicas de apoyo educativo*. Pearson.

Molina, S. (2002). *Educación especial: su historia y sus retos para el siglo XXI*. *Revista Espiga*, 3(6), 1-12.

Molina, D. L., Mora, F. y Sánchez, Y. (2011). *Integración de los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias*. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(20), 33-44.

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., & Calvo-Porrá, C. (2011). *Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada*. *Relieve*, 17(2), 1-26.

Puig- Rovira, J., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Graó.

Registro Nacional de discapacidades. (2015). *Estadísticas CONADIS*. http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/09/estadistica_conadis.pdf.

Romañach, J., y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de vida independiente, 1-8. <http://centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/1dcb1a899435d2b2806acdf5dbcf17aa941abd8d.pdf>

Roosen, K. (2009). *From tragedy, to "crip", to human: The need for multiple understanding of disability in psychotherapy*. *Critical Disability Discourse*, 1-25. <https://cdd.journals.yorku.ca/index.php/cdd/article/view/23382>

Schalock, R. y Verdugo, M. (2007). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.

Sistema Nacional de Información, Salud, (2015). <http://indestadistica.sni.gob.ec/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=SNI.qvw&host=QVS@kukuri&anonymous=truehttp://indestadistica.sni.gob.ec/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=SNI.qvw&host=QVS@kukuri&anonymous=true&bookmark=Document/BM38>

Soto, V. y Vasco E. (2008). *Representaciones sociales y discapacidad*. *Hologramática*, 8(6), 3-22.

Velázquez, H., Pietri, L., y Maldonado S. (2013). *De la incapacidad a la diversidad funcional: Una mirada a la evolución histórica de los conceptos, significados e implicaciones para la intervención psicológica*. *Informes Psicológicos*, 13(2), 79-101.



ANEXO 2



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora

Iguales y Diversos

Propuesta de sensibilización
para la inclusión educativa

Carolina Seade M. / Ximena Vélez C./Ma. José Peñaherrera V.



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa 
Editora

Introducción

La inclusión es una forma de promoción de la diversidad y apertura al otro (Echeita, 2008).

La Constitución de la República del Ecuador (2008), en el registro oficial N° 417, reconoce a la inclusión como parte del régimen del Plan Nacional del Buen Vivir. En el ámbito educativo se refiere a la presencia, acceso, participación e igualdad de oportunidades de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas o no a la discapacidad, niños con diferencias culturales, religiosas, étnicas, etc.

Parafraseando a Obiakor et al (2012) y a Porras y Vallejo (2009), todos los estudiantes unidos juntan sus fortalezas y debilidades cultivando el valor de ser diversos porque todos lo somos.

La construcción de un colectivo que valore esta condición implica que la escuela tome muchas decisiones: desde las más sencillas (como las físicas) hasta las más complejas (como el cambio de actitud hacia la diferencia por parte de toda la comunidad educativa).

Es por ello que las experiencias de sensibilización han sido un recurso ya utilizado para promover estos cambios. Strong y Shaver (1991) y Shevlin y O'Moore (2000) hablan en sus estudios sobre el efecto de disminución del rechazo, incremento de la aceptación y mantenimiento de logros producto de los procesos de sensibilización.

Según León et al (2008), una de las razones que justifica la necesidad de estos programas es la complejidad de la inclusión de personas con discapacidad, pues la actitud es un importante obstáculo para la construcción y desarrollo de este proceso.

La sensibilización es una herramienta para promover actitudes positivas en el colectivo en torno a las personas con discapacidad ya que solo a través del conocimiento del otro, podemos cambiar actitudes discriminatorias e incluir en el mundo a personas que se han visto disminuidas en sus posibilidades de un proyecto de vida por padecer alguna discapacidad (Rodríguez et al, 2011).

El manual que aquí se presenta, se basa en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987) que fomenta la rehabilitación integral; y, en el caso de nuestra propuesta, este modelo nos guiará hacia un nuevo enfoque del concepto de discapacidad y del verdadero significado de la calidad de vida, mejorando el entorno de la persona con discapacidad tomando en cuenta el ambiente, los sentimientos y la cultura. Este nuevo enfoque fomenta las actuaciones sociales en pro de la igualdad de oportunidades, promueve la calidad de vida de las personas con discapacidad, reconoce su derecho a la autonomía, valora su capacidad y enfatiza la interacción del sujeto con el ambiente en donde vive.

El Modelo Ecológico presenta tres referentes teóricos-operacionales los cuales sirvieron como marco para proponer un listado de temáticas para el esqueleto del manual. Es por esto que este material se desarrolla en tres apartados:

1. Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.
2. Experiencias:
 - a. Experiencias relacionadas con el ambiente.
 - b. Experiencias relacionadas con los sentimientos.
 - c. Experiencias relacionadas con la cultura.
3. El microsistema



Referente #1

Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad

El concepto que engloba el mejoramiento de la calidad de vida pretende establecer un nuevo paradigma centrado en el apoyo de las personas con discapacidad. Para esto se necesitan elementos prácticos que ayuden a las organizaciones y a los profesionales a crear actividades que permitan encauzar múltiples experiencias que mejoren la calidad de vida de las personas con discapacidad (Henaó y Gil, 2009).

A continuación presentamos un ejercicio que busca generar cuestionamientos, reflexiones y aperturas hacia la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Ejercicio N.1

LA ESTRELLA EN EQUILIBRIO

Se pide a los participantes que formen un círculo y luego, dados de la mano, alcancen el equilibrio.

El grupo se numera del 1 al 2. Las personas que tienen el número 1 irán hacia adelante y los 2 hacia atrás. Hay que dejarse caer hacia atrás o hacia adelante muy despacio hasta conseguir el punto de equilibrio y formar una estrella. Una vez que se ha conseguido esta forma, se intercambia la posición: los 1 irán hacia atrás y los 2 hacia adelante.

Reflexión:

Responde y discute las siguientes preguntas con el grupo. Te recomendamos que analices las respuestas bajo la lógica de los niños de la escuela.

- ¿Qué dificultades se produjeron?
- ¿Cómo podemos relacionar esta actividad con la calidad de vida de las personas con discapacidad?
- ¿Qué problemas se presentan en la vida real al momento de confiar en un grupo y cooperar, cada uno, desde sus potencialidades?
- ¿Qué podemos hacer para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad?

Cierre



PREGUNTAS RELACIONADAS CON LA CALIDAD DE VIDA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

- ¿Consideras que la calidad de vida se mide por el bienestar físico, buena salud y buena atención?
- ¿Crees que la exclusión de los niños con algún tipo de discapacidad es el reflejo de la mala calidad de vida?
- ¿El entorno nos ha proporcionado la información básica que necesitamos conocer sobre discapacidad y calidad de vida?
- Luego de este ejercicio, ¿considerarías la calidad de vida de las personas con discapacidad antes de tomar alguna decisión relacionada a ellas?

A continuación, escribe tres consideraciones que tendrás en cuenta para brindar una mejor calidad de vida a las personas con discapacidad en la propuesta "Iguales y Diversos":



Referente #2

Experiencias

a. Experiencias relacionadas con el ambiente

El ambiente es el lugar o espacio donde la persona se desenvuelve, se educa y vive. Abarca todo aquello con lo que el individuo se relaciona (Martínez de Carrasquero, 2008).

La conducta humana es lícita de acuerdo al entorno del que proviene. El ser humano se adapta perfectamente al mundo de dónde viene, su bagaje y sus experiencias adquiridas en este mundo; por ejemplo: si un niño crece rodeado de tecnología, esta cercanía le facilitará el uso y manejo de diversas herramientas digitales (Jiménez, 2012).

El ser humano está sujeto al ambiente, mira al mundo desde sus experiencias adquiridas en estos entornos. No tiene otra forma de hacerlo. No es una entidad auto-operantes, está manipulado por muchas fuerzas residentes. Por supuesto, muchos de nosotros no somos conscientes de ello, parecería que somos perfectamente libres y que tomamos nuestras propias decisiones.

En el caso de la discapacidad, se nota mucho más la influencia del entorno debido a cómo la aprecia, la valora, la promueve y hasta la incapacita aún más, tal como sucede con las barreras. Cuando hablamos de barreras nos referimos a los elementos arquitectónicos, culturales y educativos que imposibilita o dificulta el acceso a los servicios (Ruíz et al, 2013).

A continuación presentamos ejercicios que buscan generar cuestionamientos, reflexiones y aperturas hacia el ambiente.



Ejercicio N.2

POR CUATRO ESQUINITAS DE LA NADA

Materiales:

- Cuento: “Por cuatro esquinitas de la nada” de Jerome Ruillier
- Un cuadrado de cartón de 30cm x 30cm
- Seis círculos de cartón de 15cm de radio
- Un ula ula
- Cinta adhesiva.

Proceso:

Los facilitadores leerán el cuento “Por cuatro esquinitas de la nada” de Jerome Ruillier (2005). Esta historia se trata sobre la condición de su personaje principal “Cuadradito”, la solidaridad de sus compañeros “Redonditos” y la adaptación que hacen a la “casa grande” (escuela) para que “Cuadradito” participe.

Las personas deben dramatizar el cuento utilizando objetos reales que serán entregados por los facilitadores. Posteriormente, se harán preguntas sobre lo experimentado.

Reflexión:

Responde y discute las siguientes preguntas con el grupo. Te recomendamos que analices las respuestas bajo la lógica de los niños de la escuela.

- ¿Cómo se llaman los personajes del cuento?
- ¿Cómo será Cuadradito? ¿Cuántos años tendrá? ¿Qué le gusta hacer?
- ¿Qué será la casa grande?
- ¿Por qué iban todos a la casa grande?
- ¿Cómo crees que se sentiría Cuadradito cuando no pudo entrar a la casa grande?
- ¿Cómo se sentirían los Redonditos?



- ¿Cómo se hubiera sentido Cuadradito si le hubieran cortado las esquinas?
- ¿Cómo te sentirías tú si fueras Cuadradito?
- Si no pudieras entrar a tu escuela para jugar y aprender o a tu clase para jugar y aprender, ¿cómo te sentirías?
- ¿Qué pedirías a tus amigos si fueras Cuadradito?
- ¿Cómo crees que se portaron los Redonditos?
- ¿Crees que los Redonditos apuntan a la propuesta “Iguales y Diversos”?
- Entonces, ¿qué es ser Iguales y Diversos?

Cierre



Ejercicio N.3

PONIÉNDOME EN TUS ZAPATOS

Materiales:

- Pitos variados
- Antiparras
- Video: “Si pudieras ponerte en los zapatos del otro”
<https://www.youtube.com/watch?v=avXD5-XlaSw>

Proceso:

Las personas se moverán libremente en la sala usando antiparras. Mientras se movilizan, deberán ejecutar las órdenes que el facilitador indique:

- Dirigirse hacia la puerta
- Encontrar un objeto redondo
- Encontrar a una persona del sexo opuesto
- Dirigirse hacia el facilitador, etc.

Reflexión:

Responde y discute las siguientes preguntas con el grupo. Te recomendamos que analices las respuestas bajo la lógica de los niños de la escuela.

- ¿Cómo te sentiste al usar las antiparras?
- ¿Qué tan complicado fue lo que te pidieron hacer?
- ¿Cómo mirarías a alguien que necesita tu ayuda recordando que todos somos Iguales y Diversos?
- ¿Qué harías para mejorar el ambiente considerando las condiciones de todos, incluidos los niños con discapacidad?



Cierre:

Para cerrar esta sesión, se proyectará un video corto sobre personas con discapacidad realizando actividades del día a día.

Posteriormente, se recordará el lenguaje correcto para referirnos a las personas con discapacidad:

- Discapacidad visual
- Discapacidad auditiva
- Discapacidad física
- Discapacidad intelectual



PREGUNTAS RELACIONADAS CON EL AMBIENTE

- ¿Consideras que uno de los principales problemas de la inclusión es causado por las condiciones del ambiente?
- ¿Crees que la exclusión de los niños con algún tipo de discapacidad es el reflejo del ambiente en el que se desenvuelven?
- ¿El entorno nos ha proporcionado la información básica para saber sobre inclusión?
- ¿El ambiente nos ha motivado a buscar información sobre discapacidad e inclusión?
- ¿Consideras necesario la construcción de una infraestructura sin barreras?
- Luego de este ejercicio, ¿considerarías las necesidades de los demás antes de tomar alguna decisión que implique la construcción o modificación del entorno físico de la escuela?
- ¿El ambiente permite a los niños incluidos construir grupos de amistad?

A continuación escribe tres consideraciones que tendrás en cuenta para construir un ambiente en la propuesta "Iguales y Diversos":



Referente #2

Experiencias

b. Experiencias relacionadas con los sentimientos

Los sentimientos son estados afectivos (incluso producidos por una relación subjetiva con el ambiente) que vienen acompañados de cambios innatos y cambios provocados por las experiencias. Se puede decir que tienen una función adaptativa en el organismo de los seres humanos (Fernández y Extremera, 2005).

La persona experimenta sus sentimientos de manera individual dependiendo de sus aprendizajes, vivencias, carácter o de otros factores (Shakespeare, 2008).

En la discapacidad no hay sentimientos concretos. Por un lado, se pueden presentar unos que son frustrantes y negativos y, por otro lado, pueden aparecer unos que se vuelven estimulantes y desafiantes. Esta particularidad supone un reto significativo para las personas que trabajamos con adultos y niños con discapacidad ya que puede ser un elemento que obstaculiza y dificulta el logro de los objetivos; o, por lo contrario, puede ser el recurso que permita plantearse retos cada vez más importantes (Gómez, 2010).

A continuación presentamos ejercicios que buscan generar cuestionamientos, reflexiones y aperturas hacia los sentimientos.



Ejercicio N.4

LA HISTORIA DE JACINTO: UN DÍA EN LA VIDA DE UN NIÑO CON PARÁLISIS CEREBRAL

Materiales:

- Historia de Jacinto y su abuela
- Video: "Parálisis cerebral Othon Moreno y su abuelita Margarita Rojas" https://www.youtube.com/watch?v=ptzGzf_vA0A&t=224s

Proceso:

El facilitador mostrará un video relacionado a la historia de Jacinto.

Posteriormente, se organizarán cinco grupos con los participantes. Cada uno de ellos se posesionará de un rol:

- Rol 1: padre de Jacinto
- Rol 2: hermano de Jacinto
- Rol 3: vecino de Jacinto
- Rol 4: compañero de escuela de Jacinto
- Rol 5: Jacinto

Reflexión:

Responde y discute las siguientes preguntas con el grupo. Te recomendamos que analices las respuestas bajo la lógica de los niños de la escuela.

- a. ¿Cómo veo a Jacinto desde el rol que ocupó?
- b. ¿Cómo creo que se ve Jacinto a sí mismo?
- c. ¿Qué me molesta o preocupa del entorno de Jacinto?
- d. ¿Qué espero de Jacinto?



Cierre:

En el interior de una caja negra, se colocarán imágenes de la vida de Jacinto y su realidad (la escuela, los amigos, un viaje, una fiesta de cumpleaños).

Se analizarán las imágenes sobre la realidad de Jacinto desde cada uno de los roles y discutiremos las respuestas.

PREGUNTAS RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS

- ¿Crees que la sociedad analiza las maneras de acoger y aumentar la participación de niños y niñas con discapacidad?
- ¿Intenta el centro educativo mejorar los sentimientos de valoración de aquellos niños con discapacidad?
- ¿Se esfuerza el centro en construir un contexto que fomente el autoestima de los niños con discapacidad?
- ¿Se toman medidas para evitar el daño emocional de los niños con discapacidad?

A continuación escribe tres consideraciones que tendrás en cuenta para considerar los sentimientos en la propuesta "Iguales y Diversos":



Referente #2

Experiencias

c. Experiencias relacionadas con la cultura

Para Assael et al (2014), la cultura es el conocimiento adquirido que las personas utilizan para interpretar su experiencia y generar comportamientos. En otras palabras, es todo lo que una persona necesita para actuar adecuadamente dentro de un grupo social. La cultura es un todo complejo, es el escenario donde se dan las dinámicas de igualdad o desigualdad. Es un sistema que implica un imaginario colectivo, en el que la mirada y el comportamiento frente a lo distinto responde a ciertas normas y leyes implícitas o explícitas (Megale, 2001).

A continuación presentamos ejercicios que buscan generar cuestionamientos, reflexiones y aperturas hacia la cultura.



Ejercicio N.5

CONSTRUYO UN CUENTO

Materiales:

- Cuento: *Historia de una Mariposa* de Soler y Conangla (2004)
- Hojas de colores

Proceso:

El cuento se imprimirá en hojas de diferentes colores. Luego, serán entregadas, en desorden, a cada uno de los participantes.

Posteriormente, el facilitador dará la siguiente instrucción: "Construyan, entre todos, una historia usando las hojas que les fueron entregadas". NO SE DIRÁ NADA MÁS.

Los participantes buscarán la manera de organizarse y tendrán un tiempo límite.

No debe haber intervención del facilitador.

En el caso de que los participantes no puedan organizarse, se colocará otras hojas con el orden de los colores para darles una pista. Ahora, nuevamente se esperará hasta que los participantes organicen la historia.

Al final, se les pedirá que lean la historia en voz alta.

Reflexión:

- ¿Cómo construyeron la historia?
- ¿Cómo podríamos asociar esta historia con la discapacidad?
- ¿Se brinda, a los sujetos del entorno, los apoyos necesarios en función a su discapacidad?

Cierre

PREGUNTAS RELACIONADAS CON LA CULTURA

- ¿La sociedad ayuda o limita más a la discapacidad?
- ¿En qué medida la discapacidad se limita por la forma en la que está organizado dentro del contexto?
- ¿La inclusión es un asunto de normativas y de caridad?
- ¿La inclusión es un asunto de derechos y de justicia?

A continuación escribe tres consideraciones que tendrás en cuenta para reflexionar y modificar las prácticas culturales con respecto a la propuesta “Iguales y Diversos”:



Referente #3

El microsistema

El microsistema constituye el nivel más inmediato o cercano en el que se desarrollan las personas con discapacidad. Los escenarios englobados en este sistema son la familia, padres o la escuela (Bronfenbrenner, 1987).

Ejercicio N.6

LA CAJA MÁGICA

Materiales:

- Papel
- Lápices
- Una caja.

Proceso:

Se les entregará a los participantes papeles cuadrados y lápices. En las hojas escribirán ideas o preguntas relacionadas al microsistema. Luego, meterán los papeles en “La caja mágica”.

Una vez que todos los participantes hayan introducido su papel en la caja, uno de ellos (elegido por el mediador) sacará un papel, lo leerá en voz alta y se debatirá la idea/pregunta con todos los participantes. Esta actividad se realizará con 6 preguntas o más dependiendo del tiempo.

Reflexión:

- Se contestarán las preguntas que se generen a lo largo del debate.

Cierre



PREGUNTAS RELACIONADAS CON EL MICROSISTEMA

- ¿La familia limita más a las personas con discapacidad?
- ¿En qué medida la escuela limita a las personas con discapacidad?

A continuación escribe tres consideraciones que tendrás en cuenta para reflexionar sobre el microsistema y las personas con discapacidad con respecto a la propuesta “Iguales y Diversos”:

PARA FINALIZAR...

Elaboremos una frase de máximo 140 caracteres con el hashtag #sensibilízate y colócala en alguna de tus redes sociales.



COMPROMISO FINAL

Ahora que ya hemos vivido esta experiencia, hagamos un compromiso real de respetar y ser muy solidarios con todos los niños que están a nuestro alrededor.

“Yo, _____, me comprometo a construir un ambiente adecuado, considerar los sentimientos, reflexionar y modificar las prácticas culturales; respetando y siendo más solidario con todos los niños que tengan alguna necesidad”.

Referencias

Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P. y Corbalán, F. (2014). *Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile*. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos XL*, 40(2), 07-26.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Editorial Paidós.

CinemaTrack. (30 de enero del 2012). *Si pudieras ponerte en los zapatos del otro* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WRvWx0fNvxE>

Echeita, G. (2008). *Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto"*. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 9-18.

Fernández, P. y Extremera, N. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 63-93.

Gómez, D. (2010). *Bienestar emocional y expresión conductual en las personas con discapacidad intelectual*. Educación y diversidad, 4(2), 51-60.

Henao, C. y Gil, L. (2009). *Calidad de vida y situación de discapacidad*. Revista hacia la Promoción de la Salud, 14(2), 123-131.

Jiménez, F. (2012). *Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad*. Convergencia, 19(58), 13-52.

León, A., Alcedo, M. y Arias, B. (2008). *Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria*. Psicothema, 20(4), 134-142.

Martínez de Carrasquero, C. (2008). *La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social*. Frónesis, 15(3), 81-103.

Megale, A. (2001). *¿Qué es la cultura?* La lámpara de Diógenes, 2(4), 15-20.

NinosconDerechos. [ONG y activismo]. (3 de octubre del 2009). *Parálisis cerebral Othon Moreno y su abuelita Margarita Rojas*. [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ptzGzf_vA0A

Obiakor, F., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A. y Algozzine, B. (2012). *Making inclusion work in general education classrooms*. Education and Treatment of Children, 35(3), 477-490.

Porras, E. y Vallejo, R. (2009). *Igualdad de oportunidades y política educativas*. Políticas educativas y equidad, 6(3), 59-68.

Registro Oficial No 417. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Recuperado de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Ley_organica_educacion_intercultural.pdf



Rodríguez, A., Rodríguez, B. y Barrales, A. (2011). *Políticas de Inclusión hacia Personas con Discapacidad*. Revista electrónica Educación y Discapacidad, 8(2), 232- 239.

Ruillier, J. (2005). *Por cuatro esquinitas de la nada*. Editorial Juventud.

Ruíz, S., Ramírez, R., Miranda, A., Camargo, R. y González, C. (2013). *Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física*. Revista Salud UIS, 45(1), 11- 23.

Shakespeare, T. (2008). *La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿Un nuevo movimiento social?* Superar las barreras de la discapacidad, 5(22), 68-85.

Shevlin, M. y O' Moore, A. (2000). *Fostering positive attitudes: reactions of mainstream pupils to contact with their counterparts who have severe/profound intellectual disabilities*. European Journal of Special Needs Education, 15(2), 206-217.

Soler, J. y Conangla, M. (2004). *Ecología emocional*. Editorial Amat.

Strong, C. y Shaver. (1991). *Modifying attitudes toward persons with hearing impairments*. American Annals of the deaf, 136(3), 252- 260.



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora



ANEXO 3



Accede al manual presionando el enlace o
escaneando el código QR

Anexo 3





ANEXO 4

MANUAL DE CAPACITACIÓN

SOBRE ATENCIÓN AL CLIENTE
CON DISCAPACIDAD

Noviembre
2015

Fernanda Sánchez · Carolina Seade Mejía · Ximena Vélez Calvo

Presentación

El presente manual está dirigido al personal administrativo y de servicios de la Universidad del Azuay y a todo el que se interese por el mejoramiento de la calidad de la atención a las personas con algún tipo de discapacidad. Este material permitirá obtener un soporte teórico y práctico a través del desarrollo de estrategias relacionadas con los aspectos más importantes de la atención al cliente con discapacidad y la forma para interactuar positivamente.



Introducción

Actualmente, en Ecuador, el tema de la discapacidad ha impulsado a que se creen nuevas políticas de atención dirigidas este sector, dentro de un marco de corresponsabilidad entre entidades gubernamentales y la sociedad.

Bajo este contexto, el presente manual es una propuesta para trabajar con personas que están al frente de la atención a estudiantes, docentes y público en general con algún tipo de discapacidad. Para cumplir con este propósito, se lo ha diseñado con tres unidades:

La primera revisa los aspectos más relevantes sobre la discapacidad y su tipología, así como las barreras físicas y sociales que tienen que superar las personas con discapacidad.

La segunda unidad está concebida desde el plano de la atención que se ofrece a las personas en los diferentes espacios donde asisten para recibir un servicio. En esta parte se hará hincapié en el sector universitario.

La última unidad está enfocada en trabajar con la comunicación positiva en donde se revisarán los principales aspectos para interrelacionarnos con los clientes con discapacidad al momento de atender sus requerimientos.



ÍNDICE

Presentación	2
Introducción	3
UNIDAD 1	
DISCAPACIDAD Y BARRERAS	5
Introducción	5
Objetivo de esta unidad	5
Discapacidad	5
Actividad	6
Tipos de discapacidad	7
Barreras sociales	8
Actividad	9
Generalidades sobre la normativa de discapacidad en el Ecuador	10
Actividad	11
UNIDAD 2	
ATENCIÓN AL CLIENTE CON DISCAPACIDAD	12
Introducción	12
Objetivo de esta unidad	12
La empatía: una estrategia necesaria en la atención al cliente	12
Comunicación verbal y no verbal	13
Actividad grupal	14
Atención al cliente	15
Factores para una eficiente atención al cliente	15
Desarrollo de competencias para una adecuada atención al cliente	16
Actividad	17
UNIDAD 3	
COMUNICACIÓN POSITIVA	18
Introducción	18
Objetivo de esta unidad	18
¿Qué es comunicación?	18
Lenguaje no discriminatorio	19
Actividad	20
Sugerencias para interactuar con las personas con discapacidad	20
Actividad	22
Comentarios y sugerencias	23
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	24



UNIDAD 1

DISCAPACIDAD Y BARRERAS

Introducción

Con el desarrollo de esta unidad se pretende que los lectores conozcan y comprendan las nociones básicas sobre la discapacidad, su tipología y las barreras que enfrenta una persona con discapacidad.

Objetivo de esta unidad

Identificar las principales barreras comunicacionales, físicas y sociales que enfrentan las personas con discapacidad en determinados entornos.

Discapacidad

Según la OMS (2014), la discapacidad es una condición que comprende de:

- Deficiencias en la estructura o función corporal
- Limitaciones de la actividad
- Restricciones de la participación.

De esa forma, la discapacidad es el producto de la interacción entre las características del organismo humano y ciertos factores sociales que rodean a una persona.

Si consideramos a las personas con discapacidad como un conjunto de factores individuales y sociales, todos deberíamos estar involucrados en la construcción de un nuevo pensamiento y conducta social que garantice la satisfacción de sus necesidades.

Actividad

Observemos las imágenes presentadas a continuación y reflexionemos:
¿Cómo percibimos la discapacidad en nuestro medio?



Tipos de discapacidad

Tabla 1
Tipos de discapacidad

TIPOS DE DISCAPACIDAD	DESCRIPCIÓN
Discapacidad física	Disminución importante en la capacidad del movimiento del cuerpo.
Discapacidad visual	Disminución visual significativa que afecta la funcionalidad.
Personas con ceguera	Ausencia total o percepción mínima de la luz.
Discapacidad auditiva	Déficit total o sordera parcial en la percepción auditiva.
Discapacidad intelectual	Funcionamiento intelectual inferior a la media que coexiste junto a otras limitaciones tales como: comunicación, adaptación, cuidado personal, habilidades sociales, autonomía, salud y seguridad.
Discapacidad mental	Alteración permanente en los procesos cognitivos y afectivos que son considerados como normales en la sociedad.

Nota. Cuadro diseñado en base a la guía de la PREDIF, 2010.

Barreras sociales

Las personas con discapacidad, día a día, se enfrentan a dificultades para comunicarse, movilizarse y sentirse cómodos en los lugares donde acuden, sea por trabajo, estudio, trámites o recreación. Algunas de estas barreras son:

Tabla 2
Barreras

Barreras arquitectónicas	Son los obstáculos o impedimentos físicos que coartan o limitan la libertad de movimientos del individuo, bien sea a nivel urbanístico, de edificación o en el transporte. El mobiliario y otros equipamientos también se pueden considerar barreras arquitectónicas.
Barreras de la comunicación	Es todo obstáculo o impedimento que dificulta la emisión o la recepción de mensajes, bien sea a través de medios de comunicación masiva, a través de la señalética, de mensajes de megafonía o, simplemente, de comunicación interpersonal.
Barreras sociales	Son falsos estereotipos y prejuicios relacionados a la discapacidad, la expresión injustificada de sentimientos de lástima o compasión, la resistencia al cambio y a la aceptación de la diversidad. Estas barreras interfieren en las relaciones personales y generan situaciones de marginación.

Nota. Cuadro sobre los tipos de barreras basado en MLDM Estudio (*Conceptos: diseño, accesibilidad y barreras*, 2009).



Actividad

Preste atención al siguiente video y registre los tipos de barreras (arquitectónicas, sociales y de comunicación) que pueda percibir.

Video relacionado: Mi día a día en la Universidad

Barreras Sociales	Barreras de Comunicación	Barreras Arquitectónicas

Generalidades sobre la normativa de discapacidad en el Ecuador.

En los últimos años, el Gobierno ecuatoriano ha promovido la ejecución de políticas públicas como parte de su gestión dirigida a las personas con discapacidad (MIES, 2013).

En la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades (2013-2017), se consideran 4 ejes de interés para las personas con discapacidad y sus familias. Estos ejes son de nivel político, social, sociocultural y jurídico y son los responsables de que se conciban los principios generales más importantes para la inclusión de estas personas.

- Respeto a la dignidad, autonomía individual e independiente de las personas con discapacidad en todos los ciclos de vida
- Participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad
- Respeto por las diferencias y aceptación a las personas con discapacidad
- Igualdad entre hombre y mujer, respeto a la evolución de facultades de niñas y niños con discapacidad y su derecho a preservar su identidad
- Equidad y justicia social
- No discriminación y reconocimiento de la diversidad

La Ley Orgánica de Educación Superior (2011) destaca algunos artículos que evidencian el compromiso del Gobierno ecuatoriano con el sector educativo: en universidades, institutos superiores y escuelas politécnicas.

Art. 5.- Derechos de las y los estudiantes.- Son derechos de las y los estudiantes los siguientes:

- a) Acceder, movilizarse, permanecer, egresar y titularse sin discriminación conforme sus méritos académicos.
- b) Acceder a una educación superior de calidad y pertinente, que permita iniciar una carrera académica y/o profesional en igualdad de oportunidades. (LOES, 2011).

Art. 7.- Dé las Garantías para el ejercicio de derechos de las personas con discapacidad.- Para las y los estudiantes, profesores o profesoras, investigadores o investigadoras, servidores y servidoras y las y los trabajadores con discapacidad, los derechos enunciados en los artículos precedentes incluyen el cumplimiento de la accesibilidad a los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios, que deberán ser de calidad y suficientes dentro del Sistema de Educación Superior. (LOES, 2011).

Art. 71.- Principio de igualdad de oportunidades.- El principio de igualdad de oportunidades consiste en garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad (LOES, 2011).

Actividad

Luego de revisar estas normas, ¿qué programas o acciones se podrían innovar en nuestra institución para mejorar la atención las personas con discapacidad?.

Sugiera los que considere pertinentes y discuta con el grupo.



UNIDAD 2

ATENCIÓN AL CLIENTE CON DISCAPACIDAD

Introducción

La atención que recibe la mayoría de las personas, independientemente de su condición, debe garantizar la satisfacción de sus necesidades ya que constituye un compromiso y responsabilidad de cada organización con su comunidad.

Objetivo de esta unidad

Identificar y experimentar lo que sienten las personas con discapacidad frente a la atención que reciben en los diferentes espacios.

La empatía: una estrategia necesaria en la atención al cliente

Muchas veces, la frase “ponerse en el lugar del otro” puede marcar la diferencia cuando tratamos con una persona con algún tipo de discapacidad. La empatía es la capacidad o habilidad para comprender los sentimientos y emociones de otras personas (Álvarez et al, 2007).

Esta actitud nos puede ayudar al momento de brindar información o servicios a una persona con discapacidad. ¿Cómo podemos desarrollar la empatía? Sugerimos a continuación algunas recomendaciones:

Tabla 3

Recomendaciones para desarrollar la empatía

- Apertura para distinguir las emociones de la otra persona
- Escucha activa
- Mostrar interés
- No emitir juicios previos
- Retroalimentación (si es necesario)

Nota. Elaboración propia

Comunicación verbal y no verbal

El lenguaje es la capacidad propia de los seres humanos que nos permite expresarnos y relacionarnos con los demás. Existen dos tipos:

- **Comunicación verbal.-** La comunicación verbal, también llamada comunicación oral, incluye el acceso y el intercambio de información, la discusión abierta de ideas y la negociación de desacuerdos y conflictos (Fajardo, 2009).
- **Comunicación no verbal.-** Denominada como lenguaje corporal en la que intervienen, no solo nuestra expresión corporal, sino también varios aspectos de nuestro entorno físico inmediato y de objetos personales que nos proporcionan información (Patterson, 2011).

Estas formas de comunicación pueden proyectarse en la otra persona de una forma positiva o negativa.

Para proyectar una adecuada comunicación verbal y no verbal, debemos considerar los siguientes elementos:

Tabla 4

Aspectos que se deben considerar en la proyección de la comunicación verbal y no verbal

Expresión facial	Los gestos naturales y una sonrisa muestran una actitud amigable frente al cliente.
Contacto ocular	Es un canal de comunicación que expresa el nivel de atención y escucha con el cliente.
Gestos y movimientos con el cuerpo	Es un indicador de nuestras emociones y puede expresar nociones positivas o negativas.
Postura corporal	Refleja actitudes sobre uno mismo y con las demás personas.
Tono de la voz	Comunica nuestro estado de ánimo. Es un canal de comunicación que debe ser utilizado adecuadamente para una conversación eficaz.

Nota. Fuente: Fajardo (2009)

Tabla 5

Recomendaciones para obtener una buena comunicación verbal y no verbal

- Utilice la sonrisa y la mirada para contactar y recibir al cliente.
- Cuide su aspecto físico y su indumentaria.
- Llame a la persona por su nombre siempre que sea posible.
- Tenga en cuenta los elementos no verbales y para-verbales de la comunicación.
- Cuando escuche, demuéstrela. Utilice la escucha activa.

Nota. Cuadro elaborado en base a *El libro de las habilidades de comunicación. Cómo mejorar la comunicación personal* de Carlos Van-Der Hofstadt, 2005.

Actividad grupal

Formaremos dos grupos de personas y cada una tendrá que ejecutar una sesión con empatía y otra sin empatía. Luego, anotaremos las impresiones al desarrollar cada papel y cómo se desarrolló el lenguaje verbal y no verbal en los participantes. Les pedimos considerar las recomendaciones para la sesión empática y omitirlas en la sesión sin empatía:

Sesión sin empatía	Sesión empática

Atención al cliente

Se refiere al manejo de habilidades comunicacionales que tiene una organización para alcanzar la satisfacción de las necesidades o servicios prestados a sus clientes. Una atención eficiente constituye uno de los ejes fundamentales para el éxito y el desarrollo de la organización.

Existen muchos canales de comunicación en donde interactuamos con los clientes, entre ellos están:

- Cara a cara en las oficinas
- Por teléfono
- Por correo electrónico
- Redes sociales

Factores para una eficiente atención al cliente

Tabla 6

Factores para una eficiente atención al cliente

- Presentación personal.
- Sonrisa y amabilidad.
- Prestar atención a la persona y no a la discapacidad.
- Conocimiento previo sobre el tema de discapacidad.
- La información debe ser correcta y expresarse en forma clara.
- Es necesario ser educado y cortés, sin importar las provocaciones o malestares que manifieste el cliente. La intención de quién atiende es llevar al cliente a una zona de tranquilidad buscando en la medida posible satisfacer su necesidad y no provocarlo o incitarlo.
- Demostrar buena educación así como normas de cordialidad y respeto.
- Prudencia con el contacto físico.
- Antes de ayudar, preguntar si necesita ayuda.

Nota. Elaboración propia

Desarrollo de competencias para una adecuada atención al cliente

La excelencia en los servicios de atención al cliente puede determinar el éxito o el fracaso de una organización. Para ello, es necesario considerar estos aspectos:

Tabla 7

Aspectos para desarrollar competencias para atención al cliente

- Identificar las habilidades comunicacionales que se requieren en un proceso de atención en los diferentes canales de comunicación que se mantienen con los clientes.
- Mejorar las estrategias personales para un eficiente desempeño.
- Manejar técnicas efectivas con clientes difíciles.

Nota. Fuente: PREDIF (2010).

Revisaremos algunas de las competencias más importantes que se deben tomar en cuenta en la atención al cliente.

Tabla 8

Competencias para la atención al cliente

Competencia	Descripción
Tolerancia	Mantenimiento firme del carácter bajo presión y/o oposición. Se traduce en respuestas controladas en situaciones de estrés.
Comunicación empática	Capacidad de establecer una comunicación recíproca basada en la habilidad de ponerse en los "zapatos del cliente", estar del "otro lado" del mostrador y reconocer las necesidades y deseos la otra persona.
Motivación y compromiso	Capacidad para la realización óptima de su función El compromiso es esencial para que una persona desarrolle su talento individual de manera continua.
Orientación al servicio	Es la disposición para realizar el trabajo con base en el conocimiento de las necesidades y expectativas de los clientes externos e internos reflejando un trato amable y cordial, interés por la persona y por la solución a sus problemas.
Trabajo en equipo	Implica la intención de colaborar y cooperar con otros, formar parte del grupo, trabajar juntos.

Nota. Cuadro resumen de *Gestión por competencias. Diccionario de competencias* de Buol (s.f.).

Actividad

Le recomendamos elaborar un video con las personas con discapacidad de su institución. Les pedimos que estas, en un marco de respeto, cuenten una vivencia corta de su experiencia como estudiantes y de los servicios que ellos requieren. Sería interesante que en este video participen personas con diferentes discapacidades y también personas con necesidades educativas no asociadas a la discapacidad.

Describa las impresiones acerca del video testimonial de los estudiantes de la Universidad del Azuay, en función de las siguientes cuestiones relacionadas con la atención al cliente:

1. Con relación al video, ¿cuáles han sido las fortalezas de la institución en la atención al cliente?
2. ¿Cuáles han sido las debilidades?

3. Con relación al video, califique del 1 al 5 (siendo 1 malo y 5 excelente) las siguientes competencias en cuanto a la atención al cliente. Discuta los resultados con el grupo de trabajo.

Tolerancia	1	2	3	4	5
Comunicación empática	1	2	3	4	5
Motivación y Compromiso	1	2	3	4	5
Orientación al servicio	1	2	3	4	5
Trabajo en equipo	1	2	3	4	5

UNIDAD 3

COMUNICACIÓN POSITIVA

Introducción

El arte de comunicarnos con eficiencia puede determinar el éxito o fracaso en una organización, por esta razón, es importante conocer las herramientas que nos permitirán garantizar y fortalecer el tema de la comunicación en nuestra institución.

Objetivo de esta unidad

Identificar los elementos y características primordiales del proceso de comunicación para lograr una interacción apropiada con las personas con discapacidad

¿Qué es comunicación?

“La comunicación es la capacidad de escuchar, hacer preguntas, expresar conceptos e ideas de forma efectiva, exponer aspectos positivos. Es la capacidad de escuchar al otro y comprenderlo” (Alles, 2002).

La escucha activa requiere que el receptor:

- Preste toda su atención al interlocutor.
- Controle su reacción ante situaciones que puedan estar cargadas de emociones.
- Muestre coherencia en todos los canales de comunicación.
- Demuestre al otro lo que está escuchando y comprendiendo.

Sin embargo, para que una comunicación resulte eficiente con las personas con discapacidad, es necesario manejar un lenguaje apropiado y diferente en determinadas situaciones. Su uso incorrecto “puede traer como consecuencia que se generen percepciones o que no se adecúen a la realidad y que puedan estigmatizar o generar una imagen social negativa” (Comité de diversidad ESADE, 2008).

A continuación revisaremos algunas pautas para toma en cuenta:

Lenguaje no discriminatorio

Tabla 9
Pautas sobre lenguaje discriminatorio

Es aconsejable usar el término “discapacidad” en lugar de “deficiencia” para referirnos a la discapacidad de una persona. Debemos evitar el uso de términos negativos.

Debemos evitar usar términos como “el minusválido”, “la ciega”, “los epilépticos”, “el retrasado”, “una tetraplégica”, etc.

Es mejor decir “persona con discapacidad” que “el discapacitado” o “la discapacitada”.

Debemos buscar la aceptación e integración de la persona con discapacidad, tal como cualquier otra persona que tiene sus derechos como ciudadano o ciudadana y no porque nos de pena o lástima.

Debemos eliminar las descripciones negativas sensacionalistas de la discapacidad de una persona, evitando el uso de este tipo de frases: “sufre de”, “una víctima de”, o “afligido con”.

Hay que evitar el trato de “héroes” para las personas con discapacidad y descartar el pensamiento erróneo de que tener talento, habilidad, valor, etc., “es algo especial para ellos”.

No usar la palabra “normal” para describir a las personas sin discapacidad. Es preferible decir “personas sin discapacidad” en el caso de hacer comparaciones.

Es erróneo asumir que un desorden de la comunicación (defecto en el habla, pérdida auditiva, etc.) o de la coordinación (parálisis cerebral, Parkinson, etc.) conlleva una discapacidad intelectual; o viceversa, la discapacidad intelectual no implica necesariamente un deterioro en la expresión verbal o en la movilidad.

No podemos obviar que las personas con discapacidad son hombres y mujeres con discapacidad. Debemos evitar un lenguaje sexista que discrimine por partida doble a la mujer con discapacidad.

Nota. Basado en los datos del Comité de diversidad ESADE, 2008.

Actividad

Revisar el video de Fundación Prevent “*lo Incorrecto*”. *Una nueva mirada a la discapacidad*. <https://www.youtube.com/watch?v=SBLiBLb23ZA>

Anotar cuáles fueron sus impresiones luego de revisar el tema del lenguaje y observar el video:

Sugerencias para interactuar con las personas con discapacidad

Ahora revisaremos algunas recomendaciones que debemos tomar en cuenta al momento de dirigirnos y atender a una persona según el tipo de discapacidad (Cohen, 2004):

Tabla 10

Recomendaciones al dirigirnos a una persona según discapacidad

Reglas generales	Dirjase directamente a la persona con discapacidad, no a su acompañante, ni a su ayudante o intérprete de lenguaje de señas.
	No tome desiciones por las personas con discapacidades acerca de lo que pueden o no pueden hacer.
	Responda con gentileza a las solicitudes. Haga de su estancia en el lugar una experiencia agradable y accesible. Si se les responde de manera positiva, es probable que vuelvan y comenten a sus amigos el buen trato que recibieron.

Nota. Recomendaciones adaptadas de la obra *Reglas de etiqueta frente a una persona con discapacidad* de Judy Cohen, 2004.

Tabla 11
Recomendaciones al dirigirnos a una persona según discapacidad

Tipo de discapacidad	Sugerencias
Discapacidad física	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenga las sendas de desplazamiento despejadas. • No le pida a una persona en silla de ruedas que le sostenga algo. Respete su espacio personal. • Si el mostrador de su establecimiento es demasiado alto para que una persona en silla de ruedas vea por encima de su superficie, pase al lado de la persona para atenderla. Tenga a mano una tablilla con sujetapapeles si se espera que la persona complete un formulario o asiente su firma.
Discapacidad visual o ceguera	<ul style="list-style-type: none"> • Si una persona ciega necesita que la guíen, en vez de tomarla por el brazo, ofrézcale el suyo. • Dé instrucciones concretas a las personas ciegas o con trastornos visuales. • Identifíquese antes de tener un contacto físico con una persona ciega. Dígale su nombre y su función si corresponde, por ejemplo, guardia de seguridad.
Discapacidad auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando el intercambio de información es complejo, la mejor manera de comunicarse con una persona sorda es recurrir a un intérprete autorizado de lenguaje de señas. • No oculte su cara cuando se comunique con una persona con problemas auditivos. Recuerde que ellos pueden leer los labios.
Discapacidad intelectual	<ul style="list-style-type: none"> • Preste toda su atención a la persona con alguna discapacidad de lenguaje o intelectual. No la interrumpa, ni termine las oraciones por ella. Si no comprende bien, no asienta con la cabeza. Simplemente pídale que repita. • Cuando se dirija a una persona con retraso mental no lo haga como si le hablara a un niño pequeño. Adapte la velocidad, complejidad y vocabulario de su mensaje a su interlocutor. • Si, después de intentarlo, todavía no puede comprender a la persona, pídale que escriba o que sugiera otra forma de facilitar la comunicación.
Discapacidad mental	<ul style="list-style-type: none"> • Las personas con discapacidades psiquiátricas tienen diferentes personalidades y distintos modos de afrontar su discapacidad. Algunas no captan bien los códigos sociales, otras son hipersensibles. Una persona puede tener un nivel muy alto de energía, y otra puede parecer lenta. Trate a cada persona como un individuo. Pregúntele qué le hará sentir más cómoda y respete sus necesidades tanto como pueda.

Nota. Recomendaciones adaptadas de la obra *Reglas de etiqueta frente a una persona con discapacidad* de Judy Cohen, 2004.



Actividad

Practiquemos diferentes formas de atender a clientes con discapacidad recordando las sugerencias presentadas en el apartado anterior.

Posterior a esto, discutamos sus apreciaciones como clientes y auxiliares de servicio con respecto al ejercicio.

Comentarios y sugerencias



Referencias bibliográficas

Aignerren, M. (2009). *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*. La Sociología en sus escenarios (6).

Alles, M. (2005). *Diccionario de comportamientos. Gestión por Competencias*. Ediciones Garnica.

Álvarez, M., Hernández, J., y López, P. (2007). *Servicios financieros, accesibles para todas las personas*. Bankinter S.A. y Fundación Once.

Conceptos: diseño, accesibilidad, barreras. (2009-2011). *Barreras Arquitectónicas.es*. www.mldm.es/BA/00.shtml

Bertoldi, S., Fiorito, M. E. y Álvarez, M. (2006). *Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica*. Ciencia, docencia y tecnología, 17(33), 111-131.

Buol, P. (s.f.). *Gestión por competencias*. Diccionario de competencias. http://www.pablobuol.com/capacitacion/diccionario_de_competencias.htm

Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la Mujer, CEPAM. (2013). *Manual de atención al cliente*. CEPAM.

Cohen, J. (2004). *Reglas de etiqueta frente a una persona con discapacidad*. <http://convivejoven.semsys.itesi.edu.mx/cargas/Manuales/REGLAS%20DE%20ETIQUETA%20FRENTE%20A%20UNA%20PERSONA%20CON%20DISCAPACIDAD.pdf>

Comité de diversidad ESADE. (2008). *Manual de lenguaje no discriminatorio*. Universidad Ramón Llul.

CONADIS. (2017). *Agenda Nacional para Discapacidades 2017-2021*. <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/08/Agenda-Nacional-para-Discapacidades.pdf>

Cúpich, Z. (2008). *Discapacidad y subjetividad*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXXVIII (3-4), 233-244.

Escobar, J., y Bonilla-Jiménez, I. (2017). *Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica*. Cuadernos hispanoamericanos de Psicología, 9(1), 51-67. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/957/1/Gupos%20focales%20una%20gu%c3%ada%20conceptual%20y%20metodol%c3%b3gica.pdf>

Etxeberria, X., Goikoetxea, M., Martínez, N., Pereda, T., Jauregi, A., Brosa, J., y García, V. (2013). *El enfoque ético del maltrato a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo (Vol. 71)*. Universidad de Deusto.

Fajardo, L. (2009). *A propósito de la comunicación verbal*. Forma y Función, 22(2), 121- 142. <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/v22n2/v22n2a06.pdf>

Fundación Prevent. (22 de Diciembre de 2014). *Lo incorrecto: una nueva mirada hacia la discapacidad*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SBLiBLb23ZA>

- Fundación Universia. (2016). *Universidad y discapacidad: III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de discapacidad*. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5199/Universidad_y_discapacidad_III_Estudio.pdf?sequence=1&rd=0031531606297093
- Gibb, A. (1997). *Focus group*. Social Research Update, 5(2), 1-8.
- Korman, H. (1986). *The focus group sensign*. Dept. Of Sociology, SUNY at Stony Brook.
- Krueger, R. (2006). *Is it a focus group? Tips on how to tell*. Journal of Wound Ostomy & Continence Nursing, 33(4), 363-366.
- Merton, R. y Kendall, P. (1946). *The focused interview*. American journal of Sociology, 51(6), 541-557.
- Patterson, M. (2011). *Más que palabras*. El poder de la comunicación no verbal. UOC.
- Powell, R. y Single, H. (1996). *Focus groups*. International Journal for Quality in Health Care, 8(5), 499-504.
- PREDIF. (2010). *Atención al cliente con discapacidad y otras necesidades especiales*. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4165/atencion_al_cliente_con_discapacidad.pdf?sequence=1&rd=0031565058161141
- Presidencia de la República. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. <http://www.ces.gob.ec/descargas/ley-organica-de-educacion-superior?download=67:ley-organica-de-educacion-superior>
- RAP y Fundación Universia. (2014). *Universidad y discapacidad*. <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4980/II%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad.pdf?sequence=1&rd=0031921919061054>
- Van-der Hofstadt, C. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación*. Cómo mejorar la comunicación personal. Días de Santos.
- Vélez, X., Vera, J., Cabrera, C. y Domínguez, D. (2019). *Comunicaciones Integradas de Marketing para la implementación de una cultura inclusiva en la educación universitaria*. Obra digital: revista de comunicación (16), 43-61.
- Villa, J. (2014). *Manual de atención a clientes y usuarios*. Profit Editorial.
- Vogt, D., King, D. y King, L. (2004). *Focus groups in psychological assessment: enhancing content validity by consulting members of the target population*. Psychological assessment, 16(3), 231-243.



ANEXO 5

FOR UNA
CUENCA
INCLUSIVA



Manual de reflexión

Accede al manual presionando el enlace o
escaneando el código QR

Anexo 5





UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora

ISBN: 978-9942-847-59-1



9 789942 847591