

MLS Revista de Inclusión y Sociedad

ISSN: 2387-0907



<https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Sociedad>

EQUIPO EDITORIAL / EDITORIAL TEAM / EQUIPA EDITORIAL

Editor Jefe / Editor in chief / Editor Chefe

Claudia De Barros Camargo, Universidad de Granada (Grupo de investigación LABOSfor), España
Antonio Hernández Fernández, Universidad de Jaén, España

Editores Asociados / Associate Editors / Editores associados

Rosa María Esteban Moreno, Universidad Autónoma de Madrid, España

Secretaria / Secretary / Secretário

Beatriz Berrios Aguayo, Universidad de Jaén, España.
Cristina Arazola Ruano, Universidad de Jaén, España.
Sara Suarez Manzano, Universidad de Jaén, España

Consejo Científico Internacional / International scientific committee / Conselho científico internacional

Anna Karin Jytte Holmqvist, Hebei University/university Of Central Lancashire, United Kingdom
Carlos Henrique Medeiros De Souza, Universidade Estadual Do Norte Fluminense-uenf, Brasil
Fernanda Castro Manhães, Faculdade Metropolitana São Carlos - Famesc, Brasil
Uyguaciara Veloso Castelo Branco, Universidade Federal De Paraíba, Brasil
María Natalia Calderón Astorga, Centro Especializado En Lenguaje Y Aprendizaje (Cela), Costa Rica
Elson Glücksberg, Expansão Universitária Fasipe-sinop., Brasil
Humberto Ortega Villaseñor, Universidad Nacional Autónoma De México., México
Paulo Hidea Nakamura, Universidade Federal Da Paraíba, Brasil
Alfonso Camargo Muñoz, Universidad Santo Tomás, Sección Tunja, Colombia
Pedro José Arrifano Tadeu, Instituto Politécnico Da Guarda, Portugal
Diego Enrique Báez Zarabanda, Universidad Autónoma De Bucaramanga, Colombia
Yolima Ivonne Beltrán Villamizar, Universidad Industrial De Santander -UIS- (Bucaramanga), Colombia
Carlos Da Fonseca Brandão, Universidade São Paulo (Unesp), Brasil
Rosimeire Dos Santos, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho"- Unesp - Pós-graduação Campus De Marília, Marília/sp, Brasil
Renan Antônio Da Silva, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Unesp, Brasil
Cynthia Guadalupe Piña Zapiaín, Universidad Del Noreste, Une, Tampico, México
Luciana Siqueira Rosseto Salotti, Universidade Paulista (Unip), Brasil

Patrocinadores:

Funiber - Fundación Universitaria Iberoamericana (España)
Universidad internacional Iberoamericana. Campeche (México)
Universidad Europea del Atlántico. Santander (España)
Universidad Internacional Iberoamericana. Puerto Rico (EE. UU)
Universidade Internacional do Cuanza. Cuito (Angola)

Colaboran:

Centro de Investigación en Tecnología Industrial de Cantabria (CITICAN)
Grupo de Investigación IDEO (HUM 660) - Universidad de Jaén
Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica de Campeche (CITTECAM) – México.

Portada: Elabora por FUNIBER

SUMARIO • SUMMARY • RESUMO

- Editorial 6

INVESTIGACIONES

- Autismo 3.0: neurobiología, tecnología y educación en el trastorno del espectro autista 7
Autism 3.0: neurobiology, technology and education in autism spectrum disorder
Inmaculada Martínez Alcañiz, Rosa Maria Esteban Moreno, Mercedes Blanchard Giménez. Universidad Autónoma de Madrid (España)
- Estudio de una intervención logopédica breve en el deterioro cognitivo leve. 25
Study of a brief speech therapy intervention in mild cognitive impairment
Alba Ayuso Lanchares, Jorge Villacorta-Medina, Carlos Martín-Lorenzo. Universidad de Valladolid / Grupo Fundación San Cebrian / Centro Sociosanitario Hermanas Hospitalarias Palencia (España)
- La logopedia en la rehabilitación de personas con discapacidad visual 42
Speech therapy in the rehabilitation of visually impaired people
Yara de Moraes, Pedro Henrique Silva Carvalho, Rita de Cassia Ietto Montilha, Ana Cláudia Fernandes. Universidad Estatal de Campinas (Brasil)
- Universidad y OBS4 desde la perspectiva del tercer sector: retos y oportunidades para alcanzar la inclusión educativa 58
University and ods4 from the perspective of the third sector: challenges and opportunities for achieving educational inclusion
Miriam Díaz Vega, Inmaculada Garrote Camarena, Nerea Felgueras Custodio. Universidad Rey Juan Carlos (España)
- COVID-19: condiciones de estudio, estado emocional y aprendizajes escolares de alumnos con necesidades educativas especiales..... 76
COVID-19: stuaszy conditions, emotional state and learning on students with special educational needs.
Ismael García Cedillo, Silvia Romero Contreras, Vasrhi Jocabed Flores Barrera. Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)
- El papel de las tecnologías digitales en el envejecimiento activo hacia una mayor independencia 93
The role of digital technologies in active aging towards greater independence
Cristina Martínez Gálvez, Trinidad Ortega Expósito. Universidad de Jaén (España)
- Estudio de caso en Quilichao (Colombia): prácticas pedagógicas y rendimiento académico 117
A case study in quilichao (colombia): pedagogical practices, and academic achievement
Bellanira Torres Murillo. Universidad del Quindío (Colombia)

REFLEXIONES

- El aprendizaje cooperativo: estudio de una metodología emergente inclusiva..... 132
Cooperative learning: study of an inclusive emerging methodology
Rocío Sanz Peinado, Natalia Quesada Zaragoza. Universidad de Jaén (España)

- El desarrollo del autoconcepto en los alumnos refugiados políticos como medida de inclusión educativa 148
Self - concept in development in political refugee students as a measure of educational inclusion
Silvia Fuentes De Frutos, Bárbara De Azevedo Suárez. Universidad Internacional de la Rioja (España)



La revista MLS Inclusion and Society Journal, continuación de la Revista Internacional de Apoyo a la INCLUSIÓN, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad (RIAI) se complace en presentar su primer número del año 2022. En la línea de los números anteriores, los artículos se distribuyen en investigación y reflexión, con temáticas de actualidad e impacto.

Actualmente existe la necesidad, a nivel social y humano, de concienciar a los investigadores y a la propia sociedad para continuar en el reto de la innovación en los diferentes recursos didácticos para los niños con necesidades específicas de apoyo educativo y así favorecer su desarrollo humano y social. Es una obligación, para todos los que trabajamos en el campo de la educación, conseguir cada vez más entornos inclusivos, donde todos y cada uno de los niños pueda desarrollar al máximo sus potencialidades y contribuir a una sociedad más justa, equitativa y sostenible. Dentro de las personas con NEAE tenemos los alumnos y alumnas con TEA, que se trata en este número desde el enfoque de la neurobiología y la tecnología.

Dentro del contexto de la inclusión educativa, contamos con dos investigaciones centradas en la temática de logopedia asociada a deterioro cognitivo y otra con la rehabilitación de personas con discapacidad visual. Nos gustaría destacar la importancia de estos estudios, mostrando los beneficios que la intervención logopédica tiene para la recuperación de problemas cognitivos, así como la ampliación de la logopedia en las personas con problemas visuales, que tradicionalmente no se considera ámbito logopédico, pero que, pensamos, debería incluirse de forma institucional. En la línea del desarrollo sostenible, tan de actualidad, se presenta una investigación centrada en contexto universitario, donde se analiza la situación de la diversidad y la inclusión en relación con la ODS de la Agenda 2030. De igual forma, no se olvida en este número la pandemia, a través de un estudio sobre el covid19 y su influencia en el estudio y los estados emocionales en personas con necesidades educativas especiales, de todos es conocida la influencia de la pandemia en las familias y su relación con los centros educativos.

No podemos, por otra parte, dejar de lado las tecnologías, temática siempre de actualidad e importancia en nuestra sociedad de la información y el conocimiento. De esta forma, se presenta un estudio sobre la influencia que ejercen las tecnologías digitales en el proceso de envejecimiento activo de las personas mayores. A pesar de que las tecnologías sean un gran apoyo para los adultos mayores en la etapa de envejecimiento, queda claro, que todavía queda un largo trayecto que recorrer ante esta evolución tecnológica, puesto que aún hay obstáculos y una brecha digital, que dificultan una íntegra implicación de este colectivo ante las tecnologías.

Por último, nos hacemos eco de las metodologías emergentes inclusivas, ejes de investigación a final del año pasado, y centro de actividad en este 2022 con una de estas metodologías que es el aprendizaje cooperativo, concluyendo que los docentes han de colaborar y asegurar una aplicación metodológica inclusiva para cubrir el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno lo más normalizado posible para aumentar su autoestima y socialización. En esta línea inclusiva tenemos el autoconcepto como clave de trabajo en alumnado refugiado político, evidenciándose como una herramienta adecuada que complementa las acciones que se llevan a cabo con los alumnos refugiados en el Sistema educativo español y que redundan en la capacidad inclusiva de nuestros centros escolares

Con todo lo expuesto, en este número se aportan diferentes líneas de investigación

y reflexión que evidencian la actividad científica en los ámbitos de la tecnología, inclusión y educación en general, que son ilusionantes y dignos de tener en cuenta en futuras investigaciones.

Editores Jefes
Claudia De Barros Camargo
Antonio Hernández Fernández

MLS Inclusion and Society Journal



INVESTIGACIONES

MLS – INCLUSION AND SOCIETY JOURNAL

<https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society>



Como citar este artículo:

Martínez Alcañiz, I., Esteban Moreno, R. M. & Blanchard Giménez, M. (2021). Autismo 3.0: neurobiología, tecnología y educación en el trastorno del espectro autista. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 7-24.

AUTISMO 3.0: NEUROBIOLOGÍA, TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Inmaculada Martínez Alcañiz

Universidad Autónoma de Madrid (España)

mi.martinez@estudiante.uam.es · <https://orcid.org/0000-0002-8293-2818>

Rosa María Esteban Moreno

Universidad Autónoma de Madrid (España)

rosamaria.esteban@uam.es · <https://orcid.org/0000-0002-5462-9571>

Mercedes Blanchard Giménez

Universidad Autónoma de Madrid (España)

mercedes.blanchard@uam.es · <https://orcid.org/0000-0003-2535-1950>

Resumen. En el trastorno del espectro autista (TEA) de etiología neurobiológica, intervienen múltiples genes. A pesar de que sus pilares principales están basados en la triada de Wing, cada día son más las variables que entran dentro de la sintomatología autista, como los trastornos del procesamiento sensorial (TPS). Esta gran variabilidad, es la que impulsa al desarrollo de diversas metodologías psicoeducativas basadas en los pilares principales del autismo y que, en mayor o menor medida, integran diversas tecnologías, con la finalidad de desarrollar un aprendizaje adecuado en los niños que desarrollan el TEA. La sociedad actual avanza hacia una sociedad plenamente tecnológica, y es en el ámbito educativo donde más claramente se está empezando a notar. La cuestión en sí que se vislumbra en el horizonte, es si dicha tecnología se está empleando de forma adecuada para aquellos niños que presentan necesidades educativas especiales (NEEs) como es el caso de los niños con TEA.

Palabras clave: autismo, tecnología, educación, neurobiología, adaptación.

AUTISM 3.0: NEUROBIOLOGY, TECHNOLOGY AND EDUCATION IN AUTISM SPECTRUM DISORDER

Abstract. In autism spectrum disorder (ASD) of neurobiological etiology, where multiple genes are involved. Despite the fact that its main pillars are based on the Wing triad, every day there are more variables that enter into autistic symptoms, such as sensory processing disorders (TPS). This great variability is what drives the development of various psychoeducational methodologies based on the main pillars of autism and th.at, to a greater or lesser extent, integrate various technologies, in order to develop adequate learning in children who develop

ASD. Today's society is moving towards a fully technological society, and it is in the educational field where it is beginning to be seen most clearly. The question itself that looms on the horizon is whether this technology is being used appropriately for those children with special educational needs (SEN) such as children with ASD.

Keywords: autism, technology, education, neurobiology, adaptation

Introducción

El Autismo, actualmente Trastorno del Espectro Autista (TEA), es una afección compleja, dada su gran variabilidad sintomatológica ya que no cursa del mismo modo en toda la población que la presenta. Lorna Wing (1979) estableció sus pilares básicos que son: las dificultades comunicativas, las dificultades de interacción social y la falta de comprensión e interpretación de los estados mentales del otro. Es debido a esa complejidad y variabilidad, que actualmente dicha triada inicial ha pasado realmente a una visión multifactorial, dado que existen muchas otras peculiaridades que a veces no son tenidas en cuenta. A pesar de ello, la identificación de estos factores supuso un gran avance para la concepción actual del TEA y para su clasificación a lo largo de los años.

Desde sus inicios, el TEA ha sido modificado y clasificado de distintas formas: pasó de ser una esquizofrenia infantil a ser un Trastorno con diversas causas a nivel etiológico. Se encuentra incluido en el Manual Diagnóstico de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM) (Artiga-Pallarés y Paula, 2012) El DSM-IV clasificaba el TEA en cinco subtipos: el Trastorno Autista (Autismo clásico), el Trastorno de Asperger (Síndrome de Asperger), el Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado (TGD-NE), el Trastorno de Rett (Síndrome de Rett) y el Trastorno Desintegrativo Infantil (CDD) o Síndrome de Heller (DSM-IV, 1994). El actual DSM-V ha incluido el Trastorno Autista, el Síndrome de Asperger, el Trastorno Desintegrativo Infantil y a los Trastornos Generalizados del Desarrollo no Especificado bajo una misma denominación TEA. El Síndrome de Rett, ya no forma parte de este sistema de clasificación y la clasificación actual se basa en tres grados de afección y en el requerimiento de soporte en las áreas más comprometidas (DSM-V, 2013).

Neurobiología en el Trastorno del Espectro Autista

A lo largo de la evolución histórica del TEA, diferentes autores han intentado describir el trastorno para intentar dar explicación al mismo con base en su sintomatología característica. Dichas teorías han sido las precursoras de diversas investigaciones en el campo de la Neurobiología del TEA, dando cabida a diversos estudios multidisciplinares con la premisa de la comprensión y caracterización del TEA dada su amplia variabilidad.

Sintomatología del Trastorno del espectro Autista

En sus etapas más tempranas, el TEA se manifiesta con alteraciones en la interacción social, en la respuesta emocional y el juego, retraso o anormalidad en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje, intereses restringidos, movimientos repetitivos y alteraciones motrices. Esta sintomatología tan característica, es la denominada “triada autista o triada de Wing” (Canal et al., 2006) y generó, la concepción multidimensional del autismo, ya que cada

individuo posee un perfil propio a nivel sintomatológico y con diferentes características individuales. Dicha sintomatología tan característica, genera un deterioro en la actividad social, dificultades en la comunicación y adquisición de conductas repetitivas y estereotipadas, que conllevan al aislamiento social del individuo en todas sus facetas.

Teorías del espectro Autista

Las teorías más relevantes en la literatura del TEA son: Teoría de la mente; Teoría de la disfunción ejecutiva; Teoría de la coherencia central débil y Teoría de la empatía-sistematización.

La Teoría de la Mente formulada por Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985), es la teoría que explicaría las deficiencias existentes en el área comunicativa y en el área de la interacción social en las personas con TEA, pero realmente dicho termino fue desarrollado por Premack y Woodruff (1978) para explicar los mecanismos que utilizaban los chimpancés para inferir los estados mentales de sus congéneres (Téllez, 2006).

La Teoría de la disfunción ejecutiva formulada por Pennington y Ozonoff (1996) y por Russell (1997), intenta explicar los patrones de comportamiento, de intereses y actividades restringidas y sus estereotipias (Calderón et al., 2012; Téllez, 2006).

La Teoría de la coherencia central débil, fue formulada por Uta Frith (1989) y por Joliffe y Baron Cohen (1999), trata de explicar las dificultades que desarrollan las personas con TEA para integrar la información en un “todo” de forma coherente y generaliza y focalizar su atención en pequeños detalles, lo que implica un procesamiento de la información de forma local y no a nivel global, lo que lleva consigo que su atención se centre en los detalles concretos de imágenes u objetos y no en la totalidad en general (López y Leekam, 2007).

La Teoría de la empatía-sistematización, formulada por Baron Cohen (2009), trata de explicar las dificultades que se desarrollan para establecer relaciones sociales y procesos comunicativos con otras personas. Según el autor, existen dos tipos de cerebros empáticos y sistemáticos. Los cerebros empáticos desarrollan altas capacidades para ponerse en el lugar del otro, pero con pocas capacidades de sistematización. Por el contrario, los cerebros sistemáticos, sistematizan todo y no poseen capacidades empáticas. Las personas con TEA están más cercanas al cerebro sistemático, ya que muestran hipoactividad en casi todas las áreas cerebrales del circuito de la empatía, lo que supone problemas a la hora de establecer procesos comunicativos y de relaciones sociales (Baron-Cohen, 2009).

Etiología del espectro Autista

Los estudios Neurobiológicos apuntan a que son las alteraciones en las secuencias génicas de genes concretos, junto con algunas causas ambientales y/o epigenéticas, las que podrían demostrar una etiología concreta y predisposición inequívoca del TEA (Díaz-Anzaldúa y Díaz-Martínez, 2013).

La hipótesis actual mantiene que es un conjunto de trastornos neurobiológicos en los cuales están involucrados factores genéticos hereditarios y factores ambientales, aún no del

todo determinados, pero que influirían sobre los genéticos, dando lugar a una mayor predisposición al desarrollo de dicho trastorno (Bailey et al., 1995; De Rubeis et al., 2014; Pickles et al., 1995; Watson et al., 2008).

Los factores genéticos juegan un papel clave, y se acepta que los factores genéticos relacionados con el TEA tienen una herencia oligogénica y que actúan de forma epistática sobre un mismo carácter. De esta forma, la herencia en el TEA se encontraría controlada o dirigida por más de un locus (Pickles et al., 1995). Dicha afirmación se puede observar en la concordancia a nivel gemelar que se desarrolla entre gemelos monozigóticos (60-80%) y entre gemelos dizigóticos (10-20%). La recurrencia en hermanos de afectados es 100 veces mayor que en el de la población normal (Bailey et al., 1995; Hernández J.M. et al., 2005).

Algunos estudios han indicado hasta una heredabilidad para el TEA del 90%, mientras que otros sugieren la heredabilidad establecida por sexos, que sería de un 19-35% para hombres y de un 50-63% para mujeres (Liu et al., 2010). Por otro lado, las regiones cromosómicas donde existe enlace genético suelen ser con mayor frecuencia las situadas en los cromosomas 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 15, 17 y X y ellas serían las que tendrían tendencia a compartirse entre familiares afectados por TEA (Auranen et al., 2002; Buxbaum et al., 2001; Chapman et al., 2011; IMGSAC., 2001; Philippe et al., 1999; Risch et al., 1999; Shao et al., 2002).

Las líneas de investigación se centran actualmente, en distintos marcadores como los biomarcadores genéticos y metabólicos, los factores epigenéticos, la metilación de genes y marcadores de estrés oxidativo y de disfunción mitocondrial ya que generarían la sintomatología característica en el TEA y con máxima implicación a nivel neurobiológico.

Neurobiología del aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un punto de vista neurobiológico y psicopedagógico, abarca tres dimensiones principales que son la neurobiológica, la psicológica y la pedagógica, todas ellas con multitud de factores pero que se relacionan entre sí e interactúan de forma simultánea y estrecha. Estos factores, junto con el ambiente o entorno de aprendizaje, ocasionan la noción de aprendizaje multifactorial ya que intervienen partes anatómicas del cuerpo como el cerebro, funciones psicológicas, el entorno de aprendizaje que es nuestro medio envolvente y las propias emociones del sujeto.

A nivel neurobiológico existen tres grandes niveles cerebrales en el aprendizaje: el tronco cerebral, el sistema límbico y la corteza cerebral (Reiner, 1990), dichos niveles se encuentran de forma jerárquica y ascendente (Figura 1).

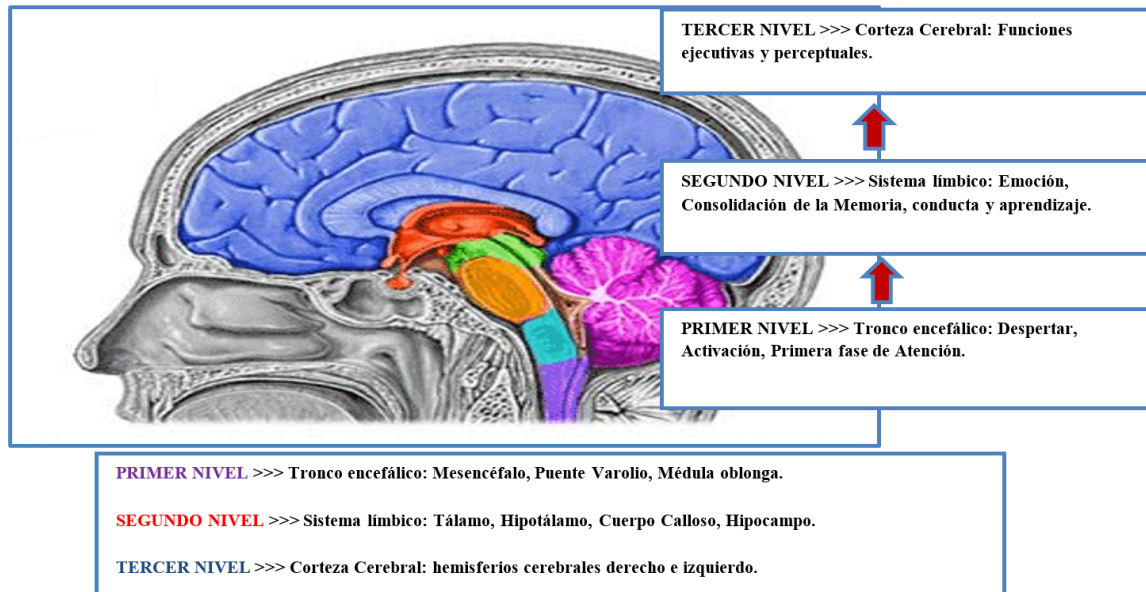


Figura 1. Niveles cerebrales del aprendizaje.

Nota: Fuente: Adaptada de <https://cutt.ly/ie3vSCZ> (2022)

El circuito neuronal del aprendizaje empieza con el tronco cerebral que activa el cerebro, posteriormente esa activación desencadena la memoria y la emoción a nivel del sistema límbico, la corteza cerebral posterior percibe y almacena la información para que finalmente, la corteza cerebral anterior razone y ejecute las acciones.

Los lóbulos posteriores de la corteza son los que reciben, analizan y almacenan la información que se percibe a nivel cerebral, mientras que los lóbulos anteriores de la corteza son los que programan, regulan y verifican la actividad a realizar. Se considera que el aprendizaje ha sido consolidado a nivel cerebral cuando existe una aplicación práctica de lo aprendido y se desarrolla una secuencia resolutive, ya que es una forma de evaluar el aprendizaje (Figura 2).

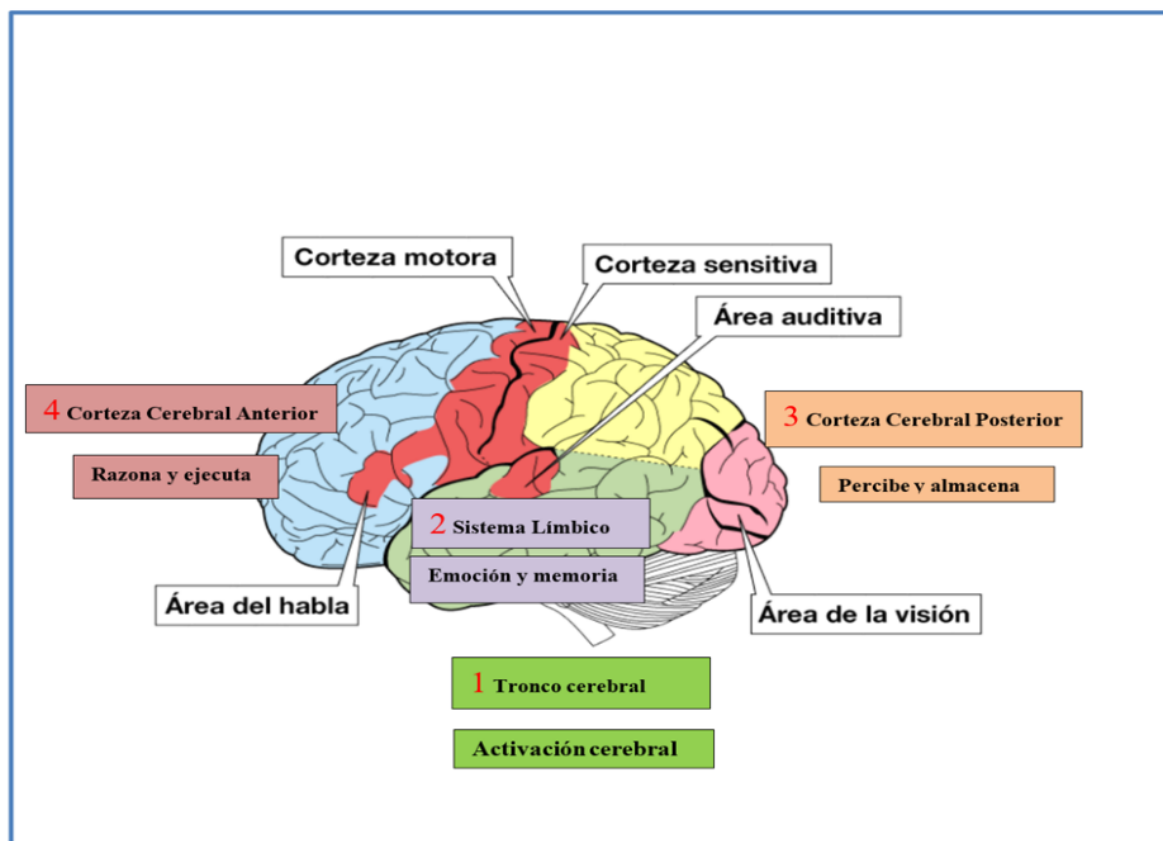


Figura 2. Circuito neuronal del aprendizaje.

Nota: Fuente: Adaptada de <https://cutt.ly/Ve7mrZg> (2022)

Gracias a las estructuras que posee el cerebro humano y a la coordinación y conexión existente entre las diferentes zonas, se establecen los elementos necesarios para que se pueda crear un circuito de aprendizaje que nos capacita a nivel evolutivo para poder desarrollar una amplia variedad de procesos a nivel mental. Pero debido a la configuración de nuestro cerebro tripartito (reptiliano, mamífero y humano) las emociones que sentimos o percibimos juegan un rol clave en el proceso de aprendizaje, dado que cuando un individuo siente o percibe determinado tipo de emoción, a nivel fisiológico, se desencadena una cascada hormonal que liberan diversas sustancias que generan una sensación orgánica placentera, dolorosa o incómoda dependiendo de la situación en la cual se desarrollen los “in puts” sensoriales.

Este hecho llevado al área educativa o del aprendizaje si es beneficioso, crea unos refuerzos positivos que refuerzan el propio proceso de aprendizaje, es decir consolida de forma positiva el aprendizaje recién adquirido, con lo cual a nivel cerebral se creará un circuito neuronal positivo que se volverá a activar cuando nuestro cerebro entre de nuevo en contacto con el mismo proceso de aprendizaje. De este modo, se puede decir que cuando un individuo aprende genera por un lado un circuito del aprendizaje a nivel datos, memoria operacional, pero también un circuito emocional, memoria emocional, que queda ligado junto a dicho aprendizaje.

Metodologías en el Trastorno del Espectro Autista

El proceso comunicativo entre un alumno con TEA y su receptor es complicado o incluso a veces inexistente, pero la consecuencia es aún mayor, ya que la función del proceso comunicativo no es solo el intercambio de información sino que implica entender y dar sentido al mensaje que ellos reciben, lo cual posibilita que se desarrollen procesos mentales superiores que les ayuden a organizar su pensamiento, su conducta o simplemente comprender o entender a los demás.

Estas alteraciones en la capacidad comunicativa y de comprensión conllevan una alteración a nivel de socialización que les conduce a un mundo de soledad debido a la falta de interacción social que les hace aislarse o caer en un mundo restrictivo de actividades e intereses. Las carencias anteriores derivan en la falta de imaginación que presentan los TEA, que se manifiesta claramente en el no uso de sus juguetes de forma simbólica o en el desarrollo de procesos imaginativos. La educación que reciban y el apoyo sociocomunitario son las bases para su desarrollo, para de este modo poder adquirir las competencias personales y sociales que estos niños necesitan y por ello es importante que la intervención se realice de una forma precoz (Fuentes et al., 2006).

Actualmente los procesos de enseñanza-aprendizaje o las prácticas específicas que se utilizan en el TEA por los distintos facultativos de distintas áreas o los familiares, tienen como objetivo potenciar el desarrollo y el aprendizaje de conductas determinadas, o bien disminuir, en la medida de lo posible, las conductas problemáticas (Odom et al., 2010). Los métodos psicoeducativos presentan cuatro enfoques distintos, basados en la comunicación, las estrategias del desarrollo, los principios educacionales y los principios conductuales que tienen como objetivo la mejora en el área del lenguaje y del comportamiento (Howlin et al., 2009).

A lo largo de la literatura, han surgido gran variedad de modelos de intervención en el TEA, y según la propuesta formulada por el grupo de Mesibov en 1997, las intervenciones se clasifican en tres grandes grupos: psicodinámicas, biomédicas y psicoeducativas (Mulas et al., 2010).

Las intervenciones psicodinámicas están basadas en una antigua concepción del autismo, en el que lo consideran como un daño emocional causado por la falta de desarrollo del vínculo afectivo entre el niño y sus progenitores, en la actualidad no existe evidencia a nivel científico que demuestre que el TEA tenga una causa psicológica relacionada con la afectividad paternofilial.

Las biomédicas se basan en intervenciones farmacológicas o de medicina complementaria o alternativa, tampoco se ha demostrado que estos tratamientos tengan una eficacia demostrada con una rigurosidad científica dado que en la actualidad no existe tratamiento médico certero y efectivo al 100%, si bien es cierto que algunas medicaciones tratan síntomas aislados o las enfermedades comórbidas que se manifiestan junto al TEA como la epilepsia, los trastornos de conducta o las alteraciones del sueño.

Finalmente, las psicoeducativas están basadas en el establecimiento de relaciones positivas y significativas entre el niño y otras personas, se centran en la enseñanza de técnicas

sociales y de comunicación, bajo un ambiente estructurado para de esta forma poder desarrollar hábitos y habilidades en la vida cotidiana como las habilidades funcionales y motoras (Mulas et al., 2010). Estas últimas son las más conocidas a nivel social: Modelo Lovaas (Young Autism Project), Modelo de Análisis aplicado de la conducta (ABA), Modelo de Tratamiento y educación de niños autistas y con problemas de comunicación (TEACCH), Modelo de Comunicación Social, Regulación Emocional y Soportes Transaccionales (SCERTS), Modelo de Experiencias de Aprendizaje programa alternativo para preescolares y padres (LEAP), DENVER, Montessori, Waldorf, Terapia Asistida con Animales (TAA), Modelo Star (Strategies for Teaching based on Autism Research), Modelo Proyect Data (Developmentally Appropriate Treatment for Autism) y Modelo Dir Floortime (Developmental, Individual difference, relationship-based model), entre otras (Mulas et al., 2010).

Importancia del procesamiento sensorial en el aprendizaje de los TEA

Independientemente de su etiología, el TEA cursa con una amplia sintomatología y características muy peculiares, que se desarrollan a muy temprana edad y con un amplio espectro de variabilidad, pero esto no significa que la detección con un diagnóstico a nivel clínico o bien advertido en el ámbito familiar o educativo, en muchos de los casos se realice con prontitud. (Chawarska et al., 2009; Mahli y Singhi, 2011; Zwaigenbaum et al., 2009; Zwaigenbaum, Bryson y Garon, 2013).

A menudo, muchos niños con problemas relacionados con el aprendizaje, la motricidad, la sociabilización o la conducta, también presentan trastornos en el procesamiento sensorial (TPS). Tal trastorno está estrechamente ligado con nuestros sentidos, ya que son estos últimos los máximos responsables de las percepciones que recibimos del entorno.

Las primeras investigaciones realizadas sobre procesamiento sensorial en niños, fueron realizadas por la Doctora Jean Ayres (1954-1988). Ayres, terapeuta ocupacional estadounidense, realizó los primeros estudios sobre procesamiento sensorial, y fueron estos mismos, los que sirvieron a otros terapeutas como Roley, Blanche y Schaaf (2001); Bundy, Lane y Murray (2002) y Miller (2006), elaborar, basándose en el trabajo de la Doctora Ayres, la Teoría de la integración sensorial (Ayres, 1972; Miller et al., 2007.; Roley, Blanche y Schaaf, 2001). Dicha teoría se formuló teniendo en cuenta todos los sistemas sensoriales, aunque se centra principalmente en el sistema propioceptivo, el sistema vestibular y en el sistema táctil (Bundy, Lane y Murray, 2002).

Esto pone de manifiesto que sin un buen *in put*, el ser humano, no sería capaz de poder elaborar respuestas adecuadas, *out puts*, a los estímulos recibidos, y por tanto, su desarrollo y/o aprendizaje. Las respuestas que un individuo con Trastorno del Procesamiento Sensorial (TPS) puede desarrollar ante cierto estímulo, pueden ser de tres tipos: hiporresponsivas, hiperresponsivas o de tipo mixto, es decir, dependiendo del tipo de umbral de recepción ante un estímulo dado que posea un individuo, así se elaborará su respuesta. Dicha hipersensibilidad al tacto, también tiene repercusión en los ciclos de vigilia-sueño y en la alimentación (De Gangi, 2017; Miller, 2007), dado que el tacto con diversas texturas del medio, cuando el niño está durmiendo o con alimentos, ocasionan frecuentemente rechazos.

Muchos niños con TEA preferirán juegos más estáticos y menos arriesgados, ya que presentan hiporresponsividad y ello conlleva que no se procese de forma adecuada el estímulo recibido tanto de movimiento como de equilibrio y su motricidad está más comprometida (Roley, Blanche y Schaaf, 2001). Por el contrario, pueden darse casos de niños a quienes les gustan los movimientos más bruscos como dar vueltas o giros o incluso movimientos más arriesgados, en este caso se hablaría de hiperresponsividad al estímulo, quedando patente la heterogeneidad o variabilidad que presentan.

Se estima, que entre un 60%-95% de las personas con TEA manifiestan alteraciones en el perfil sensorial, presentan un perfil sensorial inusual, desarrollándose problemas sensoriomotores, problemas perceptivos, dificultades en el área comunicativa (lenguaje), en el área afectiva (emociones) y en el área del aprendizaje y memoria (Baker et al., 2008; Ben-Sasson et al., 2009; Tomcheck y Dunn, 2007).

Las TICs y el aprendizaje dentro de las necesidades educativas especiales

La aparición de las TICs en la vida cotidiana de la sociedad ha supuesto una mejora en la calidad de acceso a la información de forma inmediata, si bien es cierto, que no toda la información que se publica es del todo correcta o veraz. A nivel educativo, el uso de las TICs ha creado la posibilidad real del acercamiento de la información y del aprendizaje, a aquellas personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales. A pesar de ello, también se ha abierto la brecha digital, ya que no todas las personas con necesidades educativas especiales tienen acceso de igual modo a las TICs, bien por problemas socioculturales como por ejemplo distintas sociedades que restringen información a nivel educativo, o bien por problemas económicos o e infraestructuras que hacen el acceso prácticamente imposible.

El uso de las TICs favorece el acceso a la información y, disminuye las limitaciones en el aprendizaje, ya que permite a diferentes perfiles de alumnado su propio ritmo y estilo de aprendizaje en diversas circunstancias (Pascuas, Vargas y Sáenz, 2015). Es importante considerar las TICs, como una herramienta más en los distintos escenarios de aprendizaje y no como única herramienta, que aumenta las posibilidades educativas que tienen los niños con necesidades educativas especiales (NEEs). Bajo este escenario integrador donde diversas herramientas juegan un rol importante a nivel educativo e inclusivo, las TICs permiten la inclusión de personas con cualquier discapacidad gracias a la utilización de diversas herramientas que les permitirían estar presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, estableciéndose de este modo, otro canal de aprendizaje.

Las TICs, en algunas ocasiones, no dan respuesta a diversos sentidos que utilizamos de forma coordinada o conjunta para desarrollar el aprendizaje ya que extraemos diversos inputs neuronales de ellos. Desde este punto de vista, hay que tener en cuenta la premisa, que no es lo mismo generar una herramienta para personas con dificultades auditivas o visuales que para otro tipo de necesidades.

El uso de las TICs supone un sistema aumentativo y alternativo de comunicación para los diversos tipos de aprendizaje que tienen los niños con NEE, ya que les permite expresarse, en cualquier momento y lugar, eliminando de este modo muchas de las barreras sociales,

psicológicas o físicas que poseen (Herdedero y Carralero, 2014). Así, se pueden generar diferentes sensaciones beneficiosas en los niños que, potencien su desarrollo social y su integración, dado que se sentirán partícipes en el juego del aprendizaje al poder interactuar bien con una aplicación, de la cual obtiene respuestas o porque dicha aplicación integre distintos medios de comunicación entre pares. También cabe la posibilidad, de que se genere un proceso creativo e imaginativo, ya que se pueden diseñar diferentes experiencias de aprendizaje que impliquen el desarrollo de la creatividad del alumno, fomentando y potenciando de este modo la red neuronal del aprendizaje.

Las innovaciones tecnológicas corren a pasos agigantados y están produciendo en la sociedad un gran impacto en diversos ámbitos, como lo es el educativo y por ello, la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje está cambiando de forma continua y obliga a replantearse si es adecuada la forma de enseñar actual (Herdedero y Carralero, 2014).

Propuesta metodológica y tecnológica basada en las Ciencias Naturales

El proceso de enseñanza aprendizaje desde el punto de vista docente, debe entenderse como un acto participativo donde alumno y docente poseen roles iguales desde un punto de vista humano y psicológico dado que tratan de tú a tú y donde median los sentimientos, las sensaciones y las emociones. A su vez, cabe resaltar que el aprendizaje debe ser significativo, para generar de este modo, una cadena o cascada de estímulos positivos en los niños con TEA, que les impulse y ayude a mejorar tanto a nivel intrapersonal y extrapersonal.

Por otro lado, se debe tener en cuenta el impacto y uso que las TICs han generado en la sociedad y en el plano educativo, son una herramienta más en el proceso de enseñanza aprendizaje que se pueden utilizar en un aula convencional y pueden promover el escenario perfecto para la generación de nuevas experiencias educativas que deben de tener como elemento central el aprendizaje significativo del alumno, pero también las distintas emociones o sensaciones que el proceso de enseñanza se producen.

La propuesta que se presenta parte de la elaboración de unos cuentos psicodidácticos basados en los contenidos de las Ciencias Naturales a nivel de educación Primaria en formato digital, que van implementados con una aplicación móvil y una pulsera biométrica para la toma de constantes vitales básicas en distintos escenarios de actuación de forma no intrusiva.

Estructura de los cuentos psicodidácticos basados en las Ciencias Naturales


Esta propuesta metodológica ha sido estructurada con los contenidos curriculares actuales de las Ciencias Naturales en Educación Primaria. Los cuentos se dividen en tres grandes bloques temáticos: El ser humano y su salud (Figura 3), los seres vivos y el medio ambiente (Figura 4) y la materia y la energía (Figura 5). Cada uno de estos bloques temáticos se corresponde con un cuento, los cuales se encuentran divididos en distintas unidades temáticas con sus respectivos objetivos a alcanzar. Se generaron dos cuentos por cada bloque temático, dado que uno lleva como subtítulo “la aventura” donde se exponen y explican los contenidos, y el otro lleva como subtítulo, “los juegos”, donde se refuerzan los contenidos explicados mediante multitud de actividades y juegos, relacionadas con los contenidos explicados.

Los seres humanos, las personas, nos diferenciamos por nuestro aspecto y otras cualidades. Pero todos nosotros tenemos las mismas partes en nuestro cuerpo.

"El cuerpo humano tiene tres partes principales que son: la cabeza, el tronco y las extremidades."

Pero te habrás dado cuenta, que en tu cuerpo hay más partes ¿verdad? ¿Te gustaría acompañarme y averiguar cuales son esas partes? o incluso ¿saber como funciona tu cuerpo?

¡Hola soy Sofia!
¿Me acompañas a explorar?



2

Figura 3. El ser humano y la salud (imagen de muestra).

Nota: Fuente: Alcañiz (2021)

En la naturaleza, en el medio que nos rodea, existen muchos tipos de seres vivos pero también hay seres que son inertes porque no tienen vida. Sabemos que son seres vivos porque realizan las 3 funciones vitales: Nutrición, Relación y Reproducción.

SERES VIVOS



2

Figura 4. Los seres vivos y el medio ambiente (imagen de muestra).

Nota: Fuente: Alcañiz (2021)

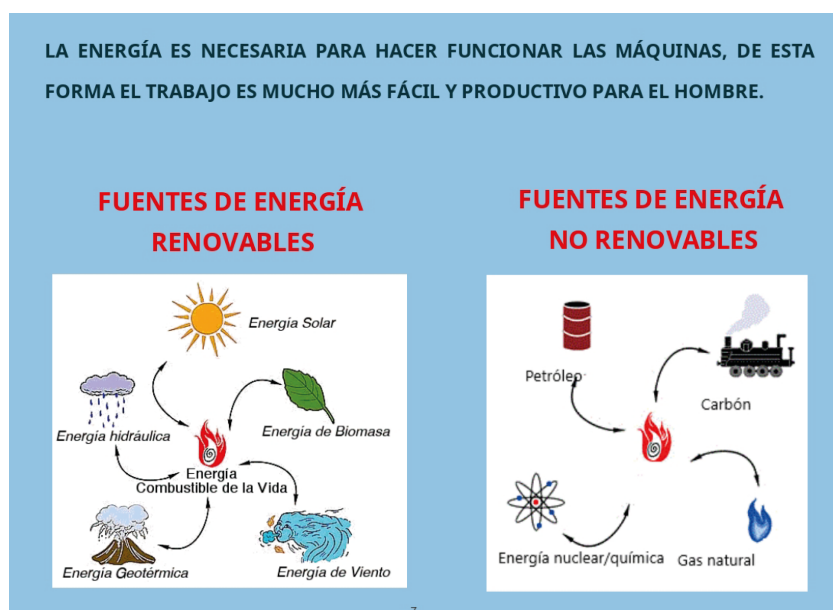


Figura 5. La materia y la energía (imagen de muestra).

Nota: Fuente: Alcañiz (2021)

Aunque se han realizado en formato digital, también existe la versión impresa donde se pueden utilizar multitud de texturas y pictos manipulativos para generar distintas sensaciones y/o emociones, que también se podrían recoger con el interface de comunicación que se plantea posteriormente mediante la toma de constantes vitales básicas.

Los cuentos interactivos son motivadores porque pueden ser leídos o escuchados y por su temática, porque al ser cuentos de la vida y de todo aquello que nos rodea, lo que consigue captar la atención de los usuarios, al ser partícipes de la historia, e interactuar con los personajes de los cuentos, fomentando así, la comunicación e interacción social.

Integración entre los cuentos psicodidácticos y los componentes TICs

Es innegable que la sociedad actual vive inmersa en la era tecnológica y que el número de aplicaciones móviles (App) ha crecido y crece de forma exponencial, teniendo estas distintas finalidades y/o temáticas de uso. Estas App conectan nuestros sentidos y nuestro cerebro con las nuevas tecnologías y con multitud de estímulos que se generan con su uso.

La aplicación móvil para los cuentos psicodidácticos, basados en las Ciencias naturales, recoge su contenido e interactúa con el usuario. Dicha aplicación se encuentra en comunicación con una pulsera biométrica que recoge las distintas emociones y sensaciones que el usuario registra mediante la toma de constantes vitales básicas como: la frecuencia cardiaca y respiratoria, la presión arterial y la detección de movimiento (número de veces y velocidad) mientras se hace uso de los cuentos psicodidácticos. Ese registro se envía automáticamente a la familia o en su defecto al médico que lleva el seguimiento del TEA, para posteriormente ser analizada. Esta recogida de datos permite evaluar el estado del TEA y ayuda a generar diferentes anticipaciones ante diversos estímulos tras el análisis de los datos.

Por otro lado, también la aplicación recoge las pautas del sueño y la medicación administrada en caso de tenerla pautada clínicamente. Así, se podría medir la efectividad real de diversos fármacos en el ámbito educativo y en el ámbito familiar y elaborar posteriores estudios comparativos. A su vez la aplicación recoge distintos ámbitos de actuación dado que las personas se comportan de forma distinta en distintos escenarios donde se desarrolla su vida diaria ya que está inmerso en un ambiente cambiante. (Figura 6).



Figura 5. Integración cuentos psicodidácticos y las TICs.

Nota: Fuente: Alcañiz (2021)

De esta forma, se consigue evaluar de forma automática la metodología basada en los cuentos de Ciencias Naturales en distintos ámbitos de actuación (familiar y educativo) teniendo en cuenta las características individuales de cada niño (entorno social, pauta clínica, escolarización, grado afección, etc). La obtención de información se produce en tiempo real en cuanto a parámetros biométricos (frecuencia cardiaca, presión arterial, saturación O₂) y con base en la ejecución de las actividades realizadas con los cuentos psicodidácticas u otras actividades de la vida cotidiana en un TEA.

Esto ayuda a analizar el perfil sensorial y emocional de un niño con TEA ante diferentes eventos (estímulos) en distintos ámbitos, pero también centrados en el ámbito educativo. A su vez también permite el análisis de las pautas cotidianas (rutinas), para generar el fenómeno de anticipación ante los posibles eventos como pudieran ser, las conductas disruptivas o los movimientos estereotipados.

Conclusiones

Desde un punto de vista educativo y biológico, el TEA debe de ser atendido como una variabilidad o diversidad funcional a la hora de aprender y de relacionarse con el medio que le rodea y con sus pares. El TEA es un espectro multivariante, donde se deben de tener en cuenta todas las variables posibles en el sujeto y verlas como adaptaciones o formas distintas de percibir su realidad más inmediata. Se deben aceptar las distintas formas de aprendizaje o adaptación que los TEA desarrollan a lo largo de su vida en base a su perfil sensorial y motivacional.

Se hace necesario, dada la variabilidad que presenta el TEA, tener en cuenta distintos aspectos relevantes del niño: sus intereses, sus inquietudes y su perfil sensorial y emocional. Las implicaciones genéticas, fisiológicas y neurobiológicas con las que cursa el TEA, ponen de manifiesto que no solamente es necesario un tratamiento terapéutico y psicológico de intervención temprana que parta de un diagnóstico certero, sino también el análisis de los distintos contextos de actuación en el TEA, teniendo en cuenta las emociones y sensaciones y en la forma en la cual se producen ya que generan a nivel biológico una cascada sensorial y neuronal mediada por biomoléculas, que influirán de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo.

Es innegable, que ante las distintas y diversas necesidades educativas que hoy en día pueden a llegar a desarrollar diversos alumnos, la propia tecnología debe y debería dar respuesta, a cada una de las necesidades existentes desde el punto de vista educativo y humano, dado que todo ser humano tiene derecho a formarse como persona y para ello, se debe tener acceso a la información en todas las formas posibles, adaptadas a las propias necesidades y/o condiciones físicas o psíquicas del alumnado.

Los diversos avances, dentro de la comunidad educativa, deben enfocarse y orientarse en ofrecer las mismas oportunidades para todos, partiendo de la premisa del principio de equidad educativa y de variabilidad física y/o neurobiológica. De este modo se puede llegar a alcanzar un modelo de enseñanza lo suficientemente flexible y de calidad que se centre en su propia variabilidad perceptiva a nivel sensorial, dada la gran variabilidad humana existente.

El aprendizaje que el ser humano ha desarrollado a lo largo de su breve historia evolutiva, se ha podido llevar a cabo gracias al establecimiento de las redes neuronales y a su plasticidad neuronal, pero obviamente debe existir una comunicación efectiva entre los distintos componentes neuronales ya que a veces pueden fallar bien los generadores del mensaje, es decir las áreas cerebrales concretas, o bien fallar los neurotransmisores, que serían las palabras, no produciéndose la comunicación neuronal que posibilita el aprendizaje.

Las diversas necesidades educativas que los niños presentan ponen de manifiesto la necesidad de ser interpretadas como formas distintas de aprendizaje y deben de ser aceptadas, reconocidas y atendidas como lo que son, diversas formas de aprender. Ante tal escenario de actuación, el uso de las TICs supone la herramienta perfecta para adaptar acorde a cada tipo de necesidad, el aprendizaje significativo y estimulativo que muchos niños con NEEs presentan.

La experiencia de aprender se considera, como la sucesión de repetidos in puts sensoriales que refuerzan el aprendizaje que se ha adquirido, y las conexiones sinápticas existentes que se crearon con el primer in put, ya que de esta forma el cerebro consolida y fortalece el conocimiento adquirido. Todo esto va ligado a diversas reacciones internas que generan a nivel metabólico distintas biomoléculas implicadas en el aprendizaje.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollan los niños con TEA son muy diversos y están directamente relacionados con la forma de percibir y sentir su entorno más

inmediato, y las TICs forman parte de ese entorno. El ser humano es un ente social que posee la capacidad de relacionarse con otros individuos y con su medio ambiente, de esta forma los circuitos neuronales trabajan para obtener información. Esta capacidad de relación es importante tanto para la supervivencia como para la comprensión de su realidad más cercana, y si no se produce, puede aparecer el aislamiento social.

El uso de las TICs como herramienta de aprendizaje, puede posibilitar el acercamiento al entorno al individuo y su propio desarrollo social, teniendo en cuenta que un uso inadecuado de las TICs, puede ocasionar el efecto contrario, es decir, el aislamiento del propio individuo con diversidad funcional.

Actualmente existe la necesidad, a nivel social y humano, de concienciar a los investigadores y a la propia sociedad para continuar en el reto de la innovación en los diferentes recursos didácticos para los niños con NEEs y así favorecer su desarrollo humano y social. Es una obligación, para todos los que trabajamos en el campo de la educación, conseguir cada vez más entornos inclusivos, donde todos y cada uno de los niños pueda desarrollar al máximo sus potencialidades y contribuir a una sociedad más justa, equitativa y sostenible.

Referencias

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-IV*. APA.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-V*. APA
- Artigas, P. J., y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (115), 567-587.
- Auranen, M., Vanhala, R., Varilo, T., Ayers, K., Kempas, E., Ylisaukko-Oja, T. , y Järvelä, I. (2002). A genomewide screen for autism-spectrum disorders: evidence for a major susceptibility locus on chromosome 3q25-27. *The American Journal of Human Genetics*, 71(4), 777-790.
- Ayres, A.J. (1972). *Types of sensory integrative dysfunction among disabled learners*. American Journal of Occupational Therapy.
- Bailey, A., Le Couteur, A., Gottesman, I., Bolton, P., Simonoff, E., Yuzda, E., y Rutter, M. (1995). Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study. *Psychological medicine*, 25(1), 63-77.
- Baker, A. E., Lane, A., Angley, M. T., y Young, R. L. (2008). The relationship between sensory processing patterns and behavioral responsiveness in autistic disorder: A pilot study. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(5), 867-875.
- Baron Cohen, S. (2009). Autism: The Empathizing-Systemizing (ES) Theory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156 (1), 68-80.
- Ben-Sasson, A., Hen, L., Fluss, R., Cermak, S. A., Engel-Yeger, B., y Gal, E. (2009). A meta-analysis of sensory modulation symptoms in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(1), 1-11.
- Bundy, A.C., Lane, S.J., y Murray, E. A. (2002). *Sensory integration theory and practice (2nd ed.)*. F. A. Davis Company.

- Buxbaum, J. D., Silverman, J. M., Smith, C. J., Kilifarski, M., Reichert, J., Hollander, E., ... y Davis, K. L. (2001). Evidence for a susceptibility gene for autism on chromosome 2 and for genetic heterogeneity. *The American Journal of Human Genetics*, 68(6), 1514-1520.
- Calderón, L., Congote, C., Richard, S., Sierra, S., y Vélez, C. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 5(1), 77-90.
- Canal, R., García, P., Touriño, E. y Santos, J. (2006). La detección precoz del autismo. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 29-47.
- Chapman, N. H., Estes, A., Munson, J., Bernier, R., Webb, S. J., Rothstein, J. H., ..., y Wijsman, E. M. (2011). Genome-scan for IQ discrepancy in autism: evidence for loci on chromosomes 10 and 16. *Human genetics*, 129(1), 59-70.
- Chawarska, K., Klin, A., Paul, R., Macari, S., y Volkmar, F. (2009). A prospective study of toddlers with ASD: short-term diagnostic and cognitive outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(10), 1235-1245.
- De Rubeis, S., He, X., Goldberg, A. P., Poultney, C. S., Samocha, K., Cicek, A. E., ..., y Singh, T. (2014). Synaptic, transcriptional and chromatin genes disrupted in autism. *Nature*, 515 (7526), 209-215.
- DeGangi, G. (2017). *Pediatric disorders of regulation in affect and behavior: A therapist's guide to assessment and treatment*. Academic Press, San Diego.
- Díaz-Anzaldúa, A., y Díaz-Martínez, A. (2013). Contribución genética, ambiental y epigenética en la susceptibilidad a los trastornos del espectro autista. *Revista Neurología*, 57 (12), 556-568.
- Fuentes-Biggi, J., Ferrari-Arroyo, M. J., Boada-Muñoz, L., Touriño-Aguilera, E., Artigas-Pallarés, J., Belinchón-Carmona, M., y Posada-De la Paz, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista neurología*, 43(7), 425-38.
- Herederó, E. S., y Carralero, A. O. (2014). Experiencias y recursos con las Tics para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. *Acta Scientiarum. Education*. julio-diciembre de 2014. Vol. 36, no. 2, p. 279-286.
- Hernández J.M., Artigas-Pallarés J., Martos-Pérez J., Palacios-Antón S., Fuentes-Biggi J., Belinchón-Carmona M.,..., y Posada-De la Paz M. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista Neurología*, 41, 237-245.
- Howlin, P., Magiati, I., y Charman, T. (2009). Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 114(1), 23-41.
- International Molecular Genetic Study of Autism Consortium - IMGSAAC (2001). A genome wide screen for autism: strong evidence for linkage to chromosomes 2q, 7q, and 16p. *The American Journal of Human Genetics*, 69(3), 570-581.
- Liu, K., Zerubavel, N., y Bearman, P. (2010). Social demographic change and autism. *Demography*, 47(2), 327-343.
- López, B., y Leekam, S. R. (2007). Teoría de la coherencia central: una revisión de los supuestos teóricos. *Infancia y Aprendizaje*, 30(3), 439-457.

- Malhi, P., y Singhi, P. (2011). Follow up of Children with Autism Spectrum Disorders: Stability and Change in Diagnosis. *Indian Journal of Pediatric*, 78 (8), 941-945.
- Miller, L. J., Anzalone, M. E., Lane, S. J., Cermak, S. A., y Osten, E. T. (2007). Concept evolution in sensory integration: A proposed nosology for diagnosis. *American Journal of occupational therapy*, 61(2), 135-140.
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Milá, M.G., Etchepareborda, C., Abad, L., y Téllez-Meneses, M. (2010) Modelos de intervención en niños con autismo. *Rev Neurol*, 50 (Supl 3),S77-S84.
- Odom, S.L., Boyd, B.A., Hall, L. J., y Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(4), 425-436.
- Pascuas-Rengifo, Y. S., Vargas-Jara, E. O., y Sáenz-Núñez, M. (2015). Tecnologías de la información y las comunicaciones para personas con necesidades educativas especiales. *Entramado*, 11(2), 240-248.
- Philippe, A., Martinez, M., Guilloud-Bataille, M., Gillberg, C., Råstam, M., Sponheim, E.,..., y Paris Autism Research International Sibpair Study (1999). Genome-wide scan for autism susceptibility genes. *Human molecular genetics*, 8(5), 805-812.
- Pickles, A., Bolton, P., Macdonald, H., Bailey, A., Le Couteur, A., Sim, C. H., y Rutter, M. (1995). Latent-class analysis of recurrence risks for complex phenotypes with selection and measurement error: a twin and family history study of autism. *American journal of human genetics*, 57(3), 717-726.
- Reiner, A. (1990). The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions. *Science*, 250(4978), 303-306.
- Risch, N., Spiker, D., Lotspeich, L., Nouri, N., Hinds, D., Hallmayer, J., ..., y Myers, R. M. (1999). A genomic screen of autism: evidence for a multilocus etiology. *The American Journal of Human Genetics*, 65(2), 493-507.
- Roley, S. S., Blanche, E. I., y Schaaf, R. C. (2001). Understanding the nature of sensory integration with diverse populations. Pro-Ed. San Antonio: Therapy Skill Builders, 2001.
- Shao, Y., Raiford, K. L., Wolpert, C. M., Cope, H. A., Ravan, S. A., Ashley-Koch, A. A., ..., y Pericak-Vance, M. A. (2002). Phenotypic homogeneity provides increased support for linkage on chromosome 2 in autistic disorder. *The American Journal of Human Genetics*, 70(4), 1058-1061.
- Téllez-Vargas, J. (2006). Teoría de la mente: evolución, ontogenia, neurobiología y psicopatología. *Avances en psiquiatría biológica*, 7(1), 6-27.
- Tomchek, S. D., y Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: a comparative study using the short sensory profile. *American Journal of occupational therapy*, 61(2), 190-200.
- Watson, J.D., Baker, T.A., Bel, S.P., Gann, A., Levine, M., y Losic, R., (2008). *Biología Molecular del Gen*. Ed. Médica Panamericana.
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., y Garon, N. (2013). Early identification of autism spectrum disorders. *Behavioural Brain Research*, 15 (251), 133-146.

Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Lord, C., Rogers, S., Carter, A., Carver, L., ... , y Yirmiya, N. (2009). Clinical assessment and management of toddlers with suspected autism spectrum disorder: insights from studies of high-risk infants. *Pediatrics*, 123(5), 1383-1391.

Data de recepción: 07/10/2021

Data de revisión: 09/12/2021

Data de aceptación: 11/01/2021

MLS – INCLUSION AND SOCIETY JOURNAL

<https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society>



Como citar este artículo:

Ayuso Lanchares, A., Villacorta-Medina, J. & Martín-Lorenzo, C. (2021). Estudio de una intervención logopédica breve en el deterioro cognitivo leve. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 25-41.

ESTUDIO DE UNA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA BREVE EN EL DETERIORO COGNITIVO LEVE

Alba Ayuso Lanchares

Universidad de Valladolid (España)

alba.ayuso@uva.es · <https://orcid.org/0000-0002-0740-7212>

Jorge Villacorta-Medina

Grupo Fundación San Cebrian (España)

j.villacorta@fundacionsancebrian.com · <https://orcid.org/0000-0002-6650-272X>

Carlos Martín-Lorenzo

Centro Sociosanitario Hermanas Hospitalarias de Palencia (España)

cmartin.palencia@hospitalarias.es · <https://orcid.org/0000-0002-7381-8968>

Resumen. Los cambios en el lenguaje y en la comunicación de las personas con Deterioro Cognitivo Leve (DCL) son uno de los principales signos que presentan estos pacientes. Estos cambios pueden ser: dificultades en la memoria semántica, en tareas de denominación y conocimiento semántico, la producción del discurso narrativo... Este estudio pretende comprobar los beneficios de la intervención logopédica en las personas con DCL y analizar su autopercepción del lenguaje y de la intervención logopédica. Se lleva a cabo a través de un diseño cuasiexperimental pre-post test con grupo de control desde un paradigma de recogida de datos mixto. Los participantes son 12 mujeres ($x=87.33$ años), divididas en dos grupos de 6 personas en cada uno: el Grupo Control (GC) que no recibe intervención logopédica y el Grupo Experimental (GE) que recibe 20 sesiones. Se evalúa a los participantes utilizando el Neurobel, y la entrevista semiestructurada. Los resultados muestran diferencias significativas en las puntuaciones posttest del GE y del GC en cuatro variables: discriminación de fonemas, repetición, denominación de dibujos y en los resultados totales del Neurobel, aunque el tamaño del efecto es pequeño. Las opiniones de las participantes sobre la intervención logopédica y sobre la autopercepción de su lenguaje mejoran tras recibir la intervención. Como conclusión, la terapia logopédica es beneficiosa para las personas con DCL, aunque desconocen que esta intervención pueda ser beneficiosa para ellas; esta opinión cambia después de recibir la terapia. Es conveniente continuar con esta línea de trabajo, ampliando la muestra y profundizando en sus opiniones.

Palabras clave: deterioro cognitivo leve, demencia, logopedia, intervención, lenguaje.

STUDY OF A BRIEF SPEECH THERAPY INTERVENTION IN MILD COGNITIVE IMPAIRMENT

Abstract. Abstract. One of the main symptoms that people with Mild Cognitive Impairment (MCI) present are changes in language and communication. These changes can be difficulties in semantic memory, in tasks of naming and semantic knowledge, the production of narrative discourse... This study aims to verify the benefits of speech therapy intervention in people with MCI, and to analyse their self-perception of the language and speech therapy intervention. It is carried out through a quasi-experimental pre-test design with a control group from a mixed data collection paradigm, the participants are 12 women ($x = 87.33$ years), divided into two groups of 6 people in each: The Control Group (CG) that do not receive speech therapy intervention and the Experimental Group (EG) that receive 20 sessions. Participants are evaluated using the Neurobel battery, and the semi-structured interview. The results show significant differences in the post-test scores of the EG and the CG in four variables: phoneme discrimination, repetition, naming of pictures and in the total results of the Neurobel, although the effect size is small. The opinions of the participants on the speech therapy intervention and on the self-perception of their language improved after receiving the intervention. In conclusion, speech therapy is beneficial for people with MCI, although they are unaware that this intervention can be beneficial for them, this opinion changes after receiving therapy. It is convenient to continue with this line of work, expanding the sample and deepening its opinions.

Keywords: mild cognitive impairment, dementia, speech therapy, intervention, language.

Introducción

El Trastorno Neurocognitivo Leve (TNL) o Deterioro Cognitivo Leve (DCL) definido por Reisberg et al. (1982), es descrito tanto en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V, Asociación Americana de Psiquiatría, 2014) como en el CIE-11 (World Health Organization, 2018). En el CIE-11 se describe como un deterioro en el rendimiento de uno o varios dominios cognitivos y el nivel general de funcionamiento cognitivo para la edad de la persona, que no es suficientemente grave como para interferir en gran medida en la autonomía de la persona para poder llevar a cabo las actividades de la vida diaria. Este deterioro no debe de ser atribuible al envejecimiento normal, pero sí puede ser causado por una enfermedad subyacente del sistema nervioso, un trauma, una infección u otro proceso patológico que afecte a áreas específicas del cerebro, al consumo de estupefacientes, o la causa puede ser indeterminada.

En el DSM-V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014) encontramos cuatro grandes criterios diagnósticos para el DCL:

- Evidencias de un declive cognitivo moderado comparado con el nivel previo de rendimiento en uno o más dominios cognitivos (atención compleja, función ejecutiva, aprendizaje y memoria, lenguaje, habilidad perceptual motora o cognición social) [...]
- Los déficits cognitivos no interfieren en la independencia para la realización de las actividades cotidianas.
- Los déficits cognitivos no ocurren exclusivamente en el contexto de un delirium.
- Los déficits cognitivos no se expresan mejor por otro trastorno mental (p. ej., trastorno depresivo mayor, esquizofrenia) (p. 605).

Según Ritchi & Ritchie (2012) y Koepsell & Monsell (2012) el DCL puede ser susceptible de evolución hacia una demencia o un Trastorno Neurológico Grave (TNG), puede mantenerse estable o incluso existe la posibilidad de que estas personas vuelvan a la normalidad. Los cambios en la comunicación son uno de los principales síntomas del DCL (Da Silva et al., 2019), estos cambios pueden ser dificultades en la memoria semántica, en tareas de denominación y conocimiento semántico (De la Hoz et al., 2021; Rodríguez et al., 2008; Cerezo-Huerta, 2019). Las características lingüísticas más estudiadas en los pacientes con DCL son la memoria semántica verbal, la fluidez verbal y la denominación, ya que son en las que se observa una mayor dificultad (Juncos-Rabadán et al., 2010). La segunda área más afectada en las personas con DCL es la producción del discurso narrativo, pero existe mucha diversidad y los resultados no parecen ser concluyentes en este aspecto (De la Hoz et al., 2021). Existen otras habilidades lingüísticas que podrían estar afectadas en esta población, como por ejemplo la comprensión gramatical, pero existe una gran controversia en este aspecto, ya que no siempre aparece deteriorada la comprensión gramatical en todos los pacientes con DCL. Por último, también muestran dificultades en el procesamiento léxico-semántico y la sintaxis (De la Hoz et al., 2021).

Es por ello por lo que es de vital importancia la existencia de la figura del logopeda, dentro de áreas de salud (hospitales, residencias de ancianos, centros sociosanitarios...), debido a que es necesario intervenir de manera sistémica para tratar a las personas cuyo lenguaje está afectado. Esta intervención debe realizarse teniendo como un gran apoyo a las familias, a las instituciones sociales, y trabajando desde un equipo interdisciplinar, mediante ejercicios lingüísticos de léxico, sintaxis y composición (Juncos y Pereiro, 2002). Vallés (2011) ya anunciaba en su estudio la necesidad de formar a los logopedas en geriatría y gerontología, para que, junto a la neurología, neuropsicología, la lingüística y la psiquiatría pudieran desempeñar correctamente su función con la población de personas mayores referida en nuestro estudio. Aunque esta participación del logopeda es necesaria, actualmente solo el 10% de los logopedas trabajan con población envejecida en centros sociosanitarios (COLCV, 2018). Este hecho, unido a la desinformación que existe sobre la logopedia y su actuación en algunas áreas, hace que esta inmersión del profesional en un centro sea más difícil. Desconocemos el porqué de este hecho y no se ha encontrado ningún artículo que avale las posibles causas, la única información encontrada procede del estudio de Rubio-Iglesias et al. (2020) en el que se realizó un cuestionario a 299 personas que no habían estudiado logopedia, ni tenían ninguna relación con este ámbito; les preguntaron si entre los posibles pacientes del logopeda se podían encontrar las personas con deterioro cognitivo y un 57.5% respondió afirmativamente, frente a un 45.3% que respondió de forma negativa, por lo que teniendo en cuenta estos resultados, podemos afirmar que casi la mitad de la población desconoce las funciones del logopeda en el deterioro cognitivo y la posibilidad de que estos pacientes puedan verse beneficiados de su intervención rehabilitadora.

Intervención logopédica en el DCL

La estimulación cognitiva del paciente con DCL, incluye técnicas de terapia de orientación en la realidad, atención, reminiscencia, psicoestimulación, estimulación de la memoria, funciones ejecutivas, cálculo, la adaptación del entorno físico y humano y, por último

y no menos importante, del lenguaje a través de la intervención logopédica (Jara-Madrigal, 2007; Díaz y Sosa, 2010), ya que se ha demostrado que cualquier tipo de estimulación cognitiva amplía su autonomía y su calidad de vida (Jara-Madrigal, 2007).

Varios estudios como el de Szelag & Skolimowska (2012) han comprobado los beneficios de la intervención del lenguaje sobre la población longeva en la vigilancia, atención dividida y memoria a corto plazo, a diferencia de los resultados obtenidos en intervenciones en las que no se utilizaba el lenguaje en la cual los resultados eran menores, y en los casos en los que no se realizó intervención donde no obtuvieron ninguna mejoría significativa. Justo et al. (2019) realizaron un programa de estimulación cognitiva, que incluía la estimulación del lenguaje y contaron con 15 participantes en el grupo experimental, concluyeron que existieron mejoras significativas tras 88 sesiones individuales de 45 minutos. López-Zamora et al. (2019) también documentan como los pacientes con DCL logran beneficios tras la intervención logopédica, ya que esta intervención frena el deterioro de la enfermedad en los 16 pacientes que tienen una media de 75.9 años tras 18 sesiones de intervención logopédica de 30-45 minutos. El programa de intervención multidisciplinar de Cullell et al. (2006) consiste en realizar ejercicios de evocación de palabras, estimular la memoria, la discriminación y segmentación de fonemas, la sintaxis y fomenta la expresión de un discurso lógico, siendo la aplicación de éste beneficioso para el participante. El Programa de Psicoestimulación Integral (PPI) (Tárraga et al., 2006), se fundamenta en la plasticidad neuronal, y en la estimulación global a través de técnicas de modificación de conducta. El Programa de Actuación Cognitiva Integral de Demencias (PACID) (García y Carro, 2011), incluye como áreas de intervención: la motivación y la emoción positiva, la respiración, la terapia aeróbica, la percepción, la atención (estimulación sensorial), el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, el lenguaje y, por último, la memoria autobiográfica y la relajación. Llama la atención del PACID que incluye áreas como la motivación y la emoción positiva, pero esto tiene una explicación ya que Da Silva et al. (2019) encontró la relación entre la depresión y el lenguaje en las personas con TLN, determinando que trabajando la depresión (a través de diferentes actividades como la motivación y la emoción positiva) se puede mejorar el lenguaje.

En cuanto a la manera de realizar esta intervención, algunos autores fomentan la administración individualizada o en grupos pequeños (Fernández-Calvo et al., 2010); pero otros autores, hablan sobre la importancia de fomentar la socialización en las personas con deterioro cognitivo (López y Ullán, 2015), por lo que quizás la elección de grupos de dos personas es la opción perfecta para fomentar la socialización y trabajar de una manera más individualizada. Además, también se ha propuesto últimamente el uso de TICs (ordenadores, tablets) como herramienta de intervención (Franco y Bueno, 2002; López, 2001; Moreno, 2001).

Sánchez (2012) propone una serie de estrategias de intervención con las personas con deterioro cognitivo leve: a) el aprendizaje sin errores (errorless): se basa en que el paciente minimice el número de errores que comete, realizando una intervención basada en el éxito; b) la visualización: esta técnica se basa en ofrecer mayores asociaciones visuales; c) estrategias semánticas: pretenden estimular el lenguaje estimulando claves semánticas, de manera que la información se memorice en dimensiones del procesamiento más profundas; d) recuperación espaciada: consiste en facilitar la evocación del lenguaje, ampliando los intervalos de tiempo

entre la presentación del material y la respuesta; e) desvanecimiento de claves: consiste en facilitar la evocación de una palabra aportando claves de recuerdo, para posteriormente disminuir dichas claves.

Además de estas estrategias, existen unas técnicas de comunicación de adecuación verbal con la población con DCL, que explican Díaz y Sosa (2010) en su artículo: hablar clara y pausadamente, con mensajes cortos y simples, mantener el contacto visual; pronunciar los mensajes más importantes al inicio de la frase si esta es larga y compleja, repetir las informaciones necesarias, dejar tiempo para que se comprenda lo que se dice, hacer comentarios sobre los acontecimientos en curso y formular preguntas cerradas que favorezcan la elección. (Díez y Sosa, p. 842)

Todo lo presentado anteriormente se tendrá en cuenta para perseguir los dos objetivos de esta investigación que son: comprobar si la intervención logopédica conlleva beneficios a las personas con DCL institucionalizadas en un Centro Sociosanitario, y analizar la autopercepción del lenguaje de las personas con DCL y su opinión sobre la intervención logopédica.

Método

Se lleva a cabo un diseño cuasiexperimental pre-post test con grupo control desde un paradigma mixto, utilizando datos cuantitativos y cualitativos (Niño-Rojas, 2021). Se utilizan como instrumentos de recogida de datos la batería neuropsicológica Neurobel que está diseñada para que logopedas y otros profesionales evalúen el lenguaje oral de personas mayores (Adrián et al., 2015), que nos aporta datos cuantitativos y una entrevista semiestructurada dirigida a los participantes del grupo experimental que nos aporta datos cualitativos: a) ¿cómo piensas que es tu lenguaje? b) ¿crees que tu lenguaje puede mejorar/ha mejorado con la logopedia? Tanto el Neurobel como la entrevista semiestructurada se aplicará al inicio y una vez realizadas las 20 sesiones de intervención.

Participantes

La muestra es intencional, formada por 12 mujeres diagnosticadas de DCL de entre 80 años y 92 años, con una media de 87.33 años ($\sigma=2.87$). Para llegar a esta muestra se realiza un cribado en un centro sociosanitario, buscando a posibles participantes que cumplieran los siguientes criterios de inclusión: (a) adultos mayores de 80 años, con un trastorno neurocognitivo leve de acuerdo con los criterios del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V), determinado por un profesional clínico. (b) Pacientes que mostraran colaboración y predisposición para recibir la intervención logopédica. (c) Pacientes que hubieran aceptado voluntariamente y firmado el Consentimiento Informado.

Cumplieron estos criterios de inclusión 14 mujeres y 1 hombre, pero dos de ellas fallecieron en el transcurso del tratamiento, y el único varón sufrió un ictus por lo que no pudo finalizar el tratamiento. Finalmente, solo tomamos los datos de un total de 12 mujeres, con una edad media de 87.33 años ($\sigma=2.87$). Se realizan de manera aleatoria dos grupos: el grupo experimental que recibe intervención logopédica está formado por 6 mujeres de entre 87 y 90

años, con una media de 88,16 años ($\sigma=1.17$). El grupo control no recibe intervención logopédica y está formado por otras 6 mujeres de entre 80 y 92 años con una media de 85.5 años ($\sigma=3.89$), ambos grupos viven en el Centro Sociosanitario Hermanas Hospitalarias de Palencia, y ambos grupos participan en otro tipo de actividades en el centro: terapia ocupacional, fisioterapia...

La intervención se ha llevado a cabo por un único logopeda que es el que ha realizado tanto las evaluaciones como las intervenciones con los participantes del grupo experimental.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El procedimiento de recogida de datos se divide en tres fases:

En una primera fase, un logopeda realiza la evaluación inicial con el Neurobel (Adrián et al., 2015), a las 12 participantes, y aplica la entrevista semiestructurada a las 6 participantes del grupo experimental.

En una segunda fase, el mismo logopeda realiza un programa de intervención con el grupo experimental, durante 20 sesiones de una hora de duración por parejas, en estas sesiones se realizan diferentes actividades utilizando láminas plastificadas y/o el ordenador ya que diversos autores apoyan el uso de las nuevas tecnologías con pacientes con DCL (Franco y Bueno, 2002; López, 2001; Moreno, 2001). La complejidad de estas actividades va en aumento según las capacidades de cada residente, y se tienen en cuenta todas las estrategias descritas por Sánchez (2012) explicadas anteriormente. Las actividades que se han diseñado son las siguientes:

- **Funciones ejecutivas:** se utilizaron actividades como el Memory, actividades de buscar las diferencias, ordenar secuencias narrativas mediante imágenes acompañadas con o sin texto, comprensión de órdenes sencillas y complejas..., en todas ellas se comenzó por una complejidad muy baja, induciendo al errorless (Sánchez, 2012).
- **Lenguaje:** se realizaron actividades para potenciar todas las dimensiones del lenguaje: fonética-fonológica (discriminación auditiva de fonemas, pares de palabras, recitado y repetición de trabalenguas...), semántica (ejercicios de evocación fonémica -dígame palabras que empiecen por "a"-, por confrontación visual -enseñando láminas y pidiendo que denominen todo lo que vean-, por categoría semántica -dígame el nombre de ciudades de España-, agrupamiento de palabras según la categoría, y repetición de palabras nuevas), morfosintáctica (ejercicios de narración por confrontamiento visual con láminas, videos, dados con imágenes diferentes; ejercicios de descripción de un objeto...) y por último pragmática (ejercicios en pareja de role-playing de situaciones cotidianas: ir a la compra, a una consulta médica...).

En la tercera y última fase, el logopeda vuelve a evaluar a ambos grupos y se aplica la semiestructurada únicamente a los participantes del grupo experimental.

Para hacer el análisis estadístico cuantitativo se utiliza el programa estadístico SPSS 24.0 para Windows, se ha establecido un nivel de confianza del 95 % en todas las pruebas. Las pruebas que se han realizado fueron la prueba de normalidad de Shapiro Wilk con el objetivo de contrastar la normalidad, y aunque los datos obtenidos son normales, se deciden utilizar pruebas no paramétricas debido al tamaño de la muestra que manejamos. Posteriormente se realiza la prueba de U de Mann-Whitney, para valorar si existe una diferencia entre las medianas

de las variables del G.E. y del G.C. Más tarde, se realiza la Prueba de W de Wilcoxon, para valorar las diferencias entre los resultados pretest y postest del G.E.

Para el análisis cualitativo se ha utilizado Atlas.ti 9, utilizando 8 códigos para analizar las respuestas: opinión positiva sobre su lenguaje en el momento inicial/final; opinión negativa sobre su lenguaje en el momento inicial/final; opinión positiva sobre la mejoría con la intervención logopédica en el momento inicial/final y por último opinión negativa sobre la mejoría con la intervención logopédica en el momento inicial/final.

Resultados

En la Tabla 1, se exponen los estadísticos descriptivos del grupo experimental y del grupo control en todas las subpruebas del Neurobel (Adrián et al., 2015), y se presenta la prueba de normalidad Shapiro-Wilk.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos del grupo experimental y del grupo control y la prueba de normalidad Shapiro-Wilk

Variables	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Shapiro-Wilk Sig.
Discriminación de fonemas pretest	G.E.	6	9.75	1.25	.51	.098
	G.C.	6	9.75	1.08	.44	
Discriminación de fonemas postest	G.E.	6	9.92	.917	.37	.291
	G.C.	6	8.25	1.29	.53	
Decisión léxica auditiva pretest	G.E.	6	9.25	1.78	.73	.100
	G.C.	6	9.50	1.18	.48	
Decisión léxica auditiva postest	G.E.	6	9.33	1.125	.46	.340
	G.C.	6	7.92	1.66	.68	
Emparejamiento palabra hablada - dibujo pretest	G.E.	6	10.17	2.79	1.14	.104
	G.C.	6	9.83	2.79	1.14	
Emparejamiento palabra hablada - dibujo postest	G.E.	6	11.00	3.63	1.48	.097
	G.C.	6	9.00	3.29	1.34	
Comprensión de oraciones pretest	G.E.	6	7.83	2.04	.83	.062
	G.C.	6	7.50	2.81	1.15	
Comprensión de oraciones postest	G.E.	6	7.67	2.42	.99	.443
	G.C.	6	6.50	2.43	.99	
Repetición pretest	G.E.	6	9.00	1.67	.68	.910
	G.C.	6	8.42	1.16	.47	
Repetición postest	G.E.	6	10.25	.69	.28	.066
	G.C.	6	7.25	1.44	.59	
	G.E.	6	6.83	.52	.21	

Denominación de dibujos pretest	G.C.	6	6.75	1.47	.60	
Denominación de dibujos posttest	G.E.	6	7.50	.84	.34	.615
	G.C.	6	5.58	1.11	.45	
Denominación de acciones pretest	G.E.	6	6.33	.82	.33	.011
	G.C.	6	6.17	.75	.31	
Denominación de acciones posttest	G.E.	6	5.67	.82	.33	.106
	G.C.	6	5.33	.82	.33	
Completa oraciones pretest	G.E.	6	5.33	1.75	.71	.051
	G.C.	6	4.50	2.17	.89	
Completa oraciones posttest	G.E.	6	6.17	.98	.40	.131
	G.C.	6	4.83	1.47	.60	
Neurobel total pretest	G.E.	6	63.42	9.82	4.00	.371
	G.C.	6	62.17	9.24	3.77	
Neurobel total posttest	G.E.	6	67.50	7.94	3.24	.643
	G.C.	6	54.67	9.67	3.95	

Nota: Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1 observamos una pequeña diferencia entre algunas de las variables pretest, de mayor a menor diferencia encontramos las siguientes: Neurobel total; completa oraciones; repetición; emparejamiento palabra hablada-dibujo; comprensión de oraciones; decisión léxica auditiva; denominación de acciones; denominación de dibujos y una única variable pretest en la que no hay diferencia entre un grupo y otro la discriminación de fonemas.

En cambio, la diferencia entre las pruebas posttest es mucho más grande. A continuación, ordenamos las variables de mayor a menor diferencia: Neurobel Total; repetición; emparejamiento palabra hablada-dibujo; denominación de dibujos; discriminación de fonemas; decisión léxica auditiva; completa oraciones; comprensión de oraciones y denominación de acciones. En la prueba de Shapiro Wilk, observamos que todos los valores de la significancia son mayores de 0.05. Para valorar si la diferencia es significativa entre el G.E. y el G.C., se realiza la Prueba de U de Mann-Whitney; y para comparar los resultados del prest y posttest del G.E., se realiza la prueba W de Wilcoxon (véase Tabla 2).

Tabla 2

Resultados de la prueba de U de Mann-Whitney para comparar los resultados del G.E. y del G.C.

Variables	Prueba de U de Mann Whitney (G.E. y G.C.)	
	Sig. Asintótica (bilateral)	U de Mann-Whitney
Discriminación de fonemas pretest	0.870	38.00
Discriminación de fonemas postest	0.043	26.50
Decisión léxica auditiva pretest	0.871	38.00
Decisión léxica auditiva postest	0.125	29.50
Emparejamiento palabra hablada-dibujo pretest	0.806	37.50
Emparejamiento palabra hablada - dibujo postest	0.191	31.00
Comprensión de oraciones pretest	0.624	36.00
Comprensión de oraciones postest	0.373	33.50
Repetición pretest	0.469	34.50
Repetición postest	0.006	22.00
Denominación de dibujos pretest	0.569	35.50
Denominación de dibujos postest	0.012	23.50
Denominación de acciones pretest	0.665	35.50
Denominación de acciones postest	0.604	36.00
Completa oraciones pretest	0.624	36.00
Completa oraciones postest	0.099	29.00
Neurobel total pretest	0.687	36.50
Neurobel total postest	0.054	27.00

Nota: Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2, vemos los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney en la que observamos si existen diferencias entre las medianas de las variables entre el G.E. y el G.C. Encontramos que se asumen varianzas iguales en todas las variables pretest. Esto nos hace corroborar que el G.E. y el G.C. en el momento en el que comenzó la intervención tenían unos resultados en las pruebas homogéneas, lo que es positivo en este estudio, porque de esta manera podemos corroborar y comprobar que ambos grupos son similares, y por lo tanto es pertinente la comparación entre ambos.

En cambio, cuando analizamos los resultados de las pruebas postest, esta situación cambia, ya que existe una diferencia significativa entre las medianas en tres variables: discriminación de fonemas postest ($0.043 < 0.05$), repetición postest ($0.006 < 0.05$), denominación de dibujos postest ($0.012 < 0.05$), y en el resto de las variables del postest no encontramos esa diferencia significativa entre grupos ($p\text{-valor} > 0.05$).

Tabla 3
Resultados de la prueba W de Wilcoxon.

Variables	Prueba de W de Wilcoxon (G.E. pretest y postest)		Prueba de W de Wilcoxon (G.C. pretest y postest)	
	Sig. Asintótica (bilateral)	Z	Sig. Asintótica (bilateral)	Z
Discriminación de fonemas pretest-postest	0.03	-2.2	0.317	-1.000
Decisión léxica auditiva pretest- postest	0.07	-1.84	0.914	-1.069
Emparejamiento palabra hablada-dibujo pretest-postest	0.13	-,1.51	0.285	-1.069
Comprensión de oraciones pretest-postest	0.06	-1.86	0.679	-0.414
Repetición pretest-postest	0.07	-1.84	0.058	-1.897
Denominación de dibujos pretest-postest	0.04	-2.07	0.102	-1.633
Denominación de acciones pretest-postest	0.03	-2.24	0.234	-1.190
Completa oraciones pretest- postest	0.48	-71	0.414	-0.816
Neurobel total pretest-postest	0.03	-2.21	0.046	-1.997

Nota: Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3, podemos observar los resultados de la prueba W de Wilcoxon del G.C, con ellos se determina si se han producido cambios significativos entre los resultados pretest y postest de las siguientes variables:

- Discriminación de fonemas pretest-postest ($0.027 < 0.05$), los resultados son positivos. En la Tabla 1 se observa que la media del pretest es 9,7500 y la media del postest es 9,9167; por lo que este cambio ha sido positivo.

- Denominación de dibujos pretest-postest ($0.038 < 0.05$), los resultados son positivos ya que aparecen en la Tabla 1, la media en el pretest era de 6,8333 y en el postest 7,5000; por lo que este cambio ha sido positivo.
- El Neurobel total pretest-postest ($0.027 < 0.05$), al igual que ocurre en las variables anteriores, los resultados son positivos ya que la media del pretest es 63,4167, y la del postest 67,5000.
- Denominación de acciones pretest-postest ($0.025 < 0.05$); existe una diferencia significativa entre el resultado pretest y el postest. Pero esta diferencia es negativa, es decir aun recibiendo intervención han empeorado significativamente en esta área, como se puede observar en la Tabla 1, la media al inicio era de 5.67 y en cambio al final era de 5.33.

En la Tabla 3, también aparecen los resultados de W de Wilcoxon en el G.C., y estos indican solamente existen resultados significativos en el Neurobel Total ($0.046 < 0.05$), pero esta diferencia significativa es negativa, ya que, en la Tabla 1, vemos que la media en la evaluación inicial era de 62.17 y en la evaluación final 54.67; es decir el lenguaje de las personas del grupo control es significativamente peor en la evaluación final respecto a la evaluación inicial.

Si comparamos los resultados, del G.E. y del G.C. en W de Wilcoxon, podemos observar que los participantes sometidos a intervención logopédica muestran mejores resultados en las pruebas; ya que en tres variables se obtiene un resultado positivo; y en los participantes del G.C. no se muestra ningún resultado negativo.

A continuación, vamos a presentar la opinión de los participantes sobre la intervención logopédica (véase Figura 1).

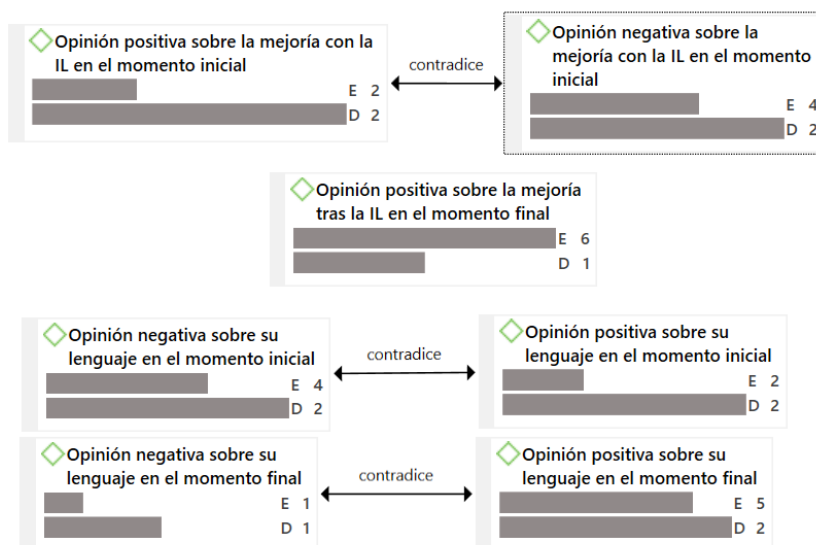


Figura 1. Red de códigos de la opinión de los participantes sobre su lenguaje y la intervención logopédica recibida.

Nota: Fuente: elaboración propia.

En la Figura 1 se observa el enraizamiento (E), que se puede describir como la cantidad de citas que están asociadas a ese código, y la densidad (D) de cada código que muestra el número de códigos asociados a una cita, Es decir, una cita que está asociada con “opinión

negativa sobre la mejoría tras la intervención logopédica en el momento inicial” puede estar asociado con otros dos códigos.

En los códigos de la entrevista inicial existe un mayor número de citas codificadas con “opinión negativa sobre la mejoría con la intervención logopédica en el momento inicial” (E=4) que con el código “opinión positiva sobre la mejoría con la intervención logopédica en el momento inicial” (E=2), pero esto cambia en el momento final, cuando ya han realizado la intervención, ya que los seis tienen una opinión positiva sobre la intervención recibida (E=6).

A continuación, presentamos dos fragmentos de dos participantes que cambiaron de opinión, las citas categorizadas como “opinión negativa sobre la mejoría con la intervención logopédica en el momento inicial” son las siguientes:

“Yo hablo muy bien, así que yo pienso que no voy a mejorar nada” (Fragmento 1 de la entrevista a la participante 3).

“Pues... yo creo que no, yo ya soy mayor, y así estoy ya, es como andar, que viene todos los días conmigo el chico ese, pero yo ya no voy a andar, que ya he andado mucho” (Fragmento 2 de la entrevista a la participante 4).

Las citas categorizadas como “opinión positiva sobre la mejoría con la intervención logopédica en el momento final” de los mismos participantes anteriores son las siguientes:

“Si he mejorado, yo creo que (el nombre de su compañera) más, porque mira la pobrecilla, pero yo también” (Fragmento 3 de la entrevista a la participante 3).

“Si, todo lo que has trabajado, nos lo pasamos bien” (Fragmento 4 de la entrevista a la participante 4).

En relación con la autopercepción de su lenguaje, la mayoría no pensaba que su lenguaje era adecuado ya que es menor el enraizamiento en el código “opinión positiva sobre su lenguaje en el momento inicial” (E=2) que en el código “opinión negativa sobre su lenguaje en el momento inicial” (E=4); pero esto cambia después de la intervención logopédica, ya que es menor el enraizamiento en el código “opinión negativa sobre su lenguaje en el momento final” (E=1); que en el código “opinión positiva sobre su lenguaje en el momento final” (E=5). A continuación, presentamos dos fragmentos categorizados como “opinión negativa sobre su lenguaje en el momento inicial”:

“Mi habla está mal, a veces se me olvidan algunas palabras, voy a decir una cosa, y uy digo otra, y así”. (Fragmento 5 de la entrevista a la participante 6).

“Cometo errores”. (Fragmento 6 de la entrevista a la participante 2).

En los fragmentos siguientes, se aprecia el cambio en la autopercepción de los mismos participantes (Participante 6 y 2), ya que son dos fragmentos del código “opinión positiva sobre su lenguaje en el momento final”:

“Bien, yo pienso que bueno, se me olvidan menos las palabras yo creo” (Fragmento 7 de la entrevista a la participante 6).

“Pues bien, para la edad que tengo... tampoco vamos a pedir más ¿no?” (Fragmento 8 de la entrevista a la participante 2).

Discusión y Conclusión

Los resultados de esta investigación muestran que la intervención logopédica puede ser beneficiosa para las personas con DCL (Jara-Madriral, 2007; Díaz y Sosa, 2010; Szelag & Skolimowska, 2012), y que es positivo para esta población recibir intervención logopédica de forma continuada ya que se logra que el deterioro cognitivo se detenga o reduzca su avance (López-Zamora et al., 2019). Estudios como los de Justo et al. (2019) también llegaban a esa conclusión, realizando 88 sesiones de intervención logopédica de manera individual, al contrario de nuestro estudio en el que solo se realizan 20 y por parejas; otro estudio que también demuestra la eficacia de las sesiones de logopedia con esta población es el de López-Zamora et al. (2019), pero aunque la cantidad de las sesiones recibidas por sus participantes es parecida a la recibida en esta investigación (18 sesiones) la media de edad de los participantes es mucho más baja (75.9 años), no se han encontrado estudios de este tipo con una media de edad de la población tan alta como la de nuestra investigación; ahora bien, debemos tener en cuenta que los resultados mostrados se han realizado con una población muy pequeña, por lo que es conveniente ampliar la muestra y la cantidad de sesiones; como se ha realizado en el estudio de Justo et al. (2019), y de esta manera podemos seguir indagando en el único resultado negativo: que es que los participantes que han recibido intervención logopédica han empeorado en la denominación de acciones, algo que no podemos justificar con la literatura encontrada.

Dentro de los beneficios reportados con la aplicación de este programa de intervención, además de encontrar que existe una gran mejoría en el lenguaje en general, también existe una mejoría significativa en comparación con el grupo control, en la discriminación de fonemas, la repetición y la denominación de dibujos. Para entender estos resultados debemos fijarnos en lo que se ha trabajado durante esas 20 semanas con ellas. Incluimos actividades de discriminación fonológica y discriminación de pares de palabras, por lo que es natural encontrar mejoras en este aspecto.

El programa de intervención multidisciplinar en un caso de Enfermedad de Alzheimer de Cullell et al. (2006) también fomenta la estimulación de fonemas, en muchas ocasiones esta población tiene dificultades en el procesamiento auditivo, ya que es común que las personas mayores tengan dificultades en el procesamiento auditivo central (Rosell, 2018). Por otro lado, la repetición también se trabaja con los participantes de nuestra investigación, mediante la repetición de trabalenguas y de palabras nuevas; otros programas también incluyen estas actividades como el Programa de Psicoestimulación Integral (PPI) (Tárraga et al., 2006), el Programa de Actuación Cognitiva Integral de Demencias (PACID) (García y Carro, 2011) y “Smart-Brain” – Sistema interactivo de Estimulación Cognitiva- (Educamigos, 2018). Todos ellos incluyen la repetición dentro de sus actividades, porque la población con DCL al tener dificultades en la memoria de trabajo suele tener problemas en esta (Maestre et al., 2021). Por último, también encontramos beneficios en la denominación de dibujos, la dificultad para evocar palabras y/o frases es una de las características de la población con DCL (De la Hoz et al., 2021; Rodríguez et al., 2008; Cerezo-Huerta, 2019; Juncos-Rabadán et al., 2010); otros programas lo incluyen en su diseño de actividades, y encuentran unos beneficios positivos en este trabajo (Justo et al., 2019; López-Zamora et al., 2019).

A diferencia de otros estudios, en los que solo se utilizan pruebas estandarizadas (López-Zamora et al., 2019; De la Hoz et al., 2021), en esta investigación se ha tenido en cuenta la opinión de los participantes del grupo experimental antes y después de la intervención, se observa que la opinión sobre la eficacia de la intervención logopédica de los propios participantes no era positiva en todos los casos, mientras que al final de la intervención todos los participantes opinaban que habían logrado beneficios con la terapia recibida. Esta opinión negativa sobre la figura y la intervención logopédica que tiene la población con DCL, quizás es una de las razones, de que solamente el 10% de los logopedas trabajen con población envejecida

en centros sociosanitarios (COLCV, 2018), ya que como se ha demostrado en este estudio está totalmente demostrada su eficacia y la necesidad de incluir a la figura del logopeda en estos centros (Juncos y Pereiro, 2002; Vallés, 2011). La opinión mostrada en nuestro estudio también puede venir derivada del conocimiento general de la población en España sobre esta profesión, ya que en el estudio de Rubio-Iglesias et al. (2020) solamente el 57.5% opinaba que las personas con deterioro cognitivo podían beneficiarse de esta terapia, frente al otro 45.3% que pensaba que no era una población objeto de recibir este tipo de tratamientos. Además de esta opinión sobre el tratamiento, también hemos preguntado a los participantes sobre la autopercepción de su lenguaje al inicio y al final de la terapia; la gran mayoría muestra una mejoría en su autopercepción, lo que puede ayudar a mejorar su autoconcepto y su autoestima, que a su vez disminuirá los síntomas depresivos que puedan existir, y que son comunes en la población con DCL institucionalizada (Da Silva et al., 2019; Camacho-Conde y Galán-López, 2021).

Teniendo en cuenta todo lo presentado anteriormente, podemos concluir con la afirmación de que las personas con DCL que reciben intervención logopédica tendrán más beneficios y su deterioro cognitivo se detendrá o avanzará más lentamente que los pacientes con DCL que no reciban esta ayuda. Asimismo, determinamos que estos beneficios se pueden apreciar en mayor medida en el lenguaje en general, la discriminación de fonemas, la repetición y en la denominación de imágenes. En el resto de las áreas no notamos una gran mejoría, por ello, es conveniente seguir realizando estudios ampliando la cantidad de variables recibidas para valorar si es una variable decisiva para observar mayores cambios en esta población.

Por otro lado, los resultados de este estudio indican que no todos los pacientes con DCL tienen una percepción negativa sobre la posible mejoría que les puede aportar la intervención logopédica, pero esta percepción cambia una vez reciben la intervención, siendo conscientes de la mejoría recibida en algunas ocasiones. Aunque no siempre son conscientes de los errores lingüísticos que presentan, pero aun así siguen pensando que ha sido beneficioso para ellos la terapia.

Para finalizar, se debe tener en cuenta una serie de limitaciones que presenta esta investigación, como es la baja potencia estadística de las comparaciones entre grupos, ya que existe un número reducido de participantes. Aun así, no son muchos los estudios realizados por logopedas en este sentido. Además de ampliar la muestra del estudio, es conveniente continuar trabajando para conocer qué actividades o qué diseño de programa de intervención logopédica es el más adecuado para esta muestra, y de esta manera conocer qué actividades debemos incluir en las sesiones de estimulación lingüística; y por último, sería conveniente realizar un estudio en mayor profundidad sobre la percepción de las personas con DCL del servicio de logopedia, para comprender en profundidad las causas del por qué siendo esta intervención beneficiosa, como se ha explicado en esta investigación, no solicitan ni reciben este tratamiento.

Referencias

- Adrián, J. A., Jorquera, J. y Cuetos, F. (2015). Neurobel: Breve batería neuropsicológica de evaluación del lenguaje oral en adultos-mayores. Datos normativos iniciales. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 35(3), 101-113. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.12.004>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014) *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, 5ª Edición. DSM-5. Editorial Médica Panamericana.

- Camacho-Conde, J. A. y Galán-López, J. M. (2021). La Relación Entre Depresión y Deterioro Cognitivo en Personas Mayores Institucionalizadas en Residencias Españolas. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 37. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37413>
- Cerezo-Huerta, K. (2019). *Trastornos neurocognitivos en el adulto mayor: Evaluación, diagnóstico e intervención neuropsicológica*. Manual Moderno.
- Cullell, N., Bruna, O. y Puyuelo, M. (2006). Intervención neuropsicológica y del lenguaje en la enfermedad de Alzheimer: descripción de un caso clínico. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(2), 71-78. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(06\)70116-4](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(06)70116-4)
- Da Silva, C. Y., Cavalho, P. A. y Ramos, V. M. (2019). La depresión y su influencia en los cambios neuropsicológicos del adulto mayor con trastorno neurocognitivo leve debido a la enfermedad de alzheimer. *CES Psicología*, 12(1), 69-79. <https://doi.org/10.21615/4417>
- De la Hoz, M., Garrido del Águila, D. y García Retamero, R. (2021). Alteraciones lingüísticas en pacientes con deterioro cognitivo leve. Revisión sistemática. *Revista de Neurología*, 72(3), 67-76. <https://doi.org/10.33588/rn.7203.2020411>
- Díaz, E. y Sosa, A. M. (2010). Intervención cognitiva en pacientes con deterioro cognitivo ligero y demencia leve. *Medisan*, 14(6), 1-12. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30192010000600015&script=sci_arttext&tlng=pt
- Educamigos (2018). *Smartbrain: sistema interactivo de Estimulación Cognitiva*. Recuperado de <https://www.smartbrain.net/smartbrainpro/>
- Fernández-Calvo, B., Contador, I., Serna, A., Menendez de Lucena, V. y Ramos, F. (2010) Efecto del formato de intervención individual o grupal en la estimulación cognitiva de pacientes con enfermedad de Alzheimer. *Revista de Psicopatología y Psicología*, 15, 115-123. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.15.num.2.2010.4090>
- Franco, M. A. y Bueno, Y. (2002). *Uso de las nuevas tecnologías como instrumentos de intervención en programas de psicoestimulación*. En L. Agüera, M. Martín, y J. Cervilla (Eds.), *Psiquiatría Geriátrica* (pp. 665-677). Masson
- García, J. J., y Carro, J. (2011). *Programa de Actuación Cognitiva Integral de Demencias (PACID): Centro de Referencia Estatal de Atención a Personas con Enfermedad de Alzheimer y otras Demencias*. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Jara-Madrigal, M. (2007). La estimulación cognitiva en personas adultas mayores. *Revista Cúpula*, 22(2), 4-14
- Juncos-Rabadán, O. Pereiro, A. X., Facal, D. y Rodríguez, N. (2010). Una revisión de la investigación sobre lenguaje en el deterioro cognitivo leve. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30, 78-83. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(10\)70119-4](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70119-4)
- Juncos-Rabadán, O. y Pereiro-Rozas, A. (2002). Problemas del lenguaje y la tercera edad: orientaciones y perspectivas de la logopedia. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 8, 387-398
- Justo, S. I., Marques-Castro, A. E., Otero, P., Vázquez, F. L. y Torres, Á. J. (2019). Programa de estimulación cognitiva individual de larga duración para personas con trastorno neurocognitivo leve: estudio piloto. *Rev. Neurol*, 68, 281-289. <https://doi.org/10.33588/rn.6807.2018321>

- Koepsell, T. D. & Monsell, S. E. (2012). Reversion from mild cognitive impairment to normal or near-normal cognition: Risk factors and prognosis. *Neurology*, 79, 1591-1598. <https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e31826e26b7>
- López, B. (2001). Orientaciones en rehabilitación cognitiva. *Revista de Neurología*, 33, 383-387
- López, L., y Ullán, A. M. (2015). Arte y comunicación para la socialización de personas con Alzheimer y otras demencias. *Commons: revista de comunicación y ciudadanía digital*, 4(1), 5-5. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5177588>
- López-Zamora, M., Cánovas-Cano, M., & Aranda, L. (2019). Evaluación de una intervención logopédica en pacientes con la enfermedad de Alzheimer en tratamiento colinérgico: Un estudio piloto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(1), 113. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.12.004>
- Maestre, D. I., Mora, E., Andrade, L. P. y Pinto, S. (2021). Sistemática: Implicaciones de la Memoria de Trabajo en el neurodesarrollo y el aprendizaje. *Sinergias Educativas*, 6(1), 50-81. <https://doi.org/10.37959/se.v6i1.163>
- Moreno, P. (2001). *Rehabilitación de funciones cerebrales por ordenador*. Hospital Universitario Son Dureta.
- Niño-Rojas, V. M. (2021). *Metodología de la Investigación: diseño, ejecución e informe*. Ediciones de la U.
- Reisberg, B., Ferris, S. H., de Leon, M. J., & Crook, T. (1982). The Global Deterioration Scale for assessment of primary degenerative dementia. *The American Journal of Psychiatry*, 139(9), 1136–1139. <https://doi.org/10.1176/ajp.139.9.1136>
- Ritchie, K. & Ritchie, C. W. (2012). Mild cognitive impairment (MCI) twenty years on. *International Psychogeriatrics*, 24, 1-5. <https://doi.org/10.1017/S1041610211002067>
- Rodríguez, N., Juncos-Rabadán, O. y Facal, D. (2008). El fenómeno de la punta de la lengua en el deterioro cognitivo leve. Un estudio piloto. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(1), 28-33. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(08\)70043-3](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(08)70043-3)
- Rosell, M. D. (2018). Acercamiento neuropsicológico al síndrome de procesamiento auditivo central. *Neuropsicología Latinoamericana*, 10(3), 1-11. Recuperado de: https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/404
- Rubio-Iglesias, E., Martínez, M., Martínez, A. y Criado, J. J. (2020). Conocimiento de la logopedia. Un estudio descriptivo. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 6(2), 1-13. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n2.1>
- Sánchez, J. M. (2012). Estimulación cognitiva en el envejecimiento sano, el deterioro cognitivo leve y las demencias: estrategias de intervención y consideraciones teóricas para la práctica clínica. *Revista de logopedia, foniatría y audiolgía*, 32(2), 57-66. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.02.002>
- Szelag, E. & Skolimowska, J. (2012). Cognitive function in elderly can be ameliorated by training in temporal information processing. *Restorative neurology and neuroscience*, 30(5), 419-434. Recuperado de: <https://content.iospress.com/articles/restorative-neurology-and-neuroscience/rnn120240>

- Tárraga, L., Boada, M., Modinos, G., Espinosa, A., Diego, S., Morera, A., Guitart, M., Balcells, J., López, O. L. & Becker, J. T. (2006). A randomised pilot study to assess the efficacy of an interactive, multimedia tool of cognitive stimulation in Alzheimer's disease. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 77(10), 1116–1121. <http://dx.doi.org/10.1136/jnnp.2005.086074>
- Vallés, B. (2011). Representaciones y creencias en torno a la evaluación lingüística del adulto mayor con trastorno cognitivo leve. *Revista de investigación en logopedia*, 1(1), 12-34. Recuperado de: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/2945>
- World Health Organization. (2018). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th Revision). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Data de recepción: 27/09/2021

Data de revisión: 09/12/2021

Data de aceptación: 14/12/2021

MLS - INCLUSION AND SOCIETY JOURNAL

<https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society>



Cómo citar este artículo:

Moraes, Y., Henrique Silva Carvalho, P., Cassia Ietto Montilha, P. & Cláudia Fernandes, A. (2021). A fonoaudiologia na reabilitação de pessoas com deficiência visual. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 42-57.

LOGOPEDIA EN LA REHABILITACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Yara Moraes

Universidade Estadual de Campinas (Brasil)

ydemoraes3@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-0935-4089>

Pedro Henrique Silva Carvalho

Universidade Estadual de Campinas (Brasil)

pedrinhocarvalho48@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-1639-4361>

Rita de Cassia Ietto Montilha

Universidade Estadual de Campinas (Brasil)

rita.montilha@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-3741-0006>

Ana Cláudia Fernandes

Universidade Estadual de Campinas (Brasil)

ana.claudia2221@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-4091-3555>

Resumen. La literatura indica que la logopedia es un área complementaria y de desempeño fundamental en la rehabilitación de personas con discapacidad. Cuando se trata de discapacidad visual, entonces, el papel de la terapia del habla en la prevención de otras deficiencias asociadas y en la promoción de la calidad de vida, la autonomía y la independencia es indispensable, dada la relevancia de la intervención temprana en la preservación, el uso y la funcionalidad de los significados restantes para el desarrollo humano y la interacción social. El objetivo de este trabajo fue verificar el conocimiento y la percepción de los usuarios y familiares sobre la realización de la Logopedia en el proceso de rehabilitación de las personas con discapacidad visual. Se trata de un estudio cualitativo descriptivo transversal en el que se realizaron entrevistas semiestructuradas a usuarios con discapacidad visual y sus familias. Los datos fueron tratados y categorizados a partir del análisis de contenido. Surgieron dos categorías de análisis: a) Conocimiento y percepción de los usuarios y familiares sobre el desempeño de la Logopedia en el campo de la discapacidad visual; b) Personas con discapacidad visual que recibieron logopedia y su percepción de dicha atención. Los participantes que no tuvieron contacto directo con la terapia del habla durante el proceso de rehabilitación presentaron conocimientos generales y de sentido común, restringiendo el rendimiento del logopeda al habla y la audición. Por otro lado, quienes tuvieron contacto destacaron el papel de este profesional en el proceso de rehabilitación de las personas con discapacidad visual, ayudándoles en el lenguaje, la comunicación, la lectura y la escritura, la disfluencia y la selectividad alimentaria. Se refuerza la relevancia de la logopedia en el proceso de habilitación y rehabilitación de las personas con discapacidad visual.

Palabras clave: Ciencias del Habla, Audición y Lenguaje, Trastornos de la Visión, Rehabilitación.

A FONOAUDIOLOGIA NA REABILITAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Resumo. A literatura aponta que a fonoaudiologia é área complementar e de fundamental atuação na reabilitação de pessoas com deficiência. Quando se trata da deficiência visual, então, o papel da fonoaudiologia na prevenção de outras deficiências associadas e na promoção da qualidade de vida, autonomia e independência é indispensável, visto a relevância da intervenção precoce na preservação, uso e funcionalidade dos sentidos remanescentes para o desenvolvimento humano e interação social. O objetivo desse trabalho foi verificar conhecimento e percepção de usuários e familiares sobre a atuação da Fonoaudiologia no processo de reabilitação de pessoas com deficiência visual. Trata-se de um estudo qualitativo descritivo transversal em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas usuários com deficiência visual e seus familiares. Os dados foram tratados e categorizados a partir da análise de conteúdo. Emergiram duas categorias de análise: a) Conhecimento e percepção de usuários e familiares com relação à atuação da Fonoaudiologia no campo da deficiência visual b) Pessoas com deficiência visual que receberam atendimento fonoaudiológico e sua percepção sobre tal atendimento. Os participantes que não tiveram contato direto com a Fonoaudiologia durante o processo de reabilitação apresentaram conhecimento geral e do senso comum, restringindo a atuação do fonoaudiólogo à fala e audição. Por outro lado, aqueles que tiveram contato destacaram o papel desse profissional ao processo de reabilitação de pessoas com deficiência visual, auxiliando-as na linguagem, comunicação, leitura e escrita, na disfluência e na seletividade alimentar. Reforça-se a relevância da Fonoaudiologia no processo de habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência visual.

Palavras-chave: fonoaudiologia, transtornos da visão, reabilitação.

SPEECH THERAPY IN THE REHABILITATION OF VISUALLY IMPAIRED PEOPLE

Abstract. The literature indicates that the Speech Language Pathology is a complementary and fundamental area of action in the rehabilitation of people with disabilities. Regarding visual impairment, then, the role of Speech Language Pathology in the prevention of other associated disabilities and in promoting quality of life, autonomy and independence is fundamental given the relevance of early intervention in the preservation, use and functionality of the senses that lead to social human development and social interaction. The objective of this study was to verify the knowledge and perception of users and family members about the role of Speech Language Pathology in the rehabilitation process of people with visual impairment. This is a cross-sectional descriptive qualitative study in which semi-structured interviews were conducted with nine visually impaired users and six of their family members. Data were treated and categorized based on content analysis. Two categories of analysis emerged: a) Knowledge and perception of users and family members regarding the role of Speech Language Pathology in the field of visual impairment b) People with visual impairment who received Speech Language Pathology and their perception of such care. Participants who had no direct contact with Speech Language Pathology during the rehabilitation process had general knowledge and common sense, restricting the role of Speech Language Pathology to speech and hearing. On the other hand, those who had contact highlighted the role of this professional in the rehabilitation of people with visual impairment, helping them in language, communication, reading and writing, stuttering, and food selectivity. In this context, the relevance of Speech Language Pathology in the rehabilitation process of visually impaired people is reinforced.

Keywords: Speech, Language and Hearing Sciences, Vision Disorders, Rehabilitation.

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), se entiende por Discapacidad Visual (DV) toda deficiencia vinculada a enfermedades oculares que afectan al funcionamiento óptimo de la visión, pudiendo llegar a la ausencia total de capacidad visual en el individuo. Esta deficiencia se clasifica en hipermetropía y miopía DV. La primera se conoce genéricamente como pérdida visual de grados variables y la segunda como pérdida total de la vista. Así, se comprueba que hay variaciones en esta discapacidad desde la baja visión hasta la ceguera. Esta pérdida visual puede ser congénita o adquirida debido a diversas causas, de las cuales aproximadamente el 80% son prevenibles (OMS, 2019).

La deficiencia visual favorece la vulnerabilidad comunicativa de la persona porque, en este caso, no hay retroalimentación visual del interlocutor, expresiones faciales, "miradas" y juegos corporales que se presuponen en el lenguaje y la comunicación. *Debido a este hecho, se observa una falta de respuestas del niño con DV en periodo prelingüístico (0 a 12 meses) a las intenciones comunicativas visuales producidas por el adulto, como gestos y miradas, lo que lleva a este último a interpretar erróneamente que el niño no está interesado en interactuar, lo que perjudica las interacciones entre ambos (Ratray & Zeedykb, 2005; Moura e Oliveira, 2011).

Otro factor que puede limitar estas interacciones es el dolor que experimentan los padres por la pérdida de un "hijo idealizado", que provoca en ellos un sentimiento de frustración que les hace interactuar con el niño con menor frecuencia que la observada en los niños sin discapacidad (Kaodoiniski y Toniazzo, 2017; Monteiro y Montilha, 2010).

Se sabe, sin embargo, que el establecimiento de interacciones entre adultos y niños es fundamental para la constitución del "yo", es decir, de la subjetividad del niño, así como para el desarrollo de habilidades sociocomunicativas, cognitivas y lingüísticas, además de que, a partir de esta situación interactiva, el adulto transmite al niño el conocimiento histórico-cultural de una determinada comunidad (Kaodoiniski y Toniazzo, 2017; Lemos, Medeiros, Agripino-Ramos y Salomão, 2020).

En el caso de la DV se requieren servicios de rehabilitación que tengan como prioridad la atención y el seguimiento de las personas con deficiencias físicas, auditivas, intelectuales y visuales. Estos servicios trabajan de forma multiprofesional e interdisciplinar, ya que de esta forma la atención se presta de forma más integral (Monteiro y Montilha, 2010). En el caso del proceso de rehabilitación de las personas con DV, esta lógica de trabajo es esencial para que haya el desarrollo de habilidades para las Actividades de la Vida Diaria (AVD) con una intervención temprana, buscando promover el desarrollo integral.

El logopeda es el profesional capaz de asistir a estas personas con DV en el proceso de rehabilitación, ayudándoles a conseguir una comunicación eficaz para que tengan un mejor desarrollo escolar y profesional, así como una mayor independencia y autonomía.

Los ámbitos de actuación del logopeda son amplios e interdisciplinarios. Actúa en la habilitación y rehabilitación de alteraciones del lenguaje, voz, audición, órganos

fonoarticulatorios y funciones del sistema estomatognático (masticación, deglución, succión, respiración y habla) (Monteiro y Montilha, 2010; Silva, 2018). Así, trabajan con diferentes servicios de salud, educación, tercer sector y administración empresarial y comunicación social, considerando las siguientes especialidades: audiolología, lenguaje, motricidad orofacial, salud colectiva, voz, disfagia, logopedia educativa, gerontología, logopedia neurofuncional, logopedia ocupacional, neuropsicología, fluidez, peritaje fonoaudiológico y logopedia hospitalaria.

Este profesional debe actuar en consonancia con los especialistas en rehabilitación visual a partir de la evaluación de la visión funcional o evaluación cualitativa, en la que se evalúa la agudeza visual, el campo visual, la visión del color, la sensibilidad al contraste y la adaptación visual. A partir de los resultados de esta evaluación y de la discusión en equipo interdisciplinario, el logopeda tendrá subsidios para realizar las adaptaciones adecuadas de los materiales utilizados con la persona con DV en su atención, y desarrollar estrategias que favorezcan el uso del residuo visual para la comunicación más allá del uso del lenguaje oral y escrito (Zerbetto, Lopes, Montilha e Gasparetto, 2015).

La participación de la familia en las conductas y procedimientos terapéuticos del equipo se considera esencial, ya que esta asociación favorece una mirada humanizada de la persona atendida (Fernandes, Rodríguez-Martín, Bittencourt, Gasparetto e Montilha, et al., 2020). En este sentido, para que haya una participación efectiva de las familias, es fundamental construir una red de apoyo intersectorial que cubra las distintas necesidades de salud (Fernandes et al., 2020). Así, se favorece el vínculo y la confianza durante el seguimiento terapéutico; al fin y al cabo, es responsabilidad y derecho de la familia determinar cuándo, cómo y dónde la persona recibirá los cuidados necesarios (Fernandes et al., 2020).

La vida familiar se beneficia, especialmente los niños con DV. En esta condición el niño adquiere autonomía y confianza en sí mismo, repercutiendo así positivamente en su desarrollo sociocomunicativo y afectivo. Así, el logopeda puede actuar en programas de intervención en la promoción del desarrollo social y comunicativo a través de la indicación de estrategias maternas que puedan facilitar la participación del niño con DV en el proceso interactivo. La infancia es, pues, una etapa fundamental para el desarrollo lingüístico de la persona con DV, porque es cuando se inicia la interacción con los interlocutores sociales (Medeiros y Salomão, 2015).

El logopeda también tiene un papel importante frente a los comportamientos estereotipados causados por el déficit de retroalimentación visual por parte de las personas con DV, principalmente con ceguera congénita. Estas conductas estereotipadas se presentan de varias formas como: aplaudir, mover el cuerpo de un lado a otro (manierismos), producir un discurso repetitivo y descriptivo (verbalismo), utilizar objetos de forma estereotipada, golpearlos para comprobar el sonido que producen o tirarlos al suelo, etc. (Kaodoiniski y Toniazzo, 2017). Así, en la infancia, a menudo pueden asociarse erróneamente con la condición de Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Mosca, Kritzinger y Van-der-Linde, 2015). Ante esto, el profesional propone a la familia, en el trabajo de intervención temprana, formas de resignificación (Kaodoiniski y Toniazzo, 2017).

Entre estos comportamientos, el verbalismo y el habla ecológica pueden estar relacionados con la búsqueda del niño de la atención del otro, las solicitudes de aclaración sobre un discurso mal entendido, o una situación no comprendida mediante la descripción dada por otra persona, o la necesidad de confirmar que su mensaje fue recibido y entendido por el compañero de interacción, o incluso un intento de averiguar quién está cerca de él y así entender su entorno (Mosca et al., 2015). Por lo tanto, estos comportamientos, cuando se observan desde el punto de vista de la interacción entre el niño y el adulto, significan y presentan un significado, dependiendo del contexto en el que se producen (Lemos et al., 2020).

La observación de tales características en el habla del niño con DV son fundamentales no sólo para la interacción con la familia y con los interlocutores de la comunicación, sino principalmente para la evaluación fonoaudiológica y el diagnóstico diferencial entre el DV congénito y el autismo.

Otro ámbito en el que trabaja el logopeda es la sordoceguera, una enfermedad que asocia déficits en las vías sensoriales visuales y auditivas. Esto restringe enormemente la comunicación y las interacciones sociales. Por lo tanto, el logopeda debe invertir en estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades comunicativas que el individuo pueda utilizar en la vida cotidiana, a través del uso de los restantes sentidos y/o residuos visuales y auditivos (Villas-Boas, Ferreira, Moura, & Maia, 2012).

Considerando los ejemplos mencionados anteriormente sobre la acción fonoaudiológica en el proceso de rehabilitación de personas con discapacidad visual y el papel fundamental de la familia y del individuo en atención como sujetos activos en el proceso de atención, se considera que conocer las percepciones de los usuarios y familiares es relevante, ya que, a partir de este conocimiento, se pueden plantear discusiones en el ámbito científico que permitan conocer la práctica clínica fonoaudiológica en el ámbito de la VD hacia la humanización y la calidad de la atención. Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio tuvo como objetivo verificar el conocimiento y la percepción de los usuarios y familiares sobre el papel de la logopedia en el proceso de rehabilitación de las personas con discapacidad visual.

Método

El estudio se realizó a partir de los datos recogidos en un proyecto más amplio titulado "El itinerario de la persona con discapacidad visual en los servicios de salud y rehabilitación en un municipio de la región metropolitana de Campinas - São Paulo", cuya recogida de datos se produjo en un municipio de la región metropolitana de Campinas - São Paulo/Brasil.

Se trata de un estudio cualitativo descriptivo transversal. Según Minayo (2015), la investigación cualitativa permite comprender una situación, un discurso dentro de su contexto histórico, cultural, social y colectivo desde el campo de los significados, los fenómenos y las representaciones sociales. Además, permite la interpretación del material comprendido de manera que el investigador pueda plantear o, mejor dicho, diseñar nuevas posibilidades de comprensión (Minayo, 2015).

Participaron en el estudio nueve usuarios y seis familiares, seleccionados en base a los siguientes criterios de inclusión: a) ser pacientes del Servicio de Rehabilitación derivados por la red sanitaria del municipio estudiado; b) ser familiares de pacientes atendidos en el Servicio de Rehabilitación de referencia para el municipio estudiado; c) ser residentes en el municipio estudiado. No hubo exclusión en cuanto a género, edad o tipo de enfermedad ocular.

Es importante destacar que los participantes en la investigación fueron debidamente informados y aclarados sobre los objetivos de este estudio, siguiendo todas las directrices éticas para la investigación con seres humanos. La investigación fue sometida y aprobada por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad bajo el CAAE: 46001215.7.0000.5404, número de dictamen: 2.450.031. Cabe mencionar que el Formulario de Consentimiento Informado (FCI) fue leído y firmado por todos los participantes.

Para cumplir con todas las directrices éticas y mantener la confidencialidad de la imagen de los participantes, se utilizó el método de identificación por siglas, es decir, U (usuario) y FU (familiar del usuario). Los nueve usuarios que participaron en el proyecto eran cuatro adultos (U1, U2, U3 Y U9) y cinco niños (U4, U5, U6, U7 Y U8); de este total, tres eran mujeres y seis hombres. Entre los usuarios adultos, el nivel de educación era un usuario analfabeto, un usuario con educación secundaria completa, un usuario con educación superior incompleta y un usuario con educación superior completa. La mayoría de ellos presentan baja visión, cuatro con baja visión congénita y tres con baja visión adquirida; en cuanto a los dos usuarios ciegos, uno presenta ceguera congénita y el otro adquirida.

En cuanto a los miembros de la familia, son cuatro madres (FU3, FU4/5, FU6, FU8), una tía (FU7) y un marido (FU9). El usuario U3, debido a las condiciones de discapacidad, no pudo responder a la entrevista, por lo que fue su madre quien la contestó. La participante U9 fue entrevistada junto con su marido, y ambos autorizaron el uso de sus cuentas. En cuanto a los usuarios menores de edad, sus respectivos familiares responsables respondieron a la entrevista, por lo que los menores que se sintieron cómodos para complementar y participar en la entrevista realizada a la madre pudieron contribuir si el responsable lo autorizó; este fue el caso de U8. Los usuarios U4 y U5 son hermanos, por lo que la madre (FU4/5) podría contribuir a la investigación informando de diferentes experiencias con ambos niños.

En el momento de la recogida de datos se realizó una entrevista semiestructurada, que se caracteriza por un guión con temas generales seleccionados y elaborados con preguntas abiertas y cerradas, es decir, con preguntas y posibilidades de respuesta. En el proceso de construcción de este instrumento se realizó un pre-test que se aplicó con pacientes de un servicio de rehabilitación clínica escolar para asegurar la autenticidad y mejorar su forma como instrumento de recolección de datos.

Para el análisis de los datos se utilizó el análisis de contenido categórico y temático, el cual, a través de procedimientos sistemáticos, consiste en un conjunto de técnicas destinadas a obtener un contenido colectivo (repetición y relevancia) de experiencias, mensajes, discursos y percepciones sobre un tema determinado (Bardin, 2016). Dicha técnica de análisis se apoya en la ayuda de categorías que, en general, se constituye como una síntesis del conjunto de comunicaciones y mensajes objeto de tratamiento (Bardin, 2016). A partir del tratamiento de

los datos es posible realizar una lectura que permita al investigador "señalar oposiciones que se codifican en forma de temas por su presencia o ausencia en cada texto" (Bardin, 2016, p. 180).

En definitiva, este tipo de análisis se realiza mediante "operaciones de desmembramiento del texto en unidades, en categorías según agrupaciones analógicas" (Bardin, 2016, p. 200). Y, una vez concluida esta etapa de "clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación" (Bardin, 2016, p. 145), se realizan inferencias e interpretaciones del material analizado.

Resultados

En la Tabla 1 se exponen los estadísticos descriptivos del grupo experimental y del grupo control en todas las subpruebas del Neurobel (Adrián et al., 2015) y se presenta la prueba de normalidad Shapiro-Wilk.

Tabla 1

Estadísticas descriptivas de los grupos experimental y de control y prueba de normalidad de Shapiro-Wilk

Variables	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Shapiro-Wilk Sig.
Discriminación de fonemas pretest	G.E.	6	9.75	1.25	.51	.098
	G.C.	6	9.75	1.08	.44	
Discriminación de fonemas postest	G.E.	6	9.92	.917	.37	.291
	G.C.	6	8.25	1.29	.53	
Decisión léxica auditiva pretest	G.E.	6	9.25	1.78	.73	.100
	G.C.	6	9.50	1.18	.48	
Decisión léxica auditiva postest	G.E.	6	9.33	1.125	.46	.340
	G.C.	6	7.92	1.66	.68	
Emparejamiento palabra hablada - dibujo pretest	G.E.	6	10.17	2.79	1.14	.104
	G.C.	6	9.83	2.79	1.14	
Emparejamiento palabra hablada - dibujo postest	G.E.	6	11.00	3.63	1.48	.097
	G.C.	6	9.00	3.29	1.34	
Comprensión de oraciones pretest	G.E.	6	7.83	2.04	.83	.062
	G.C.	6	7.50	2.81	1.15	
Comprensión de oraciones postest	G.E.	6	7.67	2.42	.99	.443
	G.C.	6	6.50	2.43	.99	
Repetición pretest	G.E.	6	9.00	1.67	.68	.910
	G.C.	6	8.42	1.16	.47	
Repetición postest	G.E.	6	10.25	.69	.28	.066
	G.C.	6	7.25	1.44	.59	
Denominación de dibujos pretest	G.E.	6	6.83	.52	.21	.788
	G.C.	6	6.75	1.47	.60	

Denominación de dibujos	G.E.	6	7.50	.84	.34	.615
postest	G.C.	6	5.58	1.11	.45	
Denominación de	G.E.	6	6.33	.82	.33	.011
acciones pretest	G.C.	6	6.17	.75	.31	
Denominación de	G.E.	6	5.67	.82	.33	.106
acciones postest	G.C.	6	5.33	.82	.33	
Completa oraciones	G.E.	6	5.33	1.75	.71	.051
pretest	G.C.	6	4.50	2.17	.89	
Completa oraciones	G.E.	6	6.17	.98	.40	.131
postest	G.C.	6	4.83	1.47	.60	
Neurobel total pretest	G.E.	6	63.42	9.82	4.00	.371
	G.C.	6	62.17	9.24	3.77	
Neurobel total postest	G.E.	6	67.50	7.94	3.24	.643
	G.C.	6	54.67	9.67	3.95	

Nota: Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1 observamos una pequeña diferencia entre algunas de las variables pretest, de mayor a menor diferencia encontramos las siguientes: Neurobel total; oraciones completas; repetición; emparejamiento palabra hablada-dibujo; comprensión de oraciones; decisión léxica auditiva; denominación de acciones; denominación de dibujos y una única variable pretest en la que no hay diferencia entre un grupo y otro la discriminación de fonemas.

En cambio, la diferencia entre las pruebas postest es mucho más grande. A continuación, ordenamos las variáveis de mayor a menor diferencia: Neurobel Total; repetición; emparejamiento palabra hablada-dibujo; denominación de dibujos; discriminación de fonemas; decisión léxica auditiva; oraciones completas; comprensión de oraciones y denominación de acciones. En la prueba de Shapiro Wilk, observamos que todos los valores de la significación son mayores de 0,05. Para valorar si la diferencia es significativa entre el G.E. y el G.C., se realiza la Prueba de U de Mann-Whitney; y para comparar los resultados del prest y postest del G.E., se realiza la prueba W de Wilcoxon (véase Tabla 2).

Tabla 2

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para comparar los resultados del G.E. y del G.C.

Variables	Prueba U de Mann Whitney (G.E. y G.C.)	
	Sig. asintótica (bilateral)	U de Mann-Whitney
Discriminación de fonemas pretest	0.870	38.00
Discriminación de fonemas postest	0.043	26.50
Decisión léxica auditiva pretest	0.871	38.00
Decisión léxica auditiva postest	0.125	29.50
Emparejamiento palabra hablada-dibujo pretest	0.806	37.50
Emparejamiento palabra hablada - dibujo postest	0.191	31.00
Comprensión de oraciones pretest	0.624	36.00
Comprensión de oraciones postest	0.373	33.50
Repetición pretest	0.469	34.50
Repetición postest	0.006	22.00
Denominación de dibujos pretest	0.569	35.50
Denominación de dibujos postest	0.012	23.50
Denominación de acciones pretest	0.665	35.50
Denominación de acciones postest	0.604	36.00
Completa oraciones pretest	0.624	36.00
Completa oraciones postest	0.099	29.00
Neurobel total pretest	0.687	36.50
Neurobel total postest	0.054	27.00

Nota: Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 vemos los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney en la que observamos si existen diferencias entre las medianas de las variables, entre el G.E. y el G.C. encontramos que se asumen varianzas iguales en todas las variables pretest. Esto nos hace corroborar que el G.E. y el G.C. en el momento en el que comenzó la intervención tenían unos resultados en las pruebas homogéneos, lo que es positivo en este estudio, porque de esta manera podemos corroborar y comprobar que ambos grupos son similares y, por lo tanto, es pertinente la comparación entre ambos.

En cambio, cuando analizamos los resultados de las pruebas postest, esta situación cambia, ya que existe una diferencia significativa entre las medianas en tres variables: discriminación de fonemas postest ($0.043 < 0,05$), repetición postest ($0,006 < 0,05$), denominación de dibujos postest ($0,012 < 0,05$), y en el resto de las variables del postest no encontramos esa diferencia significativa entre grupos ($p\text{-valor} > 0,05$).

Tabla 3

Resultados de la prueba W de Wilcoxon.

Variables	Prueba W de Wilcoxon (G.E. pretest y postest)		Prueba W de Wilcoxon (G.C. pretest y postest)	
	Sig. asintótica (bilateral)	Z	Sig. asintótica (bilateral)	Z
Discriminación de fonemas pretest-postest	0.03	-2.2	0.317	-1.000
Decisión léxica auditiva pretest-postest	0.07	-1.84	0.914	-1.069
Emparejamiento palabra hablada-dibujo pretest-postest	0.13	-,1.51	0.285	-1.069
Comprensión de oraciones pretest-postest	0.06	-1.86	0.679	-0.414
Repetición pretest-postest	0.07	-1.84	0.058	-1.897
Denominación de dibujos pretest-postest	0.04	-2.07	0.102	-1.633
Denominación de acciones pretest-postest	0.03	-2.24	0.234	-1.190
Completa oraciones pretest-postest	0.48	-.71	0.414	-0.816
Neurobel total pretest-postest	0.03	-2.21	0.046	-1.997

Nota: Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 podemos observar los resultados de la prueba W de Wilcoxon del C.G., con la que determinamos si se han producido cambios significativos entre los resultados del pretest y el postest de las siguientes variables:

- Discriminación de fonemas pretest-postest ($0,027 < 0,05$), los resultados son positivos. En la Tabla 1 se observa que la media del pretest es 9,7500 y la media del postest es 9,9167; por lo que este cambio ha sido positivo.
- Denominación de dibujos pretest-postest ($0,038 < 0,05$), los resultados son positivos ya que aparecen en la Tabla 1, la media en el pretest era de 6,8333 y en el postest 7,5000; por lo que este cambio ha sido positivo.
- El Neurobel total pretest-postest ($0,027 < 0,05$), al igual que ocurre en las variables anteriores, los resultados son positivos ya que la media del pretest es 63,4167, y la del postest 67,5000.
- Denominación de acciones pretest-postest ($0,025 < 0,05$); existe una diferencia significativa entre el resultado pretest y el postest. Pero esta diferencia es negativa, es decir, aun recibiendo intervención han empeorado significativamente en esta área, como se puede observar en la Tabla 1, la media al inicio era de 5.67 y, en cambio, al final era de 5.33.

En la Tabla 3 también aparecen los resultados de W de Wilcoxon en el G.C, y estos indican solamente que existen resultados significativos en el Neurobel Total ($0,046 < 0,05$), pero esta diferencia significativa es negativa, ya que en la Tabla 1 vemos que la media en la evaluación inicial era de 62,17 y en la evaluación final 54,67; es decir, el lenguaje de las personas del grupo control es significativamente peor en la evaluación final respecto a la evaluación inicial.

Si comparamos los resultados del G.E. y del G.C. en W de Wilcoxon podemos observar que los participantes sometidos a intervención logopédica muestran mejores resultados en las pruebas, ya que en tres variables se obtiene un resultado positivo, y en los participantes del G.C. no se muestra ningún resultado negativo.

A continuación, vamos a presentar la opinión de los participantes sobre la intervención logopédica (véase Figura 1).

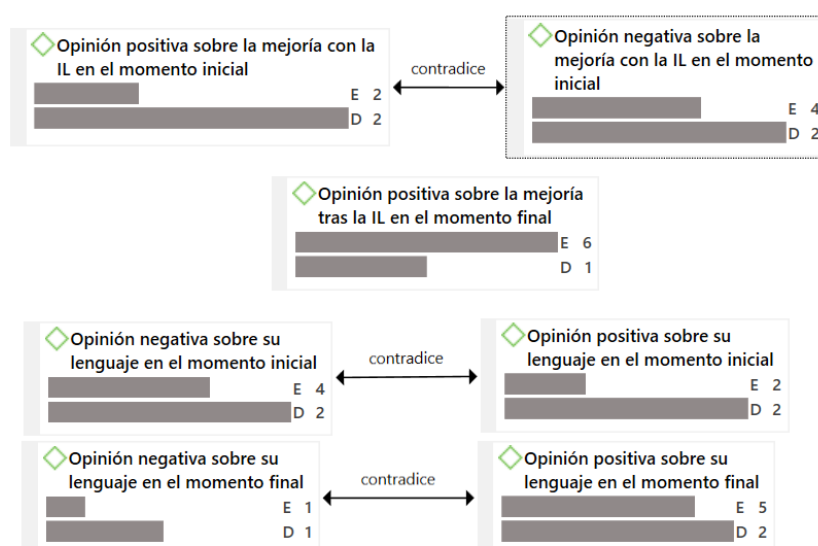


Figura 1. Red de códigos de la opinión de los participantes sobre su lenguaje y la intervención logopédica recibida.

Nota: Fuente: elaboración propia.

En la Figura 1 se observa el enraizamiento (E), que se puede describir como la cantidad de citas que están asociadas a ese código, y la densidad (D) de cada código que muestra el número de códigos asociados a una cita; es decir, una cita que está asociada con "opinión negativa sobre la mejoría tras la intervención logopédica en el momento inicial" puede estar asociada con otros dos códigos.

En los códigos de la entrevista inicial existe un mayor número de citas codificadas con "opinión negativa sobre la mejoría con la intervención logopédica en el momento inicial" (E=4) que con el código "opinión positiva sobre la mejoría con la intervención logopédica en el momento inicial" (E=2), pero esto cambia en el momento final cuando ya han realizado la intervención, ya que los seis tienen una opinión positiva sobre la intervención recibida (E=6).

A continuación, presentamos dos fragmentos de dos participantes que cambiaron de opinión, las citas categorizadas como "opinión negativa sobre la mejora con la intervención logopédica en el momento inicial" son las siguientes:

"Yo hablo muy bien, así que yo pienso que no voy a mejorar nada" (Fragmento 1 de la entrevista a la participante 3).

"Pues... yo creo que no, yo ya soy mayor, y así estoy ya, es como andar, que viene todos los días con el chico ese, pero yo ya no voy a andar, que ya he andado mucho" (Fragmento 2 de la entrevista a la participante 4).

Las citas categorizadas como "opinión positiva sobre la mejora con la intervención logopédica en el momento final" de los mismos participantes anteriores son las siguientes:

"Si he mejorado, yo creo que (el nombre de su compañera) más, porque mira la pobrecilla, pero yo también" (Fragmento 3 de la entrevista a la participante 3).

"Si, todo lo que has trabajado, nos lo pasamos bien" (Fragmento 4 de la entrevista a la participante 4).

En relación con la autopercepción de su lenguaje, la mayoría no pensaba que su lenguaje era adecuado ya que es menor el enraizamiento en el código "opinión positiva sobre su lenguaje en el momento inicial" (E=2) que en el código "opinión negativa sobre su lenguaje en el momento inicial" (E=4); pero esto cambia después de la intervención logopédica, ya que es menor el enraizamiento en el código "opinión negativa sobre su lenguaje en el momento final" (E=1); que en el código "opinión positiva sobre su lenguaje en el momento final" (E=5). A continuación, presentamos dos fragmentos categorizados como "opinión negativa sobre su lenguaje en el momento inicial":

"Mi habla está mal, a veces se me olvidan algunas palabras, voy a decir una cosa, y uy digo otra, y así". (Fragmento 5 de la entrevista a la participante 6).

"Cometo errores". (Fragmento 6 de la entrevista a la participante 2).

En los fragmentos siguientes se aprecia el cambio en la autopercepción de los mismos participantes (Participante 6 y 2), ya que son dos fragmentos del código "opinión positiva sobre su lenguaje en el momento final":

"Bien, yo pienso que bueno, se me olvidan menos las palabras que yo creo" (Fragmento 7 de la entrevista a la participante 6).

"Pues bien, para la edad que tengo... tampoco vamos a pedir más ¿no?" (Fragmento 8 de la entrevista a la participante 2).

Discusión y Conclusión

Los resultados de esta investigación muestran que la intervención logopédica puede ser beneficiosa para las personas con DCL (Jara-Madrigal, 2007; Díaz y Sosa, 2010; Szelag & Skolimowska, 2012), y que es positivo para esta población recibir intervención logopédica de forma continuada, ya que se logra que el deterioro cognitivo se detenga o reduzca su avance (López-Zamora et al., 2019). Estudios como los de Justo et al. (2019) también llegaban a esa conclusión, realizando 88 sesiones de intervención logopédica de manera individual, al contrario de nuestro estudio en el que solo se realizaron 20 y por parejas; otro estudio que también demuestra la eficacia de las sesiones de logopedia con esta población es el de López-Zamora et al. (2019), pero aunque la cantidad de las sesiones recibidas por sus participantes es

parecida a la recibida en esta investigación (18 sesiones), la media de edad de los participantes es mucho más baja (75.9 años), no se han encontrado estudios de este tipo con una media de edad de la población tan alta como la de nuestra investigación; ahora bien, debemos tener en cuenta que los resultados mostrados se han realizado con una población muy pequeña, por lo que es conveniente ampliar la muestra y la cantidad de sesiones; como se ha realizado en el estudio de Justo et al. (2019), y de esta manera podemos seguir indagando en el único resultado negativo: que es que los participantes que han recibido intervención logopédica han empeorado en la denominación de acciones, algo que no podemos justificar con la literatura encontrada.

Dentro de los beneficios reportados con la aplicación de este programa de intervención, además de encontrar que existe una gran mejora en el lenguaje en general, también existe una mejora significativa en comparación con el grupo control, en la discriminación de fonemas, la repetición y la denominación de dibujos. Para entender estos resultados debemos fijarnos en lo que se ha trabajado durante esas 20 semanas con ellas. Incluimos actividades de discriminación fonológica y discriminación de pares de palabras, por lo que es natural encontrar mejoras en este aspecto.

El programa de intervención multidisciplinar en un caso de Enfermedad de Alzheimer de Cullell et al. (2006) también fomenta la estimulación de fonemas, en muchas ocasiones esta población tiene dificultades en el procesamiento auditivo, ya que es común que las personas mayores tengan dificultades en el procesamiento auditivo central (Rosell, 2018). Por otro lado, la repetición también se trabaja con los participantes de nuestra investigación, mediante la repetición de trabalenguas y de palabras nuevas; otros programas también incluyen estas actividades como el Programa de Psicoestimulación Integral (PPI) (Tárraga et al, 2006), el Programa de Actuación Cognitiva Integral de Demencias (PACID) (García y Carro, 2011) y "Smart-Brain" -Sistema interactivo de Estimulación Cognitiva- (Educamigos, 2018). Todos ellos incluyen la repetición dentro de sus actividades porque la población con DCL al tener dificultades en la memoria de trabajo suele tener problemas en esta (Maestre et al., 2021). Por último, también encontramos beneficios en la denominación de dibujos, la dificultad para evocar palabras y/o frases es una de las características de la población con DCL (De la hoz et al., 2021; Rodríguez et al., 2008; Cerezo-Huerta, 2019; Juncos-Rabadán et al., 2010); otros programas lo incluyen en su diseño de actividades y encuentran unos beneficios positivos en este trabajo (Justo et al., 2019; López-Zamora et al., 2019).

A diferencia de otros estudios, en los que solo se utilizan pruebas estandarizadas (López-Zamora et al., 2019; De la Hoz et al, 2021), en esta investigación se ha tenido en cuenta la opinión de los participantes del grupo experimental antes y después de la intervención, se observa que la opinión sobre la eficacia de la intervención logopédica de los propios participantes no era positiva en todos los casos, mientras que al final de la intervención todos los participantes opinaban que habían logrado beneficios con la terapia recibida. Esta opinión negativa sobre la figura y la intervención logopédica que tiene la población con DCL quizás es una de las razones de que solamente el 10% de los logopedas trabajan con población envejecida en centros sociosanitarios (COLCV, 2018), ya que como se ha demostrado en este estudio está totalmente demostrada su eficacia y la necesidad de incluir a la figura del logopeda en estos centros (Juncos y Pereiro, 2002; Vallés, 2011). La opinión mostrada en nuestro estudio también puede venir derivada del conocimiento general de la población en España sobre esta profesión, ya que en el estudio de Rubio-Iglesias et al. (2020) solamente el 57,5% opinaba que las personas con deterioro cognitivo podían beneficiarse de esta terapia, frente al otro 45,3% que pensaba que no era una población objeto de recibir este tipo de tratamientos. Además de esta opinión sobre el tratamiento, también hemos preguntado a los participantes sobre la autopercepción de su lenguaje al inicio y al final de la terapia; la gran mayoría muestra una mejoría en su

autopercepción, lo que puede ayudar a mejorar su autoconcepto y su autoestima, que a su vez disminuirá los síntomas depresivos que puedan existir y que son comunes en la población con DCL institucionalizado (Da Silva et al, 2019; Camacho-Conde y Galán-López, 2021).

Teniendo en cuenta todo lo presentado anteriormente, podemos concluir con la afirmación de que las personas con DCL que reciben intervención logopédica tendrán más beneficios y su deterioro cognitivo se detendrá o avanzará más lentamente que los pacientes con DCL que no reciben esta ayuda. Asimismo, determinamos que estos beneficios se pueden apreciar en mayor medida en el lenguaje en general, la discriminación de fonemas, la repetición y en la denominación de imágenes. En el resto de las áreas no notamos una gran mejoría, por ello, es conveniente seguir realizando estudios ampliando la cantidad de variables recibidas para valorar si es una variable decisiva para observar mayores cambios en esta población.

Por otro lado, los resultados de este estudio indican que no todos los pacientes con DCL tienen una percepción negativa sobre la posible mejora que les puede aportar la intervención logopédica, pero esta percepción cambia una vez reciben la intervención, siendo conscientes de la mejora recibida en algunas ocasiones. Aunque no siempre son conscientes de los errores lingüísticos que presentan, pero aun así siguen pensando que ha sido beneficiosa para ellos la terapia.

Para finalizar, se debe tener en cuenta una serie de limitaciones que presenta esta investigación, como es la baja potencia estadística de las comparaciones entre grupos, ya que existe un número reducido de participantes. Aun así, no son muchos los estudios realizados por logopedas en este sentido. Además de ampliar la muestra del estudio, es conveniente seguir trabajando para conocer qué actividades o qué diseño de programa de intervención logopédica es el más adecuado para esta muestra, y de esta manera conocer qué actividades debemos incluir en las sesiones de estimulación lingüística; y, por último, sería conveniente realizar un estudio en mayor profundidad sobre la percepción de las personas con DCL del servicio de logopedia, para comprender en profundidad las causas del porqué siendo esta intervención beneficiosa, como se ha explicado en esta investigación, no solicitan ni reciben este tratamiento.

Referencias

- Adrián, J. A., Jorquera, J. y Cuetos, F. (2015). Neurobel: Breve batería neuropsicológica de evaluación del lenguaje oral en adultos-mayores. Datos normativos iniciales. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 35(3), 101-113.
<https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.12.004>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014) *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, 5ª Edición. DSM-5. Editorial Médica Panamericana.
- Camacho-Conde, J. A. y Galán-López, J. M. (2021). La Relación Entre Depresión y Deterioro Cognitivo en Personas Mayores Institucionalizadas en Residencias Españolas. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 37. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37413>
- Cerezo-Huerta, K. (2019). *Trastornos neurocognitivos en el adulto mayor: Evaluación, diagnóstico e intervención neuropsicológica*. Manual Moderno.
- Cullell, N., Bruna, O. y Puyuelo, M. (2006). Intervención neuropsicológica y del lenguaje en la enfermedad de Alzheimer: descripción de un caso clínico. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(2), 71-78. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(06\)70116-4](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(06)70116-4)
- Da Silva, C. Y., Cavalho, P. A. y Ramos, V. M. (2019). La depresión y su influencia en los cambios neuropsicológicos del adulto mayor con trastorno neurocognitivo leve debido a la enfermedad de alzheimer. *CES Psicología*, 12(1), 69-79.
<https://doi.org/10.21615/4417>

- De la Hoz, M., Garrido del Águila, D. y García Retamero, R. (2021). Alteraciones lingüísticas en pacientes con deterioro cognitivo leve. Revisión sistemática. *Revista de Neurología*, 72(3), 67-76. <https://doi.org/10.33588/rn.7203.2020411>
- Díaz, E. y Sosa, A. M. (2010). Intervención cognitiva en pacientes con deterioro cognitivo ligero y demencia leve. *Medisan*, 14(6), 1-12. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30192010000600015&script=sci_arttext&tlng=pt
- Educamigos (2018). *Smartbrain: sistema interactivo de Estimulación Cognitiva*. Recuperado de <https://www.smartbrain.net/smartbrainpro/>
- Fernández-Calvo, B., Contador, I., Serna, A., Menendez de Lucena, V. y Ramos, F. (2010) Efecto del formato de intervención individual o grupal en la estimulación cognitiva de pacientes con enfermedad de Alzheimer. *Revista de Psicopatología y Psicología*, 15, 115-123. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.15.num.2.2010.4090>
- Franco, M. A. y Bueno, Y. (2002). *Uso de las nuevas tecnologías como instrumentos de intervención en programas de psicoestimulación*. En L. Agüera, M. Martín, y J. Cervilla (Eds.), *Psiquiatría Geriátrica* (pp. 665-677). Masson
- García, J. J., y Carro, J. (2011). *Programa de Actuación Cognitiva Integral de Demencias (PACID): Centro de Referencia Estatal de Atención a Personas con Enfermedad de Alzheimer y otras Demencias*. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Jara-Madrigal, M. (2007). La estimulación cognitiva en personas adultas mayores. *Revista Cúpula*, 22(2), 4-14
- Juncos-Rabadán, O. Pereiro, A. X., Facal, D. y Rodríguez, N. (2010). Una revisión de la investigación sobre lenguaje en el deterioro cognitivo leve. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30, 78-83. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(10\)70119-4](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70119-4)
- Juncos-Rabadán, O. y Pereiro-Rozas, A. (2002). Problemas del lenguaje y la tercera edad: orientaciones y perspectivas de la logopedia. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 8, 387-398
- Justo, S. I., Marques-Castro, A. E., Otero, P., Vázquez, F. L. y Torres, Á. J. (2019). Programa de estimulación cognitiva individual de larga duración para personas con trastorno neurocognitivo leve: estudio piloto. *Rev. Neurol*, 68, 281-289. <https://doi.org/10.33588/rn.6807.2018321>
- Koepsell, T. D. & Monsell, S. E. (2012). Reversion from mild cognitive impairment to normal or near-normal cognition: Risk factors and prognosis. *Neurology*, 79, 1591-1598. <https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e31826e26b7>
- López, B. (2001). Orientaciones en rehabilitación cognitiva. *Revista de Neurología*, 33, 383-387
- López, L., y Ullán, A. M. (2015). Arte y comunicación para la socialización de personas con Alzheimer y otras demencias. *Commons: revista de comunicación y ciudadanía digital*, 4(1), 5-5. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5177588>
- López-Zamora, M., Cánovas-Cano, M., & Aranda, L. (2019). Evaluación de una intervención logopédica en pacientes con la enfermedad de Alzheimer en tratamiento colinérgico: Un estudio piloto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(1).113. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.12.004>
- Maestre, D. I., Mora, E., Andrade, L. P. y Pinto, S. (2021). Sistemática: Implicaciones de la Memoria de Trabajo en el neurodesarrollo y el aprendizaje. *Sinergias Educativas*, 6(1), 50-81. <https://doi.org/10.37959/se.v6i1.163>
- Moreno, P. (2001). *Rehabilitación de funciones cerebrales por ordenador*. Hospital Universitario Son Dureta.

- Niño-Rojas, V. M. (2021). *Metodología de la Investigación: diseño, ejecución e informe*. Ediciones de la U.
- Reisberg, B., Ferris, S. H., de Leon, M. J., & Crook, T. (1982). The Global Deterioration Scale for assessment of primary degenerative dementia. *The American Journal of Psychiatry*, 139(9), 1136–1139. <https://doi.org/10.1176/ajp.139.9.1136>
- Ritchie, K. & Ritchie, C. W. (2012). Mild cognitive impairment (MCI) twenty years on. *International Psychogeriatrics*, 24, 1-5. <https://doi.org/10.1017/S1041610211002067>
- Rodríguez, N., Juncos-Rabadán, O. y Facal, D. (2008). El fenómeno de la punta de la lengua en el deterioro cognitivo leve. Un estudio piloto. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(1), 28-33. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(08\)70043-3](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(08)70043-3)
- Rosell, M. D. (2018). Acercamiento neuropsicológico al síndrome de procesamiento auditivo central. *Neuropsicología Latinoamericana*, 10(3), 1-11. Recuperado de: https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/404
- Rubio-Iglesias, E., Martínez, M., Martínez, A. y Criado, J. J. (2020). Conocimiento de la logopedia. Un estudio descriptivo. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 6(2), 1-13. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n2.1>
- Sánchez, J. M. (2012). Estimulación cognitiva en el envejecimiento sano, el deterioro cognitivo leve y las demencias: estrategias de intervención y consideraciones teóricas para la práctica clínica. *Revista de logopedia, foniatría y audiolgía*, 32(2), 57-66. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.02.002>
- Szelag, E. & Skolimowska, J. (2012). Cognitive function in elderly can be ameliorated by training in temporal information processing. *Restorative neurology and neuroscience*, 30(5), 419-434. Recuperado de: <https://content.iospress.com/articles/restorative-neurology-and-neuroscience/rnn120240>
- Tárraga, L., Boada, M., Modinos, G., Espinosa, A., Diego, S., Morera, A., Guitart, M., Balcells, J., López, O. L. & Becker, J. T. (2006). A randomised pilot study to assess the efficacy of an interactive, multimedia tool of cognitive stimulation in Alzheimer's disease. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 77(10), 1116–1121. <http://dx.doi.org/10.1136/jnnp.2005.086074>
- Vallés, B. (2011). Representaciones y creencias en torno a la evaluación lingüística del adulto mayor con trastorno cognitivo leve. *Revista de investigación en logopedia*, 1(1), 12-34. Recuperado de: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/2945>
- World Health Organization. (2018). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th Revision). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Fecha de recepción: 30/09/2021

Fecha de revisión: 09/12/2021

Fecha de aceptación: 14/12/2021

MLS – INCLUSION AND SOCIETY JOURNAL

<https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society>



Como citar este artículo:

Díaz, V.M., Garrote, C.I. & Felgueras, C.N. (2021). Universidad y OBS4 desde la perspectiva del tercer sector: retos y oportunidades para alcanzar la inclusión educativa. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 58-75.

UNIVERSIDAD Y ODS4 DESDE LA PERSPECTIVA DEL TERCER SECTOR: RETOS Y OPORTUNIDADES PARA ALCANZAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Miriam Díaz Vega

Universidad Rey Juan Carlos (España)

miriam.diaz@urjc.es · <https://orcid.org/0000-0001-6163-2173>

Inmaculada Garrote Camarena

Universidad Rey Juan Carlos (España)

inmaculada.garrote@urjc.es · <https://orcid.org/0000-0001-5865-9092>

Nerea Felgueras Custodio

Universidad Rey Juan Carlos (España)

nerea.felgueras@urjc.es · <https://orcid.org/0000-0002-2048-2399>

Resumen. Introducción. Avanzar hacia la consecución de las metas establecidas en el OD4 de la Agenda 2030, solo será posible afianzando la colaboración y el diálogo intersectorial entre Universidad y Tercer Sector. En el presente estudio se analizan las principales líneas de colaboración entre estos actores en favor de la inclusión de las personas con discapacidad y se identifica, mediante un estudio de corte descriptivo, cuál es la percepción que actualmente tiene el tercer sector sobre el papel que están desarrollando las universidades públicas españolas como líderes sociales inclusivos. Método. La metodología cualitativa y el diseño no experimental caracterizan este estudio, a través del uso de una herramienta de información cuya fiabilidad y consistencia interna se advierte a través de un alfa de Cronbach de 0.875, obtenido en un estudio previo. La muestra del estudio la compone las plataformas representativas de personas con discapacidad es España: CERMI Estatal y CERMI Madrid. Resultados. Los resultados advierten que ambas plataformas consideran que las universidades no son acogedoras ni respetuosas con la diversidad. Discusión. Por ello, es innegable la necesidad la necesidad de trabajar en pro de la inclusión de este colectivo para poder alcanzar las metas reflejadas en los ODS de la Agenda 2030.

Palabras clave: ODS4, Tercer Sector, Discapacidad, Educación inclusiva, Desarrollo Humano.

UNIVERSITY AND ODS4 FROM THE PERSPECTIVE OF THE THIRD SECTOR: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR ACHIEVING EDUCATIONAL INCLUSION

Abstract. Progress towards achieving the goals set out in MDG4 of the 2030 Agenda will only be possible by strengthening collaboration and intersectoral dialogue between universities and the third sector. This study analyses the main lines of collaboration between these actors in favour of the inclusion of people with disabilities and identifies, through a descriptive study, the perception that the third sector currently has of the role that Spanish public universities are playing as inclusive social leaders. Method. Qualitative methodology and non-experimental design characterise this study, through the use of an information tool whose reliability and internal consistency can be seen through a Cronbach's alpha of 0.875, obtained in a previous study. The study sample is made up of the representative platforms of people with disabilities in Spain: CERMI State CERMI and CERMI Madrid. Results. The results show that both platforms consider that universities are not welcoming or respectful of diversity. Discussion. Therefore, there is an undeniable need to work towards the inclusion of this group in order to achieve the goals reflected in the SDGs of the 2030 Agenda.

Keywords: SDG4, Third Sector, Disability, Inclusive education, Human Development.

Introducción

La Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible son el marco ético o normativo que sirve como hoja de ruta para que todas las sociedades del planeta dirijan sus esfuerzos hacia un modelo de desarrollo sostenible (Sotillo, 2015). Impulsado por la Organización de las Naciones Unidas, pretende garantizar un presente y un futuro próspero y pacífico para todos los seres humanos, garantizando la igualdad de oportunidades, tanto económica como social, y la preservación del medio ambiente (ONU, 2015).

Tanto su denominación como el entramado de factores que contiene y alberga han desatado un movimiento internacional sin precedentes en el que partidarios y detractores han elaborado un amplio abanico de teorías y posicionamientos dispares que no han hecho más que catapultarlo y mantenerlo, cada vez más vivo, en el día a día de las poblaciones, países y continentes (Aznar y Barón, 2017).

Para transitar hacia un modelo de desarrollo sostenible resulta fundamental avanzar de manera equilibrada en las tres dimensiones que lo conforman: la económica, la social y la ambiental, constituyéndose como elementos irreductibles que, de manera interdependiente y alineada, condicionan el propio progreso y desarrollo (Sachs, 2015).

La dimensión social, fuertemente vinculada y supeditada a lo largo de la historia a la dimensión económica, comienza a cobrar fuerza en la Agenda Política Internacional en el año 1990, momento en el que Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) acuña el concepto de Desarrollo Humano.

Este enfoque de desarrollo inició su recorrido centrandó la atención en la primaria dimensión social hasta convertirla en dimensión humana, momento en que posiciona a las personas en el centro del desarrollo y se asume que la equidad, la ampliación de oportunidades y la libertad de elegir una vida cargada de valor, deben ser los verdaderos motores del mismo,

alejándose de la supremacía económica en torno a la cual se habían centrado las teorías y corrientes que, de manera equivocada, pretendían impulsar un mal desarrollo centrado en el crecimiento económico (Herrera, 2020).

En el Informe de Desarrollo Humano de 1996 (PNUD, 1996), con motivo de la creciente preocupación surgida por el estado, preservación y mantenimiento del entorno natural, se incorpora la variable medioambiental, la cual resulta insuficiente y poco esclarecedora, motivo por el cual sigue anclada a las teorías ecológicas y de sostenibilidad que analizan la misma de manera prioritaria.

El PNUD, desde el modelo de desarrollo humano asentado sobre el enfoque de capacidades propuesto por Amartya Sen (surgido en 1980 pero no publicado hasta 1993), abre la puerta a una nueva gestión y atención de los colectivos que tradicionalmente habían sido desatendidos, precisamente, por no ser considerados útiles en términos de producción.

La confluencia y sinergias del enfoque de capacidades con el modelo social y el enfoque de derechos que actualmente conviven para dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad (Arnau, 2019), se ven reflejadas en los ODS, especialmente en el número 4, en el que se aborda la educación en todos los niveles, incluido el universitario, desde el prisma de la equidad, la inclusión y la calidad educativa, haciendo alusión expresa a este colectivo en su meta 4.7 por la que debe garantizarse el acceso al sistema universitario de este colectivo.

Para ello, y dado el enfoque integrador de la Agenda, deben abordarse las áreas de Gestión y Gobernanza Institucional, Liderazgo Social y Educación (enseñanza – aprendizaje), puesto que la Universidad, desde su posición social indiscutible y la definición de sus funciones esenciales (investigación, formación y transferencia social) se configura como un escenario en el que no solo se desarrollan los ODS sino que se promueven desde su propia actividad (SDSN, 2017), lo que, por extensión, se traducirá en un claro avance hacia la construcción de instituciones, comunidades y sociedades inclusivas (ONU, 2015).

De esta forma, el binomio Universidad - Discapacidad no solo se orienta a garantizar el acceso, participación y consecución de logros universitarios (Alfaro, Arias y Gamba, 2019) sino que se debe fomentar un tejido universitario que promueva la inclusión en todas sus formas y vertientes, desde la transversalidad en las políticas, hasta la formación y desarrollo de competencias que permitan generar egresados comprometidos con la accesibilidad universal y el diseño para todas las personas, pasando por la capacitación del cuerpo docente que da sentido a la enseñanza, la cual debe desprender los valores propios de una educación humanista, esencia perdida con el paso al nuevo sistema universitario iniciado en Bolonia (1999) claramente orientado a la empresa, a la producción y al capital en detrimento de la justicia social y de la propia concepción de la vida en sociedad (Barandiarán y Lloret, 2017). Justamente, la misma sociedad que recibe de múltiples formas los impactos que se desprenden de la actividad universitaria (tanto positivos como negativos), por lo que debe sumarse la necesidad de fortalecer el diálogo entre los diferentes actores que abordan, de un modo u otro, la situación de las personas con discapacidad, siendo la sociedad civil organizada (Tercer Sector) el mejor referente para ello (Vallaes, 2014).

El papel de las Universidades como líderes sociales que impulsan y promueven la Agenda 2030 (ONU, 2015) es indiscutible, tanto es así, que dicho liderazgo, centrado en el compromiso público institucional y en el fomento del diálogo intersectorial, se ha identificado como una de las principales áreas de acción establecidas para garantizar la consecución de los objetivos y metas descritos en el horizonte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (SDSN, 2017).

Tradicionalmente, la Universidad se ha caracterizado por ser el nivel educativo más excluyente y segregativo para las personas con discapacidad (Luque y Gutiérrez, 2014), pero gracias a la evolución de los diferentes modelos de abordaje de este colectivo a partir de la década de los 80 (Arnau, 2019), acompañados de la articulación de políticas encaminadas a integrar los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades y normalización, la tendencia ha variado lenta pero positivamente (Espada, 2016).

Algunas de las políticas que han favorecido el aumento de flujo de personas con discapacidad en el contexto universitario son la exención o reducción de tasas académicas en las matrículas para estudiantes que presentan un grado de discapacidad igual o superior al 33 %, las políticas de becas, el cupo de reserva del 5% en todas las titulaciones oficiales universitarias, adaptaciones curriculares de acceso y no significativas, garantía de accesibilidad en la realización de las prácticas externas, impulso de la participación de las personas con discapacidad en la representación estudiantil así como en actividades de extensión universitaria, la adaptación de los procesos de acceso y admisión o la creación de los servicios de atención a las personas con discapacidad (LISMI, 1982; Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, 1993; LOU, 2001; LIONDAU, 2003; Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006; LOE, 2006; LOMLOU, 2007; Estatuto del Estudiante Universitario, 2010; Ley General de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su inclusión Social, 2013; LOMCE, 2013; RD 412 / 2014).

Son evidentes los esfuerzos que en las últimas dos décadas han caracterizado al sistema universitario por alinearse y posicionarse públicamente en favor de la inclusión de las personas con discapacidad, el desarrollo humano y los ODS (CRUE, 2018), pero, tal y como señala CERMI (2020) “las magnitudes de la presencia de esta población en el sistema educativo universitario son mínimas, reflejando un 1,6% del total del alumnado universitario (Fundación Universia, 2021). Por ello, resulta imprescindible analizar las barreras que tiene que sortear el alumnado con discapacidad tanto en el tránsito a esta etapa educativa, como en el camino hasta alcanzar una titulación en este nivel que le permita posicionarse en el mundo laboral”. Para conseguir alcanzar los propósitos planteados en la Agenda 2030 (ONU, 2015) resultará fundamental el establecimiento de alianzas.

El necesario diálogo intersectorial centrado en la inclusión de las personas con discapacidad (Márquez, 2019), ha caracterizado las relaciones entre Universidades y sociedad civil organizada cobrando especial relevancia desde que se crearon los servicios de atención a las personas con discapacidad en la universidad (CRUE-Asuntos Estudiantiles, 2015), aunando esfuerzos y fortaleciendo los vínculos y trabajo conjunto para permitir reforzar la oferta de recursos y acciones universitarias encaminadas a equiparar oportunidades entre estudiantes que

presentan algún tipo de discapacidad y su grupo social de referencia, así como para fomentar la consecución del mayor grado de inclusión posible (Fundación Universia, 2019).

Muestra de ello es la labor de Fundación Universia, considerándose una de las principales fuentes de información sobre políticas universitarias vinculadas al colectivo de personas con discapacidad mediante la publicación bianual de sus Informes sobre Universidad y Discapacidad (última edición publicada en 2021) y de las Guías de Atención a la Discapacidad (Fundación Universia, 2019). También promovido por esta fundación, nació el Banco de Productos de Apoyo en régimen de préstamo gratuito para estudiantes universitarios con discapacidad o el Proyecto Red de Orientación Laboral (2012), por el cual se dotaba a las universidades seleccionadas del presupuesto necesario para incorporar, anualmente, un técnico de empleo en los servicios de atención a estudiantes con discapacidad, cuyo papel fundamental se centraba en la orientación laboral hacia el empleo ordinario, apoyo en el acceso a prácticas de empresa, e inclusión en el mercado laboral. La misma Fundación promovió, a partir de 2013, programas de asistencia personal por los cuales asumía el coste de la dotación de asistentes personales para estudiantes universitarios con movilidad reducida (programa muy similar al promovido por FAMMA-COCEMFE en la Comunidad de Madrid desde 2017).

Por su parte, Fundación ONCE, con apoyo del Fondo Social Europeo, ha impulsado la creación de programas dirigidos a fomentar la inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad española, debido a la prácticamente nula posibilidad de acceso al ámbito universitario por parte de este colectivo, a través del lanzamiento de programas como UniDiversidad (2017), por el cual se fomenta la creación de títulos propios específicamente dirigidos a las personas con discapacidad intelectual, que permitan incrementar las posibilidades de éxito de acceso a un empleo y, por otro lado, que la Universidad se configure como un entorno accesible y abierto, también para personas con discapacidad intelectual (Moreno, Felgueras y Díaz, 2019).

En la misma línea y con el objetivo de promover el acceso a la universidad por parte de estudiantes que presentan discapacidad, surge el proyecto anual “Campus Inclusivo, Campus Sin límite” (Fundación ONCE, Fundación Repsol y Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2020). Igualmente destacables son los programas dirigidos al fomento de la movilidad internacional, de la garantía de realización de prácticas externas, de promoción de estudios de doctorado, o de orientación preuniversitaria, tales como “Oportunidad al Talento”, iniciado en 2014 y vigente en la actualidad, “La movilidad transnacional de los estudiantes universitarios con discapacidad: estudio de situación y retos de futuro” (Fundación ONCE, 2014), la Guía universitaria para estudiantes con discapacidad (UNED y Fundación ONCE, 2015), resultado del proyecto “Estudio sobre los recursos disponibles para favorecer la inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad” o la elaboración del Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad (Imsero, Fundación ONCE y Coordinadora de Diseño para todas las personas en España, 2006).

Por su parte, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2014) promovió, entre otras acciones, la creación de normativas específicas de discriminación positiva dirigidas a profesores e investigadores con discapacidad, elevando a todas las universidades un anteproyecto de normativa a fin de que pudiera ajustarse a la idiosincrasia y características de

cada institución. Del mismo modo, periódicamente publica informes y recomendaciones dirigidas a la Universidad que resultan de gran valía para orientar el desarrollo humano de las personas con discapacidad en y desde estas instituciones (CERMI, 2020a; CERMI 2020b).

En cuanto a la celebración de Congresos y sesiones formativas e informativas, necesarias para visibilizar y sensibilizar a la población en su conjunto, y sirviendo como nexo unión entre Universidad y Tercer Sector (SDSN, 2017), cabe destacar el Congreso “Universidad y Discapacidad” organizado por la Fundación ONCE y cuya V edición tendrá lugar en octubre de 2021 en la Universidad de Salamanca. En el seno de estos encuentros, en los que la asistencia de los profesionales de la Red SAPDU (2015) es masiva, se abordan los principales retos, barreras y buenas prácticas detectadas en el ámbito universitario con el fin de evidenciar las mismas y establecer, de manera conjunta, las estrategias que de manera más o menos uniforme deben implementarse en beneficio de la inclusión. La Agenda 2030 es el eje transversal que caracteriza este encuentro, el cual se evidencia en su propia denominación “Desafíos de los ODS para la Inclusión Universitaria”.

Un claro indicador del impacto que han supuesto estas acciones en la actividad de las universidades es el aumento del número de personas que presentan discapacidad en la Universidad, tal y como refleja el V Informe sobre Universidad y Discapacidad de la Fundación Universia (2021).

A pesar de ello, se considera que los indicadores cuantitativos referidos al volumen de estudiantes matriculados en titulaciones universitarias como única referencia en el marco de la inclusión son excesivamente reduccionistas. A su vez, retomando la filosofía del enfoque de capacidades ofrecidos por Amartya Sen (1993) se puede vislumbrar cómo las acciones emprendidas en el marco de actuación conjunta entre Universidad y Tercer Sector, están más cerca del modelo de satisfacción de necesidades que de los principios del desarrollo humano (PNUD, 1996), puesto que la dotación de recursos permite cubrir las necesidades inmediatas de las personas con discapacidad, desvirtuando la noción del desarrollo en sí mismo desde las oportunidades del ser humano, el cual, como bien explicaba el autor de este enfoque, puede hacer pensar que la dotación de recursos cubre la obligación moral de las universidades en materia de inclusión (Pedrajas, 2006).

Por tanto, la articulación e implementación de políticas que abunden en la satisfacción de necesidades no garantiza la consolidación de la universidad como líder social en inclusión. Para ello, resulta fundamental que la universidad integre la cultura inclusiva y que transversalice la inclusión en todos los niveles y estamentos que la componen, de manera que se aumenten las oportunidades, capacidades y funcionamientos de las personas que presentan algún tipo de discapacidad (Simón, 2019).

La perspectiva de la discapacidad en el marco del desarrollo humano requiere, de manera inexcusable, un posicionamiento firme de los líderes universitarios y sus correspondientes equipos de gobierno a favor de la inclusión que cale “de arriba abajo”, “de dentro a fuera” y “de fuera a dentro” (Madrid, García y Campo, 2020).

Con la intención de dar respuesta a la necesaria alianza entre actores, al diálogo intersectorial y a la participación ciudadana que caracteriza a la Agenda 2030 y al propio

movimiento de las personas con discapacidad, en este estudio se pretende reflejar la percepción y posicionamiento que los máximos representantes de las personas con discapacidad de la sociedad civil organizada atribuyen a la universidad española.

Método

Diseño

Este estudio forma parte de una investigación más amplia correspondiente a una tesis doctoral ya finalizada y centrada en el estudio de la Universidad pública española en el marco de la Agenda 2030, en concreto, en el ODS 4: Educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Dicha tesis doctoral se compone de cuatro estudios en los que se exploran las tres áreas que la ONU evidencia como indispensables para alcanzar las metas establecidas en el ODS de referencia: gestión y gobernanza, liderazgo y educación (enseñanza y aprendizaje).

A partir del estudio orientado a la gestión y gobernanza (Díaz, Moreno y Gallardo, 2021) en el que participaron 33 universidades públicas españolas, se identificó la necesidad de reforzar la cultura inclusiva institucional, fortaleciendo el compromiso de los equipos de gobierno de las universidades públicas españolas visibilizada a partir de la misión, visión y valores que las definen, y de los ejes y líneas de acción que se describen mediante sus planes estratégicos.

Para realizar dicho estudio se elaboró una herramienta de recogida de información centrada en las variables identificadas cuya fiabilidad y consistencia interna obtuvo un alfa de Cronbach de 0,875.

Tomando como referencia esta herramienta, y a partir de una metodología cuantitativa y con diseño no experimental (*ex post facto*), se desarrolla un estudio descriptivo de método de encuesta, que permite describir las características del fenómeno de estudio (la percepción del tercer sector acerca del liderazgo Universitario en materia de inclusión) en el ambiente natural, sin búsqueda de relación causa-efecto.

El estudio reúne, también, características de los estudios comparativos de carácter correlacional retrospectivo, donde se busca comparar la situación actual entre las percepciones nacionales y autonómicas (concretamente, referidas a la Comunidad de Madrid).

Participantes

El estudio se centra en la información ofrecida por la principal plataforma de representación, defensa y acción de la ciudadanía española con discapacidad, conocida coloquialmente como CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad). El muestreo, por tanto, ha sido no probabilístico de carácter intencional y, en él, toda la muestra cumple la condición de estudio.

El CERMI Estatal es una organización de naturaleza privada, de carácter asociativo y de ámbito nacional creada para la interlocución, presión e incidencia políticas. Tal y como se muestra en la Tabla 1., agrupa a más de 8.000 entidades y asociaciones que en suma representan

a más de 3,8 millones de mujeres y hombres con discapacidad y sus familias, los cuales, mediante la unión, pretenden velar por el pleno cumplimiento de sus derechos en igualdad de oportunidades que el resto de la población.

Tabla 1

Estructura de socios y entidades que componen CERMI Estatal

Estructura de socios	Entidades
Socios Fundadores	Confederación ASPACE – parálisis cerebral. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE). Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS). Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE). Plena Inclusión.
Socios Ordinarios	Confederación de Salud Mental de España. Confederación Autismo España (AE). Confederación Española de Autismo (FESPAU). Federación Española de Daño Cerebral (FEDACE). Federación Española de Síndrome de Down. Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER). Plataforma Representativa Estatal de Personas con Discapacidad Física (PREDIF).
Socios Adheridos	Asociación española de Militares y Guardias Civiles con Discapacidad (ACIME). Asociación Empresarial para la Discapacidad (AEDIS). Asociación española de empleo con apoyo (AESE) Comité Paralímpico Español. Federación empresarial española de asociaciones de centros especiales de empleo (FEACEM).
CERMIS Autonómicos	19 entidades correspondientes a las 19 comunidades españolas.
Entidades Vinculadas	Asociación de Padres de niños prematuros (APREM). Confederación Asperger España. Federación de Asociaciones de Personas Sordociegas de España (FASOCIDE).
Entidades Dependientes	Fundación CERMI Mujeres.

Nota: Elaboración propia.

De la misma manera, y con el fin de comprobar la representatividad de los datos estatales, se ha recogido la misma información desde CERMI Comunidad de Madrid, la cual, como se puede observar en la Tabla 2., está formada por nueve entidades que representan a más de 300 asociaciones que luchan por la garantía de derechos de las personas con discapacidad.

Tabla 2
Entidades asociadas a CERMI Comunidad de Madrid

Estructura de socios	Entidades
Entidades asociadas	Asociaciones de Personas Sordociegas de la Comunidad de Madrid (ASOCIDE Comunidad de Madrid). Asociación Madrileña de Organizaciones de Atención a Personas con Parálisis Cerebral y Afines (ASPACE Madrid). Federación Autismo Madrid. Federación de Asociaciones de Personas con Discapacidad Física y Orgánica de la Comunidad de Madrid (FAMMA-Cocemfe Madrid). Federación de Personas Sordas de la Comunidad de Madrid (FeSorCam). Federación Española de Enfermedades Raras Delegación Madrid (FEDER-Madrid). Federación Madrileña de Enfermedades Neurológicas (FEMADEN). Federación Salud Mental Comunidad de Madrid. Organización de Entidades en favor de Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo de Madrid (Plena Inclusión Madrid). Organización Nacional de Ciegos Españoles en la Comunidad de Madrid (ONCE) Incluye diseño, participantes, instrumento, análisis de datos, etc.

Nota: Elaboración propia.

Instrumento

La recogida de información se ha realizado mediante una entrevista estructurada a expertos a través de un cuestionario normalizado, que combina la recogida de datos cuantitativa y cualitativa, compuesto por 13 ítems presentados en escala tipo Likert con cuatro posibles respuestas siendo 1 “totalmente en desacuerdo”, 2 “bastante en desacuerdo”, 3 “bastante de acuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”. Además, se presenta una pregunta abierta para la aportación de reflexiones no recogidas en espacios previos y se solicita una valoración global en una escala del 1 al 10 de la aportación de la universidad como líderes sociales promotores de la creación de sociedades y comunidades equitativas e inclusivas.

Al tratarse de esta herramienta de recogida de información se preguntó sobre las cuestiones preestablecidas y diseñadas ad hoc, en el mismo orden y con los mismos términos.

- ¿Considera que la Universidad se encuentra alineada con los ODS vinculados a la inclusión?
- ¿Considera que la Universidad es acogedora, segura y respetuosa con las personas con discapacidad a las que representa su entidad?

- ¿Considera que la Universidad articula políticas internas en las que se garantizan los derechos de las personas con discapacidad de manera transversal?
- ¿Considera que la Universidad realiza las acciones necesarias para fomentar la inclusión de los estudiantes que presentan discapacidad?
- ¿Considera que la Universidad realiza las acciones necesarias para fomentar la inclusión de trabajadores que presentan discapacidad?
- ¿Considera que la Universidad realiza las acciones necesarias para fomentar la formación de graduados inclusivos?
- ¿Considera adecuado el tratamiento que se ofrece a las personas con discapacidad en los planes estratégicos universitarios?
- ¿Considera que los servicios de atención a las personas con discapacidad desarrollan una función transversal fundamental para alcanzar la inclusión?
- ¿Considera que estos servicios deberían formar parte del diseño y elaboración de los planes estratégicos universitarios?
- ¿Considera importante la formación de universitarios en materia de Diseño Universal para alcanzar los ODS referidos a inclusión?
- ¿Considera que el Diseño Universal para el aprendizaje (para la Instrucción) es una herramienta clave para alcanzar la igualdad de oportunidades en el aula universitaria?
- ¿Considera que la Universidad potencia la inclusión? (Valore del 1 al 10 la aportación que las universidades hacen para crear sociedades y comunidades equitativas e inclusivas)

Resultados

Tanto CERMI Estatal (en adelante CE) como CERMI Madrid (en adelante CM) muestran estar bastante en desacuerdo con la alineación de las Universidades con los objetivos y metas relacionados con la inclusión de la Agenda 2030.

En el caso del CE, se indica que actualmente estas instituciones no se caracterizan por ser acogedoras, seguras ni respetuosas con las personas con discapacidad (2 – bastante en desacuerdo), detectando una ausencia de políticas internas adecuadas que garanticen los derechos de este colectivo, cuestiones que valora de una manera más positiva el CM (3 - bastante de acuerdo).

Ambas plataformas de representación coinciden nuevamente en que las Universidades no reflejan la inclusión en sus respectivos planes estratégicos, en los cuales, el CE está bastante de acuerdo en que en su diseño y elaboración deberían participar de manera directa los servicios de atención a las personas con discapacidad, cuestión que respalda con mayor contundencia el CM, mostrando su total conformidad con la misma.

Tanto el CE como el CM coinciden al indicar que las Universidades no desarrollan la formación necesaria para generar graduados inclusivos y no realizan las acciones necesarias para fomentar la inclusión de los estudiantes universitarios que presentan discapacidad (bastante en desacuerdo – 2). El CE hace extensiva esta valoración a las acciones emprendidas

por parte de la universidad española para fomentar la inclusión de trabajadores en el contexto universitario, mientras que el CM indica estar bastante de acuerdo con las medidas implementadas por las universidades madrileñas orientadas a la inclusión de los colectivos de personal docente e investigador, personal de administración y servicios y otros perfiles de contratación (tales como servicio de auxiliares, limpieza o restauración, entre otros) propios de la actividad de las universidades madrileñas.

Al profundizar en la esfera de la educación y preguntar de manera específica el nivel de importancia que le conceden a la formación específica en diseño universal para todo el alumnado universitario como elemento para alcanzar las metas de la Agenda 2030, el CE muestra estar bastante de acuerdo con esta afirmación y el CM totalmente de acuerdo.

La misma valoración hacen al respecto del Diseño Universal para la Instrucción como formación orientada a docentes universitarios como herramienta clave para alcanzar la igualdad de oportunidades en las aulas (bastante de acuerdo el CE y totalmente de acuerdo el CM).

Al preguntar por la función de los servicios de atención a las personas con discapacidad de las universidades, el CE se muestra bastante de acuerdo con la labor que realizan los mismos al desarrollar acciones transversales que revierten de manera positiva en los indicadores de inclusión, siendo en este caso el CM el que mayor desacuerdo muestra con esta premisa (2 – bastante desacuerdo).

El CE indica estar bastante de acuerdo en el rol que la universidad española desarrolla para potenciar la inclusión de las personas con discapacidad, mientras que el CM muestra estar bastante desacuerdo con la misma.

Al pedir su valoración con respecto a la aportación que realizan actualmente las Universidades para crear comunidades y sociedades más justas e inclusivas en una escala del 1 al 10, el CE suspende al sistema universitario español ofreciéndole un 4, mientras que el CM lo aprueba con un 6.

Las reflexiones que ofrecen el CE y el CM en el espacio habilitado a tal efecto, con el fin de proponer alternativas que permitan un posicionamiento sólido de las universidades como líderes sociales inclusivos, caminan en la misma dirección, realizando las siguientes aportaciones:

- Insistir en la necesidad de profundizar en las culturas universitarias aludiendo a la imposibilidad de posicionarse como líderes sociales en esta materia sin generar previamente y de manera visible cambios significativos en esta dimensión.
- Necesidad de reforzar los planes de estudio con contenidos transversales relacionados con la inclusión, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal y el diseño para todas las personas, ampliando en esta misma línea la oferta formativa para docentes y personal de administración y servicios.
- Estimular la creación de líneas de investigación e innovación educativa afines al desarrollo humano y a las personas con discapacidad.
- Ampliar las oportunidades de acceso, participación y consecución de logros de las personas que presentan discapacidad intelectual, al ser el colectivo que mayores

dificultades presenta para poder optar a un título universitario y con ello, a un puesto de trabajo cualificado y remunerado. Para ello, aluden nuevamente la necesidad de integrar este aspecto en las líneas estratégicas universitarias, asumiendo el reto como propio y apoyándose en el tejido social especializado en las necesidades de este perfil poblacional para llevarlo a la práctica.

Desde Plena Inclusión se indica que “la universidad no puede ser un líder social cuando en ninguna de sus aulas ni despachos existe representación de todos los grupos poblacionales existentes en la sociedad”

Merece consideración aparte, por sus características específicas, la perspectiva del movimiento asociativo referido a las personas con discapacidad intelectual. Desde la perspectiva del sector de entidades representativas de las personas con discapacidad intelectual, también se recogió la participación de Plena Inclusión España como organismo nacional que recoge las necesidades y el sentir de dicho colectivo.

Discusión y Conclusiones

Tomando como referencia la necesidad de actuar en los tres niveles del sistema universitario que describe la literatura de la educación inclusiva: cultura, políticas y acciones (Alfaro, Arias y Gamba, 2019), los resultados revelan una clara debilidad en la esfera de la cultura universitaria, es decir, las plataformas representativas de las personas con discapacidad en España indican que las universidades no son acogedoras ni respetuosas con la diversidad (Ainscow, 2017).

Esto se evidencia en la ausencia de la variable discapacidad en los planes estratégicos, los cuales son el brazo ejecutor de la misión, visión y valores de cada institución, marcando el recorrido que a corto – medio plazo decide transitar la misma. A este respecto la CRUE (2019) expone lo siguiente: “Una lectura transformadora de la misma (de la Agenda 2030) llama a revisar y a redefinir la universidad en su conjunto: su misión, su marco institucional, sus políticas y sus acciones para incorporar el desarrollo sostenible en el núcleo de sus decisiones y su actividad, avanzando hacia una coherencia de políticas internas y externas”.

Y esto es, precisamente, el primer elemento que actualmente sigue sin ser abordado de manera adecuada a la luz de los resultados aportados por CERMI Estatal, CERMI Madrid y los servicios de atención a las personas con discapacidad de las universidades públicas madrileñas, pese a que según la encuesta realizada por la propia CRUE (2018) el 67% de las 76 Universidades españolas manifestara trabajar o estar trabajando en estrategias específicas relacionadas con la Agenda 2030, resultados que, si bien son importantes, no arrojan la luz necesaria para poder analizar el eje de la inclusión en esas líneas estratégicas.

En cuanto a la dimensión política, si bien es cierto, como se ha expuesto en la introducción de este estudio, que las políticas externas son articuladas en el contexto universitario favoreciendo la inclusión, los resultados reflejan que la universidad adolece del desarrollo de políticas internas que refuercen su propio sistema de funcionamiento, motivo por el cual, el CERMI Estatal promueve, desde el año 2014, la adopción de normativas de discriminación positiva en el ámbito universitario que refuercen la inclusión de los colectivos que en él conviven y coexisten.

Centrando la atención en los resultados obtenidos relacionados con la dimensión de las acciones, la existencia de servicios de atención a personas con discapacidad, resultan un elemento favorecedor de la inclusión valorándose positivamente sus esfuerzos por transversalizar acciones que tengan un calado real en toda la institución, pero al orientarse sus servicios al colectivo de estudiantes, deja un vacío muy importante en el perfil de los trabajadores. Esto, sumado a la falta de políticas internas, redundan en niveles de inclusión bajos.

La educación, desde la perspectiva del eje de formación, presenta también carencias importantes en el desarrollo de competencias y aptitudes para la generación de egresados comprometidos con el desarrollo humano, resultados que coinciden con los diferentes estudios elaborados al respecto en los que se analiza la oferta formativa formal, no formal e informal sobre inclusión, accesibilidad universal, diseño para todas las personas y derechos humanos de las personas con discapacidad (Observatorio Universidad y Discapacidad, 2012; SOLCOM, 2011; Iglesias, Saraiva y Lloredo, 2011; Sánchez y Díez, 2015; Fundación Universia, 2019).

Retomando la afirmación que Luque y Gutiérrez (2014) efectuaron sobre los elevados niveles de exclusión de las personas con discapacidad en la universidad, estos resultados muestran una evolución favorable en dirección opuesta a la misma, puesto que, en ninguno de los ítems, ninguna de las plataformas representativas ha respondido “totalmente en desacuerdo”.

Analizando los resultados de manera comparativa entre plataforma nacional y autonómica, se evidencia una sintonía y similitud en las respuestas de ambas cuando responden a las cuestiones referidas a la cultura y políticas universitarias, acentuándose la diferencia de pareceres en la valoración que realizan de las acciones emprendidas por la universidad en materia de inclusión, se entiende que motivado por la articulación de políticas autonómicas que no necesariamente son generalizadas en todos los territorios que componen el país. De este modo, el conjunto de universidades madrileñas se situaría dos puntos por encima de la valoración que el CE realiza de las universidades españolas.

La percepción del liderazgo social de la universidad por parte de las principales plataformas de representación de las personas con discapacidad no es alentadora y denota la necesidad de dar un paso más en el compromiso por la inclusión de este colectivo si se pretenden alcanzar las metas reflejadas en los ODS de la Agenda 2030 (ONU, 2015).

Coincidiendo con Madrid, García y Campo (2020), se percibe la necesidad de fortalecer el compromiso de los equipos de gobierno de estas instituciones con la inclusión de las personas con discapacidad, de manera que la propia cultura universitaria refleje los valores propios de

una institución comprometida con la inclusión en su sistema de trabajo y en sus planes estratégicos (Hughes, Corcoran y Slee, 2016). Para ello, tal y como señala Slee (2016) las instituciones deben revisar profundamente sus culturas y no solo los apoyos y recursos que ofrece a las personas con discapacidad, más próximo a un modelo de satisfacción de necesidades que al de enfoque de capacidades.

Aunque las políticas articuladas en los últimos veinte años han favorecido los procesos de inclusión a todos los niveles (Espada, 2016), no son suficientes para que la universidad sea reconocida por su capacidad de liderazgo en lo que a inclusión respecta, por lo que, coincidiendo con Barandiarán y Lloret (2017) se evidencia la necesidad de modificar el propio sistema universitario en favor del humanismo, de los valores y de la vida en comunidad, alejándolo de la excelencia mal entendida de los Ránkings.

Esta esencia humanista debe reflejarse en la formación de los futuros egresados y de la totalidad de miembros que componen la comunidad educativa, de manera que la universidad asuma la responsabilidad que tiene al respecto garantizando que la educación adquiere la esencia transformadora propia del desarrollo humano sostenible, lo que también implica, una adecuada gestión de las necesidades educativas derivadas de las situaciones de discapacidad en el aula (Díez y Sánchez, 2015; Lombardi, Vukovic y Sala-Bars, 2015).

La puesta en marcha de un sistema universitario realmente inclusivo redundará, a su vez, en las actitudes, creencias y estereotipos de todos los miembros de la comunidad universitaria, lo cual, a su vez, se reflejará en la sociedad en su conjunto, tal y como Vallaey (2014) afirma al “recordar” que los estudiantes del presente, son los líderes del futuro.

Finalmente, se presentarán en un último apartado las conclusiones del artículo y posteriormente las principales conclusiones. En su caso, se incluirán limitaciones y propuestas de continuidad.

Referencias

- Ainscow, M. (2017): Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105297>
- Alfaro, M., Arias, S. y Gamba, A. (eds.) (2019). *Agenda 2030: Claves para la transformación sostenible*. Catarata.
- Arnau, S. (2019) *Estudios críticos de y desde la diversidad funcional*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Filosofia-Msarnau>
- Asociación para la solidaridad comunitaria de las personas con diversidad funcional y la inclusión social - SOLCOM (2011). *Informe SOLCOM 2010. Derechos Humanos en España: Violaciones en España de la Convención sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad (diversidad funcional) de la ONU*. https://www.asociacionsolcom.org/files/documentos/Informe_SOLCOM_2010.pdf

- Aznar Minguet, P. y Barrón Ruíz, A. (2017). El desarrollo Humano Sostenible: Un compromiso educativo. *Teoría de la Educación*, 29(1), 25-53. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20172912553>
- Barandiarán, M. (2017). La Universidad como agente en la promoción del desarrollo humano. Comunicación presentada en el Ciclo *La comunicación para el desarrollo en la Comunitat Valenciana*, Universidad de Valencia, Valencia, España.
- CERMI (2020). Universidad y Discapacidad, por una dimensión inclusiva: Informe del CERMI Estatal de propuestas de reforma normativa en materia de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario. <https://www.cermi.es/es/actualidad/novedades/universidad-y-discapacidad-por-una-dimension-inclusiva-informe-del-cermi>
- CRUE (2018). El compromiso de las Universidades Españolas con la Agenda 2030. <http://www.ocud.es/es/files/doc969/crue-universidades-espanolas-posicionamiento-agenda-2030.pdf>
- CRUE-Asuntos Estudiantiles (2015). Reglamento de funcionamiento de la red de los servicios de apoyo a personas con discapacidad en la universidad. Plenario de la red de 22 de octubre de 2015. <https://ouad.unizar.es/sites/ouad.unizar.es/files/users/ouad/SAPDU%202.pdf>
- Díaz, V., Moreno-Rodríguez, R. y Gallardo-Pino, C. (2021). La Universidad española ante el ODS4: los planes estratégicos como principal barrera para alcanzar la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1).
- Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43, 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Espada, R. (2016). *Madurez vocacional en estudiantes universitarios con discapacidad: orientación y formación en competencias transversales para la mejora de la empleabilidad y el desarrollo profesional*. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio documental Gredos
- Fundación ONCE (2014). La movilidad transnacional de los estudiantes universitarios con discapacidad: estudio de situación y retos de futuro. https://www.fundaciononce.es/sites/default/files/estudio_de_movilidadeditoweb.pdf
- Fundación ONCE, Fundación Repsol y Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2020). Convocatoria 'Campus inclusivo. Campus sin límite'. <https://campusinclusivos.fundaciononce.es>
- Fundación Universia (2021). Universidad y Discapacidad: V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad.
- Fundación Universia (2019). Universidad y Discapacidad: IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad.
- Fundación Universia (2012). Proyecto Red de Orientación Laboral. <https://www.fundacionuniversia.net/la-fundacio-de-la-universitat-y-fundacion-universia-desarrollan-una-iniciativa-conjunta-para-facilitar-la-insercion-laboral-de-universitarios-con-discapacidad/>

- Fundación Universia (2020). Guía de Atención a la Discapacidad Curso 2019-2020. https://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2020/07/GUIA_Atencion-a-la-discapacidad-2019_ACC.pdf
- Herrera-Herrera, A.F. (2020). *Encuentros y desencuentros entre el Desarrollo Humano y el Desarrollo Sostenible. Un análisis teórico y empírico del Desarrollo Humano Sostenible* [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco]. Hegoa.
- Hughes, K., Corcoran, T., & Slee, R. (2016). Health-inclusive higher education: Listening to students with disabilities or chronic illnesses. *Higher Education Research & Development*, 35(3), 488–501. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1107885>
- Iglesias, A., Saraiva, G., y Lloredo, L. (2011). Informe sobre la presencia de la accesibilidad universal en las enseñanzas universitarias: Sobre la aplicación del artículo 3.5 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de la Enseñanzas Universitarias Oficiales (No. 17). Madrid: Clínica Jurídica “La enseñanza de los derechos fundamentales en la universidad española” del Instituto de derechos humanos Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III de Madrid. <http://www.tiempodelosderechos.es/docs/oct11/informe17.pdf>
- Imsero, Fundación ONCE y Coordinadora de Diseño para todas las personas en España (2006). Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad. Fundación ONCE/ Vía Libre.
- Jefatura de Estado (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. BOE 20 de mayo de 1982.
- Jefatura de Estado (2003). Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con Discapacidad.
- Jefatura de Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 4 de Mayo de 2006.
- Jefatura de Estado (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU). BOE 13 de Abril de 2007.
- Jefatura de Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. 10 de Diciembre de 2013.
- Jefatura de Estado (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE 24 de Diciembre 2001
- Lombardi, A., Vuković y Sala Bars, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction Among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(4), 447-460. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093535>
- Luque, A. y Gutiérrez, R. (2014). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 153-175. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41344
- Madrid, I., García, M.C, y Campo, M. (2020). Inclusión de la accesibilidad universal en los currículos formativos de las universidades en España. Madrid: Fundación ONCE/Vía Libre-Real Patronato sobre Discapacidad
- Márquez, C. (ed.). (2019). *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?: de la retórica a los hechos*. Dykinson.

- Moreno-Rodríguez, R.; Felgueras Custodio, N.; Díaz Vega, M. (2019). Planteamiento y Desarrollo de un Itinerario Formativo Universitario Dirigido a Personas con Discapacidad Intelectual: Estructura y Resultados de su Implantación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 177-197. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.010>
- Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, 1993. Observatorio Universidad y Discapacidad (2012). La responsabilidad social universitaria y discapacidad (RSU-D). <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/18151/Guia%20RSU-D%202012.pdf>
- ONU (2006) Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU (2015) Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Nueva York. A/69/L.85. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
- Pedrajas Herrero, M. (2006). *El desarrollo humano en la economía ética de Amartya Sen*. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. Tesis Doctorals en Xarxa.
- PNUD (1990). Informe sobre desarrollo humano 1990. Concepto y medición del desarrollo. Tercer Mundo Editores y PNUD.
- PNUD (1996). Informe sobre desarrollo humano 1996. Crecimiento económico y Desarrollo Humano. Mundi-Prensa.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE 31 de Diciembre de 2010.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. BOE 3 de Diciembre de 2013.
- Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. BOE 7 de Junio de 2014
- Sachs, J. (2015). *La era del desarrollo sostenible. Nuestro futuro está en juego: incorporemos el desarrollo sostenible a la agenda política mundial*. Ediciones Deusto.
- Sánchez Fuentes, S. y Díez Villoria, E. (2015). La implementación de contenidos sobre diseño universal en ingeniería informática y arquitectura en España. *Psychology, Society, & Education*, 8(1): 53-64
- SDSN Australia/Pacific (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition*. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific.
- Sen, A. (1988). The concept of development. En: H. Chenery, y T.N. Srinivasan (Eds.), *Handbook of Development Economics*, (pp. 9-26). Elsevier Science Publishers B.V.

- Simón, C. (2019). El reto de garantizar una educación inclusiva y con equidad: Implicaciones para la universidad. En M. Alfaro, S. Arias y A. Gamba (Eds.), *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (pp. 200-216). Catarata.
- Slee, R. (2016). Diversity at Risk in an Age of Exclusion. *The International Journal of Diversity in Education*, 16(3), 45-58. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>
- UNED y Fundación ONCE (2015). Guía Universitaria para estudiantes con Discapacidad. www.guiauniversitaria.fundaciononce.es
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *RIES - Revista Iberoamericana de Educación Superior de México*, 12 (5), 105-117.

Data de recepción: 23/08/2021

Data de revisión: 11/12/2021

Data de aceptación: 11/01/2022

MLS – INCLUSION AND SOCIETY JOURNAL

<https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society>



Como citar este artículo:

García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S. & Flores Barrera, V.J. (2021). COVID-19: condiciones de estudio, estado emocional y aprendizajes escolares de alumnos con necesidades educativas especiales. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 76-92.

COVID-19: CONDICIONES DE ESTUDIO, ESTADO EMOCIONAL Y APRENDIZAJES ESCOLARES DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Ismael García Cedillo

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)

ismael.cedillo@uaslp.mx · <https://orcid.org/0000-0002-4820-5633>

Silvia Romero Contreras

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)

silvia.romero@uaslp.mx · <https://orcid.org/0000-0002-7726-6195>

Vasrhi Jocabed Flores Barrera

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)

vasthiflores@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-1102-5479>

Resumen. El cierre de escuelas por el COVID-19 puede tener serias consecuencias para el alumnado, particularmente para quienes presentan necesidades educativas especiales (NEE). El presente estudio exploratorio buscó identificar la situación emocional y escolar del alumnado con y sin NEE antes y durante la pandemia en el estado de San Luis Potosí, México. Participaron profesionales de educación básica de preescolar, primaria y secundaria con perfiles de docentes regulares con y sin alumnado con NEE, docentes que también eran madres/padres de estudiantes con y sin NEE y profesionales de educación especial de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), quienes contestaron formularios en línea sobre datos sociodemográficos, la situación educativa y socioemocional del alumnado antes y durante del confinamiento, así como sobre su propia situación emocional. Se encontró que antes de la pandemia los participantes tenían expectativas altas para la mayoría o todos sus estudiantes y percibían apoyo de la mayoría de las familias; la mitad de los estudiantes con NEE atendidos por los docentes participantes no recibía apoyo de profesionales de educación especial. Las madres padres reportaron las calificaciones de sus hijos eran buenas. Durante el confinamiento, las posibilidades de apoyo de las familias se redujeron principalmente por la falta de Internet; todos los participantes reportaron que la pandemia afectó el aprendizaje del alumnado, especialmente de aquél con NEE. Además, varios participantes reportaron haber experimentado cansancio o depresión, particularmente quienes además de ser profesionales de la educación tenían hijas o hijos en edad escolar sin NEE.

Palabras clave: COVID-19, cierre de escuelas, educación especial, reacciones emocionales, aprendizajes.

COVID-19: STUASZDY CONDITIONS, EMOTIONAL STATE AND LEARNING ON STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. School lockdown due to COVID-19 can have serious consequences for students, particularly those with special educational needs (SEN). The present exploratory study sought to identify the emotional and educational situation of students with and without SEN before and during the pandemic in the state of San Luis Potosí, Mexico. Participants were basic education professionals from the preschool, primary and secondary levels with profiles of regular teachers with and without students with SEN, teachers who were also parents of students with and without SEN, and special education professionals from the Support Services Units for General Education (USAER). They answered online forms on socio demographic data, the educational and socio-emotional situation of the students before and during lockdown, as well as on their own emotional situation. Results show that before the pandemic, participants had high expectations for most or all of their students and perceived support from most families; half of the students with SEN served by participating teachers did not receive support from special education professionals. Parents reported their children's grades were good. During lockdown, the family support was reduced mainly due to the lack of Internet; all participants reported that the pandemic affected students' learning, especially of those with SEN. In addition, several participants reported experiencing fatigue or depression, particularly those who, in addition to being educational professionals, had school-age daughters or sons without SEN.

Keywords: COVID-19, school closure, special education, emotional reactions, learning.

Introducción

En México, a las niñas, niños y adolescentes (NNA) con necesidades educativas especiales se les apoya principalmente con dos servicios: las escuelas de educación especial llamadas Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), estas últimas están conformadas por cuatro profesionales del sistema de educación especial (director, maestros de comunicación, psicóloga/o y trabajador social), que trabajan de manera itinerante en cinco o seis escuelas regulares y varios maestros de apoyo, que habitualmente atienden a una sola escuela. Se calcula que las USAER dan atención a aproximadamente 12 al 15% de las escuelas del país (Romero-Contreras et al., 2019).

Desde antes de la pandemia, el país ha enfrentado serias dificultades para implementar la educación inclusiva. A pesar de que actualmente se cuenta con una estrategia para promover la inclusión, ésta no se ha podido poner en marcha por falta de recursos económicos. A lo anterior, se suma el hecho de que, de marzo del 2020 a septiembre del 2021, la pandemia provocada por el COVID-19 obligó al cierre masivo de instituciones escolares de todos los niveles educativos y de todas las modalidades. Frente a esta situación, la Secretaría de Educación Pública creó el programa Aprende en casa (<https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>) con recursos para consulta y descarga así como programas televisados con los principales contenidos.

Uno de los propósitos de la educación inclusiva es que todo el alumnado estudie en las mismas escuelas, sin importar sus características personales, sociales o económicas, lo cual no es posible si las escuelas están cerradas. A la fecha, ya se han publicado algunas investigaciones que muestran serias afectaciones al alumnado en el plano emocional, social y en sus aprendizajes, particularmente entre aquellos que pertenecen a familias en condición de pobreza

(Del Moral-Espín y Larkins, 2020; Erades y Morales, 2020; Gómez-Becerra et al., 2020). Mientras que NNA de familias con un nivel socio económico medio o alto han tenido acceso a la comunicación con sus maestros vía Internet, los de niveles menos favorecidos se han visto afectados porque carecen de conectividad en sus hogares, no cuentan con condiciones favorables para el estudio y las familias han vivido la pandemia sujetas a una gran presión.

El propósito de la presente investigación es identificar las condiciones en que estudiaron las NNA con y sin necesidades educativas especiales (NEE) y la repercusión del confinamiento en aspectos emocionales y educativos del alumnado, madres y padres (MyP) y de los mismos docentes.

Referentes Conceptuales

En Latinoamérica, la pobreza de aprendizaje en la región ya era alta antes de la pandemia, y ésta ha producido un severo pero desigual impacto en los aprendizajes de los alumnos (Saavedra y Di Gropello, 2021). A mediados de mayo de 2020, más de 1,200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de asistir a clases (CEPAL-UNESCO, 2020). Además, la pandemia visibilizó y profundizó las desigualdades en la región, particularmente la brecha digital. La falta de recursos económicos y de conocimiento para utilizar los dispositivos electrónicos serían las principales razones por las cuales una parte del alumnado actual no puede acceder a la formación educativa que le corresponde (Albalá y Guido, 2020). El cierre de las escuelas en Latinoamérica está provocando la interrupción del aprendizaje, una alimentación deficiente, un acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital e incremento de las tasas de abandono escolar (Murillo y Duk, 2020). De acuerdo con Vivanco (2020), la pandemia afectó más a las niñas y niños de los estratos socioeconómicos más bajos, a los alumnos de escuelas públicas y a quienes viven en zonas rurales.

En México, solo el 40% de los estudiantes reportó una conexión estable a internet (Universidad Iberoamericana y UNICEF, 2020). En un estudio cualitativo, se encontró que solamente cuatro de 26 alumnos entrevistados tuvieron algún tipo de contacto con sus docentes, ya que la comunicación se dio entre docentes y MyP y menos de la mitad utilizó alguna plataforma en internet, la mayoría realizó sus actividades escolares mediante hojas o cuadernillos de actividades (Vázquez et al., 2020).

Efectos del Confinamiento en el Alumnado

Diversos estudios han documentado efectos desfavorables en el alumnado, expresados en reacciones emocionales, conductuales, en estilo de vida y en su desarrollo cognoscitivo. En España, se identificaron problemas emocionales y conductuales (Erades y Morales, 2020; Espada et al., 2020; Gómez-Becerra et al., 2020); y de sueño (Erades y Morales, 2020). En China, se reportó tensión, ansiedad, irritabilidad, depresión y la presencia del Síndrome de Estrés Post Traumático (Liang et al., 2020). En Reino Unido, el alumnado ha presentado cambios conductuales y emocionales como aburrimiento, sentimientos de soledad y frustración, irritabilidad, inquietud, enojo, tristeza, preocupación y tendencia a discutir con el resto de la familia (Morgül, Kallitsoglou & Essau, 2020). En Perú, se reportó irritabilidad, problemas de sueño, tendencia al llanto, inquietud motora y agresividad, además de desgano, aburrimiento,

miedo, ansiedad, dificultades en la concentración, oposicionismo y ansiedad de separación (Rusca-Jordán et al., 2020). En Cuba, se presentó más apego al cuidador, horarios de sueño alterados, intentos de imponer su voluntad, conducta rebelde y desafiante, irritación, alteración y llantos frecuentes, dificultades para concentrarse, apetito exagerado, miedos y agresividad (García et al., 2020). En España y Perú, los NNA hicieron menos ejercicio físico y pasaron más tiempo frente a una pantalla (Erades y Morales, 2020), pues aumentó el uso de dispositivos electrónicos (Rusca-Jordán et al., 2020). En un estudio realizado en China, los NNA presentaron consecuencias negativas en las evaluaciones cognitivas (Liang et al., 2020).

COVID-19 y el Alumnado con NEE

Las medidas tomadas por los gobiernos de Latinoamérica para promover el aprendizaje a distancia, en general, no han tomado en cuenta las necesidades de los NNA con discapacidad o NNE (Albalá y Guido, 2020). Para muchos de ellos, la educación a distancia es imposible, sea porque carecen de competencias digitales o porque las actividades que se presentan en los programas de televisión les resultan inaccesibles. Un ejemplo de lo anterior es el caso de los NNA en condición de sordera (Moreno-Rodríguez et al., 2020). Resulta muy difícil contar con intérpretes de lengua de señas o es muy complicado incluir esta figura dentro de los entornos virtuales (Tejada-Cruz, 2020). A pesar de que su competencia para manejar la tecnología es más amplia, los NNA en condición de ceguera también han tenido dificultades (Moreno-Rodríguez et al., 2020). Por otro lado, algunos de las alumnas/os con NEE dejaron de recibir el apoyo de especialistas (Murillo y Duk, 2020).

Situación de las Madres y Padres

Entre las múltiples consecuencias de la pandemia está que millones de MyP perdieron sus empleos, particularmente quienes trabajan de manera informal (UNICEF, 2020). Adicionalmente, se exacerbó el consumo de alcohol y drogas entre MyP, lo que aumentó el riesgo de violencia intrafamiliar, abuso físico y negligencia en el cuidado de los hijos (Morales, 2020). En MyP de niñas/os con NEE peruanos se reportó impaciencia, miedo e irritabilidad (Rusca-Jordán et al., 2020). En Cuba, al iniciar las tele clases en casa, quienes se sobrecargaron fueron las madres, pues los padres generalmente están ausentes. Ellas se encargaron de las labores domésticas, de su trabajo y de la educación de las hijas/os. Las madres enfrentaron problemas de manejo de horarios y rutinas, manejo de las conductas del niño, del mantenimiento de actitudes apropiadas y atractivas y manejo del estudio (García et al., 2020).

En una encuesta realizada en México, se encontró que las MyP generalmente se sienten desesperadas/os, con estrés y ansiedad provocados por el confinamiento, aunque algunas/os se muestran felices por la convivencia familiar. Las madres (principalmente) y los padres adquirieron nuevos roles, ahora deben continuar los trabajos de los docentes y estar a cargo de los horarios y de la disciplina, roles que encuentran muy demandantes y agotadores; entre lo que encuentran más difícil es captar y mantener la atención de las hijas/os para la realización de las actividades escolares (Vázquez et al., 2020).

Situación de las y los Docentes

Los docentes tuvieron que modificar su forma de enseñar y adquirir nuevas habilidades, al tiempo que tuvieron que atender a sus propias familias, que en muchos casos incluye hijas e hijos en edad escolar. Entre los docentes se han reportado diversas consecuencias negativas. En Argentina, se identificó impotencia, miedo, enojo, tristeza y vergüenza, aunque en algunos también se encontró alegría y orgullo (Vergara et al., 2021). Los docentes filipinos han estado sujetos a dosis moderadas de estrés, particularmente entre las mujeres y problemas de salud (Oducado et al., 2021). Entre docentes mexicanos hay sentimientos positivos por haber dado continuidad al ciclo escolar, aunque hayan enfrentado dificultades (Baptista et al., 2020). En resumen, los reportes anteriores muestran la importancia de las clases presenciales, pues proporcionan el contexto estructurado que necesitan los docentes y el alumnado, mismo que difícilmente se logrará crear dentro de la casa. Además, en los hogares hay muchos distractores y los alumnos necesitan socializar.

De acuerdo con los resultados de las investigaciones ya reseñados, y tomando en cuenta la escasez de investigaciones en México y otros países sobre este tema, el presente estudio tiene el objetivo de identificar cuáles fueron las condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación básica antes y durante el confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19 y las repercusiones del cierre de las escuelas sobre el estado emocional y los aprendizajes escolares de niñas, niños y adolescentes con y sin NEE, y sobre el estado emocional de sus MyP y de los profesionales de la educación que los atendieron.

Método

Diseño

Se realizó un estudio exploratorio con profesionales de educación básica de los niveles preescolar, primaria y secundaria del estado de San Luis Potosí, México. Se decidió optar por este tipo de estudio porque: a) los fenómenos investigados son poco conocidos, b) identifican tendencias que pueden posteriormente investigarse con estudios descriptivos, correlacionales o experimentales; c) su método es más flexible (Hernández et al., 2014).

Participantes

El llenado de los formularios fue requisito de inscripción para un programa de actualización docente en línea impartido por el Instituto Potosino de Profesionalización del Magisterio y estuvieron abiertos dos semanas en el mes de abril de 2021. Tuvieron oportunidad de contestar todos los docentes interesados en el curso de actualización, la convocatoria se abrió a todos los docentes de educación básica del estado de San Luis Potosí. En total participaron 2,253 profesionales de la educación. Cada uno respondió el cuestionario que le correspondía, dependiendo de su perfil, con excepción de los participantes que cumplieron con más de un perfil: ser madre o padre de una alumna/o con o sin discapacidad, además de docente, quienes podían elegir el formulario de su preferencia: el de docente o el de madre/padre. Todos los participantes tenían acceso a una computadora o teléfono inteligente e internet y conocimientos básicos de computación suficientes para contestar un formulario en línea. En la introducción de

los formularios se informó sobre el objetivo de la investigación, el tiempo estimado para su respuesta, así como el uso confidencial que se daría a los datos. A continuación, se mencionan algunas de las características de los participantes.

MyP de alumnas/os sin NEE. Participaron 71, su promedio de edad fue de 37.7 años, 81% contaba con una licenciatura, 17% con posgrado. El 47% tenía una hija/o, 38% dos y 15% tres o más. El 20% eran familias monoparentales y en el 80% la madre trabaja.

- MyP de alumnas/os con NEE. Participaron 15, su promedio de edad fue 36.8 años, 87% tenía licenciatura, 17% posgrado. El 53% tenía una hija/o, 33% dos y 13% tres o más. El 53% eran familias monoparentales y en el 80% la madre trabaja.
- Docentes de alumnas/os sin NEE. Participaron 1,457; 34% de preescolar, 26% de primaria y 30% de secundaria. Su promedio de edad es de 36 años. El 65% tiene licenciatura, el 33% posgrado. Tienen una experiencia promedio de 13 años; el 46% trabaja en zona urbana o semi-urbana y el 54% en zona rural.
- Docentes de alumnas/os con NEE. Participaron 422; 23% de preescolar, 50% de primaria, 17% de secundaria y 10% sin especificar. Su promedio de edad fue de 36 años. El 61% tiene licenciatura, el 33% posgrado. Tienen una experiencia promedio de 14 años; el 83% trabaja en zona urbana o semi-urbana y 17% en zona rural.
- Personal de USAER. Participaron 188. Su promedio de edad fue de 35.8 años. El 69% tiene licenciatura, el 29% posgrado. Tienen una experiencia promedio de 11 años. El 63% era maestra/o de apoyo, 20% psicóloga/o, 10% maestra/o de comunicación y 5% director. El 60% trabajaba en primaria, 31% en secundaria y el 9% en preescolar; la mayoría trabajaba en zonas urbanas (66%).

Instrumentos

Los participantes de la investigación respondieron uno de cinco formularios en línea, según su perfil: docentes de alumnos con NEE, docentes sin alumnos con NEE, profesionales de USAER, docentes que además eran MyP de hijos con NEE o de hijos sin NEE. Todos los formularios fueron elaborados por los investigadores del presente estudio. Se trata de cuestionarios organizados, en general, en tres partes: en la primera se piden datos sociodemográficos, en la segunda se pregunta por la situación emocional y algunos aspectos de la atención educativa del alumnado antes del inicio del confinamiento, y en la tercera parte se pregunta por el estado emocional y algunos aspectos de la atención educativa del alumnado durante el confinamiento, además de algunas preguntas acerca de la situación emocional de los profesionales de la educación que fueron los participantes directos. Antes de la aplicación, se determinó la validez aparente de los formularios con la colaboración de 25 profesionales de la educación (cinco por cada instrumento) quienes revisaron la estructura y las preguntas e hicieron sugerencias de mejora. Cada uno de los instrumentos ajustados se piloteó con dos o tres participantes con perfil similar al de los participantes meta.

Resultados

Condiciones de Estudio antes del Confinamiento

Un poco más de la mitad de los MyP de alumnas/os con NEE (n= 15) y sin NEE (n= 71) reportó que sus ingresos son suficientes para cubrir las necesidades de la familia, en tanto

el resto indicó que son insuficientes o muy limitados. Casi en todas las casas cuentan con los servicios básicos de electricidad, agua potable y drenaje, y con al menos una computadora, un teléfono celular y un televisor. Solo en el 70% de los hogares se cuenta con servicio de internet fijo. Las MyP también indicaron que, antes del confinamiento, los alumnos sin NEE tenían un aprovechamiento promedio de 8.8. en tanto que el de los alumnos con NEE era de 7.8. Solo la mitad de los alumnos con NEE recibía apoyo apropiado para sus aprendizajes y orientación oportuna a las familias por parte del personal de la USAER.

Los docentes de alumnos sin NEE (n=1,457) indicaron que, antes de la pandemia, la mayoría las familias (79%) apoyaba a sus hijos/as en las actividades escolares y que la relación familia-escuela era buena (61%) o muy buena (39%). Las expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes eran altas para la mayoría (52%) o todos los estudiantes de la clase (44%). Solo la mitad de los docentes indicó que contaba con material didáctico apropiado y suficiente.

Según los docentes de los alumnos con NEE (n=522), antes de la pandemia las familias solían apoyar a los alumnos siempre (34%) o a veces (55%) en las actividades escolares y la relación entre familia de alumnos con NEE y la escuela era buena (64%) o muy buena (32%). Sus expectativas sobre el aprendizaje de sus alumnos (con y sin NEE) eran altas para la mayoría (41%) o todos (55%) los estudiantes de su clase y, en general, el rendimiento de sus alumnos con NEE era igual (37%) o incluso más alto (21%) que el resto del grupo. Un 93% comentó que realizaba adecuaciones curriculares, entre las que destacan simplificar contenidos (70%), dar más tiempo para la realización de actividades (55%) dejar tareas especiales (55%) y ajustar la metodología de enseñanza (43%). No obstante, solo una quinta parte indicó que contaba con material específico para los alumnos con NEE.

Por su parte, los profesionales de las USAER (n=188) reportaron que la gran mayoría de los alumnos adscritos a sus unidades contaban con evaluación psicopedagógica (93%) y la mayoría ya contaba con propuesta curricular adaptada (65%). Desde su punto de vista, solo una cuarta parte de los docentes programaba ajustes razonables o adecuaciones curriculares y los implementaba de manera constante.

Condiciones de Estudio Durante el Confinamiento

Como se observa en la Figura 1, a la quinta parte de niños con NEE no le dieron clases, en tanto que la modalidad de interacción más común fue el envío de actividades por Whatsapp, seguida de la videoconferencia. También fue frecuente que las madres y padres recogieran en la escuela o a la casa de los docentes las fotocopias con actividades.

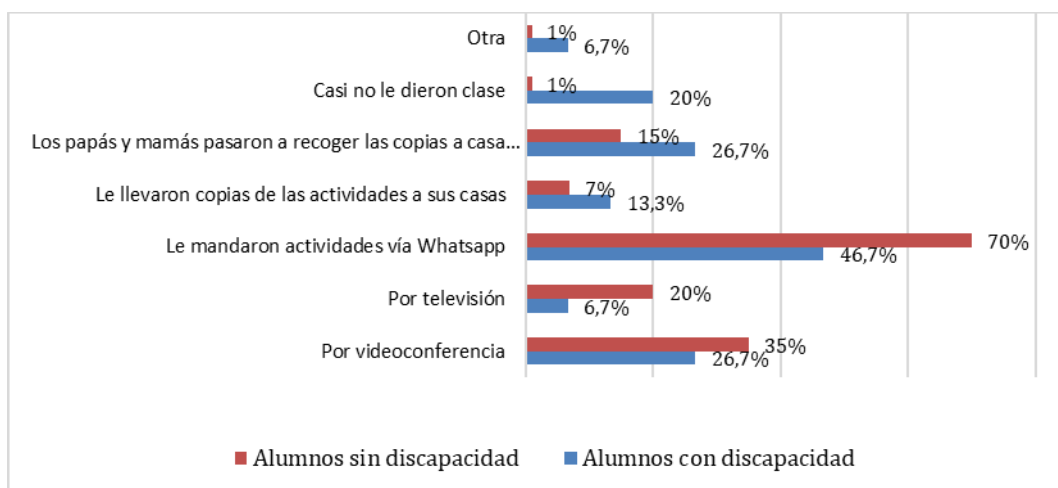


Figura 1. Respuestas de MyP de alumnos con (n=15) y sin NEE (n= 71) con respecto a la manera en que dieron clase a sus hijas/os al cierre de las escuelas.

Nota: Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los principales problemas que enfrentaron durante la pandemia, se podrá apreciar en la Figura 2 que casi la mitad de MyP con hijas/os con NEE reportó dificultades para apoyar a sus hijos en la realización de sus actividades y falta de recursos de la familia para conectarse a internet, además de los problemas de sus docentes para evaluarlos; por su parte, los principales problemas de MyP de niñas/os sin NEE fueron: cansancio, frustración por lograr pocos aprendizajes en sus hijas/os, falta de un lugar apropiado para que vieran las clases por televisión y dificultad para entender las actividades que enviaban los docentes.

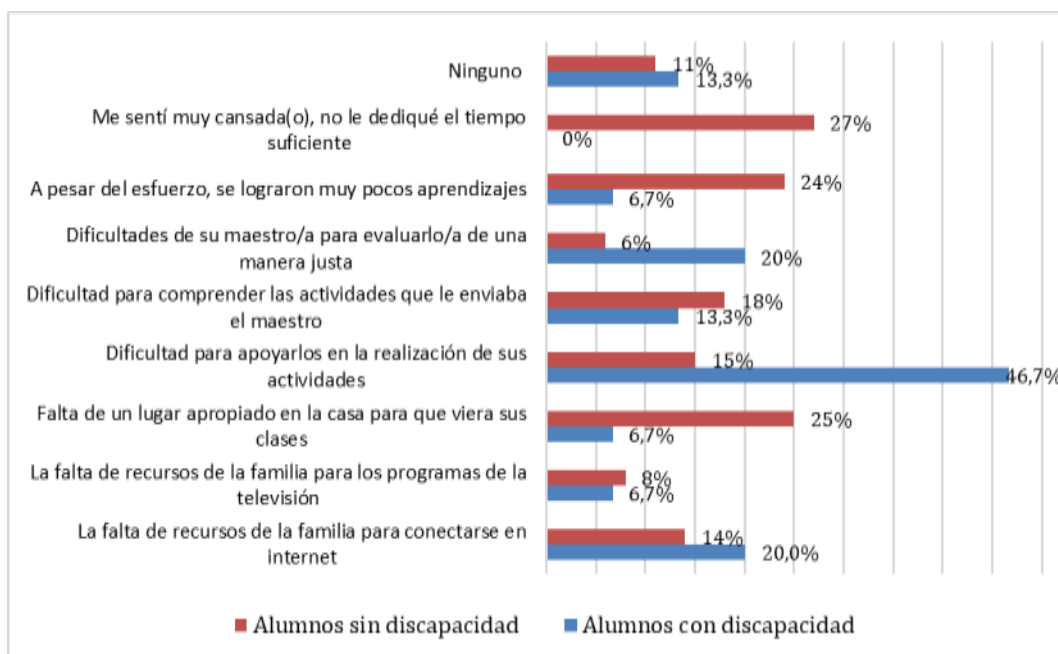


Figura 2. Respuestas de MyP de alumnos con y sin NEE en relación con los principales problemas que enfrentaron con sus hijas/os para realizar sus actividades escolares durante la pandemia.

Nota: Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los problemas que enfrentaron los docentes de alumnos con NEE y los profesionales de USAER, los resultados se presentan en la Figura 3. los principales problemas que enfrentaron en su trabajo durante la pandemia se relacionan con las familias: su falta de recursos para conectarse a internet o para ver los programas de televisión, su dificultad para apoyar a sus hijos en la realización de las actividades escolares y sus problemas para entender las actividades que les enviaban. Aproximadamente una quinta parte mencionó que, a pesar de que trabajaron mucho, lograron pocos aprendizajes en sus alumnos, y una proporción menor indicó sentirse frustrada y cansada por lo poco que pudieron hacer para incrementar los aprendizajes de sus alumnos.

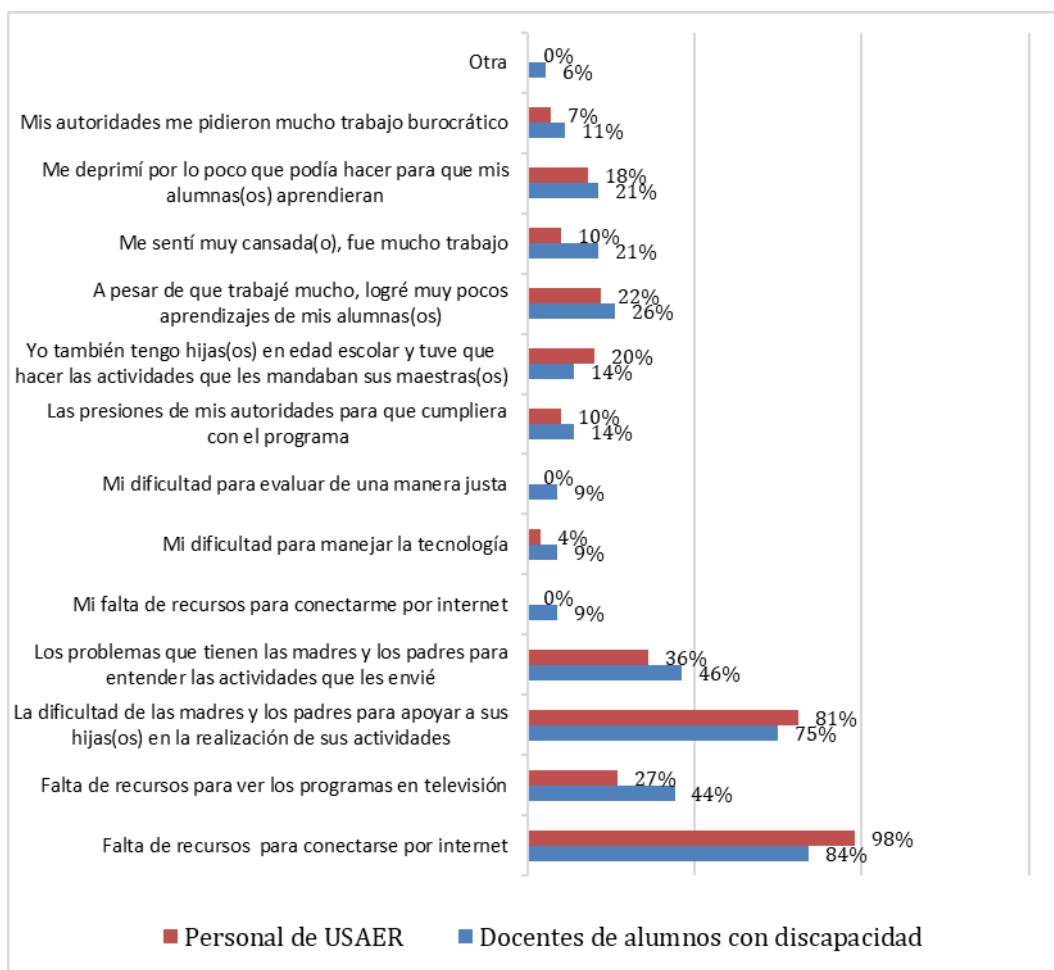


Figura 3. Principales problemas que enfrentaron los docentes de alumnos con NEE y los profesionales de USAER para atender a las NNA con necesidades educativas especiales durante la pandemia.

Nota: Fuente: Elaboración propia

Efectos del Confinamiento en el Alumnado

Solo la mitad de los docentes de alumnos con y sin NEE indicó estar satisfecha con el aprendizaje del alumnado durante el confinamiento, aunque más de tres cuartas partes de ellos reconoció que las familias, en general, ofrecieron apoyo continuo al alumnado.

Se preguntó a las MyP por algunas características deseables y no deseables de sus hijas/os que cambiaron durante la pandemia.

Las características deseables (ver Figura 4), en general, disminuyeron su frecuencia durante la pandemia tanto en el alumnado con NEE como en el alumnado sin NEE, especialmente los rasgos de alegre, estudioso y tranquilo, así como los hábitos de sueño.

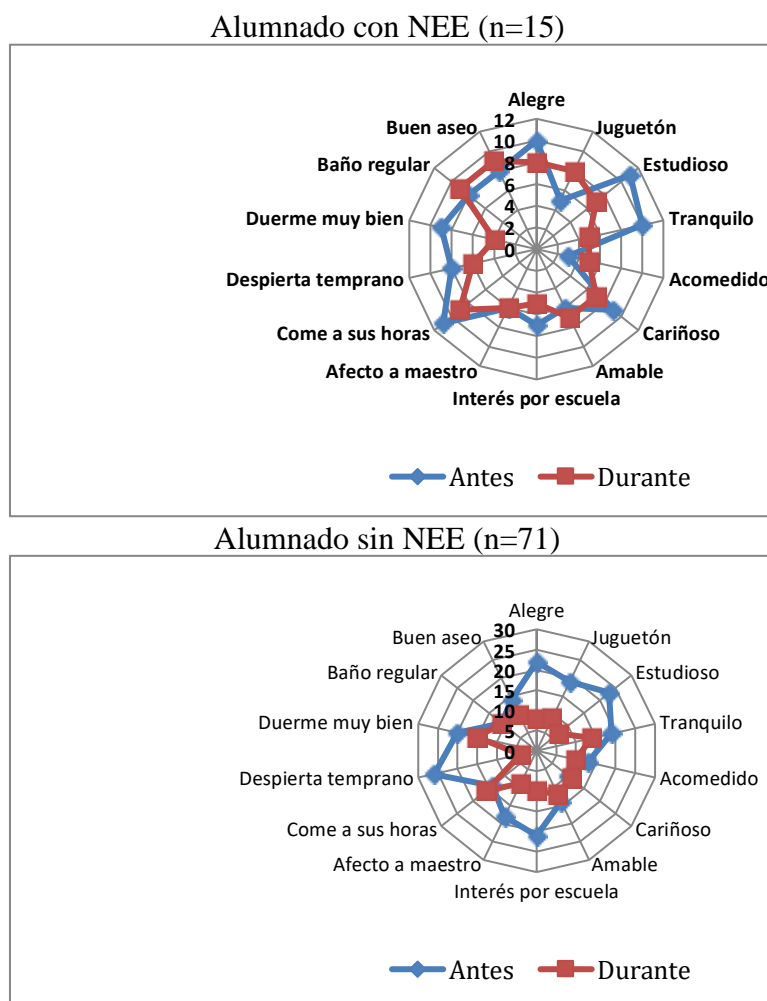


Figura 4. Características deseables del alumnado con y sin NEE

Nota: Fuente: Elaboración propia

Las características no deseables (ver Figura 5), en contraste, tienden a reportarse de manera más frecuente durante la pandemia en ambas poblaciones, destacando las dificultades para hacer la tarea, ver TV en exceso y el aburrimiento.

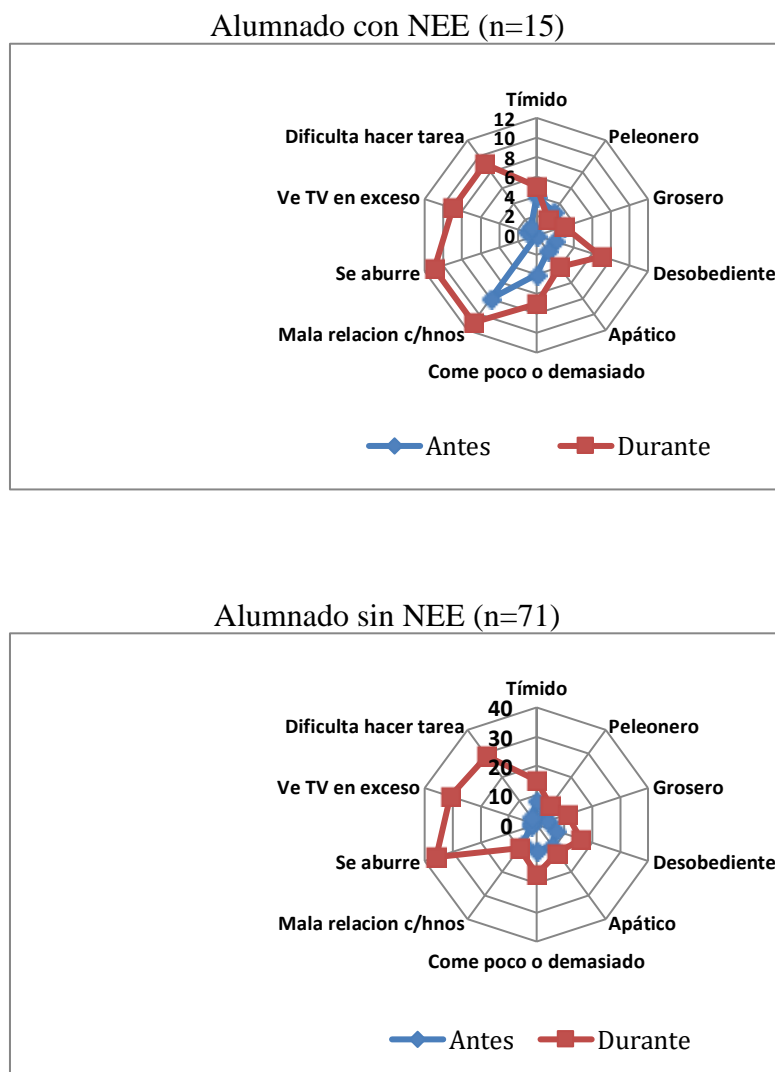


Figura 5. Características no deseables del alumnado con y sin NEE

Nota: Fuente: Elaboración propia

Se preguntó a MyP de niñas/os con NEE, a los docentes de alumnos con NEE y a los profesionales de USAER qué tanto había afectado la pandemia a los aprendizajes de sus hijas/os o alumnas(os) (ver Figuras 6 y 7).

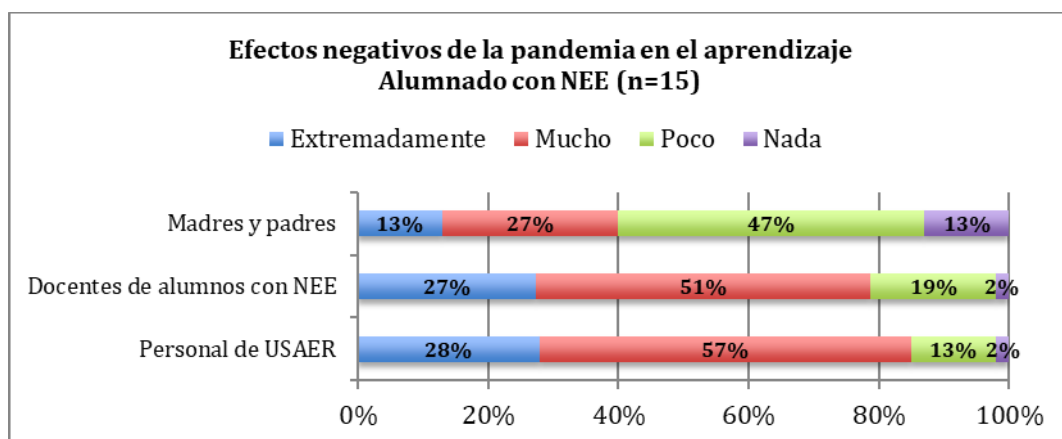


Figura 6. Respuestas de MyP, docentes y profesionales de USAER respecto de la pregunta: ¿Qué tanto afectó (negativamente) a sus hijas/os o alumnas/os con NEE la pandemia en sus aprendizajes?

Nota: Fuente: Elaboración propia

También se preguntó, aunque de manera un poco distinta, a MyP de alumnas/os sin NEE y a docentes de alumnos sin NEE qué tanto afectó la pandemia a sus aprendizajes. Sus resultados aparecen en la Figura 7.

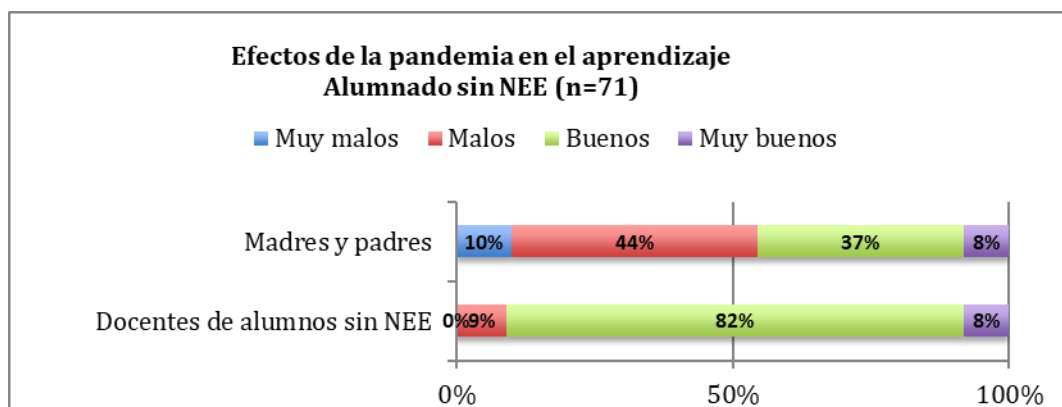


Figura 7. Respuestas de MyP y docentes de alumnos sin NEE respecto de la pregunta: ¿Al final del ciclo escolar pasado, cómo fueron, en general, los aprendizajes sus hijas/os o alumnas/os sin NEE?

Nota: Fuente: Elaboración propia

La comparación entre las figuras 6 y 7 permite apreciar que los alumnos con NEE resultaron mucho más afectados por la pandemia en cuanto a sus aprendizajes que los alumnos sin NEE. También es evidente que las MyP tienden a ser menos pesimistas que los profesionales de la educación en la valoración de logro de alumnos con y sin NEE.

Discusión y Conclusiones

Los resultados de la presente investigación muestran que las condiciones en que estudiaron durante la pandemia las NNA con y sin NEE fueron, en la mayoría de los casos, poco apropiadas o precarias, pues sus familias vivieron el confinamiento con estresores económicos, sin espacios apropiados dentro de casa para el estudio o el teletrabajo y muchas MyP se sintieron agobiadas por tener que orientar o al menos vigilar que los NNA hicieran sus trabajos escolares, además de hacerse cargo de muchas otras actividades.

Debe tomarse en consideración que los hogares de los docentes que participaron en la presente investigación están en mejores condiciones que muchos otros hogares. A nivel nacional, el Instituto Nacional de Geografía e Historia (INEGI) (2020) reportó que el 21.9 de los hogares carece de computadora, otro dispositivo o internet; durante la pandemia, en el 25.3% de las familias, alguno de los padres o tutores se quedaron sin trabajo.

Durante la pandemia, la mayoría de los alumnos realizó las actividades que sus maestras(os) enviaron a sus MyP vía WhatsApp, algunos (la cuarta parte), lo hicieron mediante videoconferencias y aproximadamente una cuarta parte trabajó con las fotocopias que les enviaron sus docentes. Estas formas de realizar las actividades escolares claramente son menos que óptimas. Casillas-Marín et al. (2021) hicieron una investigación en la que encontraron que ni el WhatsApp ni el correo electrónico mejoran el nivel competencial de los alumnos de educación básica, lo que incluso puede llevar a un mal uso de estas aplicaciones. A nivel nacional, el INEGI encontró que el 70.2% de los alumnos de primaria usó un teléfono celular; el 26.6% de los alumnos que no se inscribieron en el siguiente ciclo escolar, mencionaron que la educación a distancia era “poco funcional para el trabajo” (p. 16).

El encerramiento, la falta de actividades estructuradas (como asistir a la escuela) y la falta de contacto social repercutieron negativamente en muchos estudiantes, lo cual confirma los hallazgos de Morgül et al. (2020), Espada et al., (2020), Rusca-Jordán et al., (2020); estos efectos nocivos fueron más acentuados en los estudiantes con NEE. Algunos mostraron cambios en sus patrones de alimentación y de sueño, aburrimiento, tiempo excesivo viendo la televisión, se volvieron irritables y ansiosos y mostraron dificultades para realizar sus trabajos escolares, lo cual también se presentó en alumnos sin NEE, aunque de manera más atenuada.

Hay consenso entre los participantes de que los problemas más importantes que enfrentaron las NNA con y sin NEE durante la pandemia se relacionan con las familias: la falta de recursos para conectarse por internet, las dificultades de MyP para apoyar a las hijas/os para la realización de las actividades y sus problemas para entender las actividades que enviaron los docentes. Lo curioso es que, en el caso de esta investigación, los MyP también fueron docentes. Por otro lado, en una encuesta realizada por la Universidad Iberoamericana de México y UNICEF (2020), el 73.5 de los hogares con población de 0 a 17 años reportó una reducción de sus ingresos. El 38% de los estudiantes estudió mediante un teléfono celular y 32% mediante la televisión. Solamente un 40% de los estudiantes contaba con conexión estable a internet y en únicamente un 20% de los hogares no se reportaron problemas para realizar la educación en casa. De los NNA que enfrentaron problemas, la mitad no tenía computadora y en el 31% no hubo apoyo de sus maestros.

En relación con los NNA con NEE, debe tomarse en cuenta que, antes de la pandemia, su situación no era muy favorable, pues a la mitad no se le daba ningún apoyo; quienes sí lo recibían (habitualmente por parte de profesionales de la USAER), contaban con evaluación psicopedagógica y propuesta curricular adaptada, aunque las adecuaciones se implementaban en pocos casos y de manera irregular. Sus docentes comentaron que recibían muy poco apoyo para trabajar con ellos. De hecho, pocas escuelas en el país cuentan con apoyo de las USAER, así que no extraña que haya alumnado con NEE sin este apoyo. De acuerdo con el INEE (2019), el 67% de las escuelas primarias tenía uno o más estudiantes con NEE, pero solo en el 33.8% había personal que los apoyara. En estudios previos hemos encontrado que, incluso cuando hay apoyo de USAER, los docentes con frecuencia no implementan las adecuaciones curriculares que requieren los alumnos con NEE y que los alumnos con NEE integrados a las escuelas regulares si bien se beneficiaban de manera importante en el plano afectivo y en cuanto a su desarrollo, no mostraban avances sustantivos en cuanto a sus aprendizajes escolares (Autores, 2016; Autores, 2018).

En el segundo semestre del ciclo escolar 2019-2020, los alumnos con NEE no recibieron apoyos por parte de la Secretaría de Educación Pública; el programa Aprende en casa por TV y en línea, se diseñó para alumnos sin NEE (Mérida y Acuña, 2020; Vázquez et al., 2020). Además, algunos maestros delegaron en el personal de las USAER la atención de los alumnos con NEE. En este contexto, no extraña que, de acuerdo con las respuestas de MyP de los alumnos con NEE, a una quinta parte de los alumnos casi no le dieron clase, en contraste con el porcentaje mínimo de alumnos sin NEE que enfrentó esta situación.

Los docentes de alumnos sin NEE consideraron que el porcentaje de NNA afectados es sus aprendizajes por la pandemia fue mínimo. La mitad de MyP y la gran mayoría del personal de USAER consideraron que afectación fue severa en los NNA con NNE.

Un porcentaje relativamente pequeño de MyP de niñas/os con NEE mencionó que, a pesar de haber hecho esfuerzos por ofrecer los apoyos necesarios logró pocos aprendizajes. Este porcentaje es mayor en las MyP de niños con NEE, en los profesionales de USAER y en los docentes de alumnos con NEE, quienes además expresaron sentirse cansados y deprimidos. Una posible razón sería que algunas MyP no tienen muchas expectativas con respecto al aprendizaje de sus hijas/os, por lo que no hicieron un esfuerzo mayor.

Finalmente, se debe destacar que la mitad de los docentes de alumnos sin NEE tuvo dificultades para mantener un contacto continuo y fluido con su alumnado, al igual que la mitad de los docentes de alumnos con NEE y la mayoría de los profesionales de USAER. La gravedad de esta situación se corroboró con los datos proporcionados por el INEGI (2020), que reportó que en el ciclo escolar 2020-2021 dejaron de inscribirse 5.2 millones de estudiantes, lo cual estuvo causado por “motivos asociados a la COVID-19 o por falta de dinero o recursos” (p. 12). Se desconoce cuántos de estos alumnos presentan NEE. Esta cifra casi duplicó el cálculo de abandono escolar hecho por la UNESCO para todo el alumnado de Latinoamérica (CEPAL-UNESCO, 2020). Lo que aumenta la gravedad de estos datos es que ni la Secretaría de Educación Pública Federal ni las Secretarías de Educación Estatales parecen estar aplicando algunas estrategias para recuperar a estos estudiantes, a quienes probablemente se les esté condenando a permanecer en sus casas como “ninis” (personas que ni estudian ni trabajan), a

desempeñarse en trabajos precarios o a estar en peligro de caer en manos de delincuentes. A las niñas se les puede condenar a tener menores ingresos, al matrimonio infantil, a la maternidad prematura y a tener menos capacidad de tomar decisiones (Banco Mundial, 2021).

En conclusión, los alumnos han enfrentado tiempos difíciles durante la pandemia. Las condiciones del hogar dificultaron el estudio y generaron reacciones emocionales negativas, como depresión, irritabilidad y ansiedad, lo cual afectó sus aprendizajes, particularmente en los alumnos con NEE. Algunos docentes de los alumnos sin NEE y profesionales de USAER expresaron cansancio y frustración, pero esto es más acentuado en las MyP de niñas/os sin NEE. Estas situaciones deben atenderse durante el regreso a clases presenciales.

Como otras áreas de la vida del país, la educación ha sido fuertemente golpeada por la pandemia. Frente a esta situación, parece necesario retomar las reflexiones de Díaz (2020), quien pregunta por qué la educación busca restablecerse como estaba, si antes no funcionaba bien. Invita a imaginar una nueva forma de educar, dejando a un lado los planes de estudio, los grados, las calificaciones y ayudar a los alumnos a resignificar lo que se está viviendo. Los datos del presente estudio sugieren que un segmento importante de NNA con y sin NEE, sus MyP, docentes y personal de USAER se encuentran afectados emocionalmente por el confinamiento. Así, la recuperación del ritmo de aprendizaje de los estudiantes también pasa por atender su estado emocional.

Limitaciones

Una de las limitaciones del presente estudio se relaciona con la utilización de los formularios. Se trata de instrumentos de auto-informe que no ofrecen la posibilidad de ampliar o profundizar en la información que proporcionaron los participantes. Otra limitación tiene que ver con que el tamaño de la muestra de MyP de niñas/os con NEE fue muy pequeña porque se trata de docentes que, a la vez, son MyP de alumnos con y sin discapacidad.

A pesar de lo anterior, los problemas evaluados y los resultados pueden ser de gran utilidad para realizar investigaciones más amplias que permitan arribar a conclusiones más fundamentadas sobre las situaciones que vivieron las alumnas/os, particularmente los que presentan NEE o discapacidad, sus madres y padres y sus docentes.

Referencias

- Albalá, M. A. & Guido, J. I. (2020). La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 173-194.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.101>
- Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C. A., López, V. A. y Cárdenas, J. L. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50 (ESPECIAL), 41-88. DOI:
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>

- Casillas-Marín, S., Cabezas-González, M. y García-Valcárcel, A. (2021). Influencia del uso de WhatsApp y correo electrónico en la competencia digital en el área de comunicación. *Estudios sobre Educación*, 41, 1-23. DOI: [10.15581/004.41.006](https://doi.org/10.15581/004.41.006)
- CEPAL-UNESCO (2020). Informe CEPAL, OREALC y UNESCO: “la educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”. [Bit.ly/3hOQZci](https://bit.ly/3hOQZci)
- Del Moral-Espín, L. y Larkins, C. (2020). Construyendo sobre arcoíris: apoyando la participación de niños, niñas y adolescentes en la configuración de respuestas al COVID-19. *Sociedad e Infancias*, 4. 275-288
- Díaz, A. (2020). Si la educación en estos tiempos fuera un pájaro, ¿podría volar? *RLEE Nueva Época* (México), Número especial, 217-224.
- Erades, N. & Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 27-34. doi: [10.21134/rpcna.2020.mon.2041](https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2041)
- Espada, J., Orgilés, M., Piqueras, J. y Morales, A. (2020). Las Buenas Prácticas en la Atención Psicológica Infanto-juvenil ante el COVID-19. *Revista Clínica y Salud* 31(2), 109-113.
- García, A., Castellanos, R., Pérez, D. & Álvarez, J. (2020). Aislamiento físico en los hogares a causa de la covid-19: efectos psicológicos sobre niños y adolescentes cubanos. *Revista Cubana de Psicología*, 2(2), 51-68. uni.cf/3kICAAb
- García, I. y Romero, S. (2016). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. CENEJUS-UASLP.
- Gómez-Becerra, I., Flujas, J. M., Andrés, M., Sánchez-López, P. y Fernández-Tórres, M. (2020). Evolución del estado psicológico y el miedo en la infancia y adolescencia durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 11-18. doi: [10.21134/rpcna.2020.mon.2029](https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2029)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª. Edición, McGraw-Hill Education.
- INEGI (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. <https://bit.ly/3wY9lf3>
- INEGI (26 de enero de 2021). Comunicado de prensa 44/21. <https://bit.ly/31PcsfH>
- Liang, Z., Delvecchio, E., Buratta, L. & Mazzeschi, C. (2020). “Efecto dominó”: Respuestas psicológicas y estrategias de afrontamiento de los niños italianos en diferentes áreas de gravedad de la COVID-19. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 49-58.
- Mérida, Y. y Acuña, L. A. (2020). Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e), 61-82. bit.ly/3xUnETo
- Morales, C. (2020). Salud mental de los niños, niñas y adolescentes en situación de confinamiento. *Revista Anales*, 17, 305-318. DOI: [10.5354/0717-8883.2020.58931](https://doi.org/10.5354/0717-8883.2020.58931)
- Moreno-Rodríguez, R., Tejada, A. y Díaz-Vega, M. (2020). COVID-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación. *Colección iAccessibility* Vol. 23. La Ciudad Accesible. bit.ly/3kDzxcx

- Morgül, E., Kallitsoglou, A. & Essau, C. (2020). Psychological effects of the COVID-19 lockdown on children and families in the UK. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 42-48. doi: [10.21134/rpcna.2020.mon.2029](https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2029)
- Murillo, J. y Duk, C. (2020). Editorial: El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. bit.ly/3hQoB9J
- Oducado, R. M.; Parreño-Lachica, G. y Rabacal, J. (2021). Estrés percibido debido a la pandemia de COVID-19 entre los profesores profesionales empleados. *IJERI: Revista internacional de investigación e innovación educativas*, (15), 305–316. DOI: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5284>
- Romero-Contreras, S. García-Cedillo, I., & Fletcher. T. (2019). The Evolution of Inclusive Education in Mexico: Policy, Settings, Achievements and Perspectives. In M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas & A.J. Artiles (eds.), *The SAGE Handbook on Inclusion and Diversity in Education* (509-523). SAGE.
- Rusca-Jordán F, Cortez-Vergara C, TiradoHurtado BC, Strobbe-Barbat M. (2020). Una aproximación a la salud mental de los niños, adolescentes y cuidadores en el contexto de la COVID-19 en el Perú. *Acta Med Peru*;37(4):556-8. doi: <https://doi.org/10.35663/amp.2020.374.1851>
- Saavedra, J. y Di Gropello, E. (17 de marzo de 2021). COVID-19 y la crisis educativa en América Latina y el Caribe: ¿cómo podemos evitar una tragedia? *Banco Mundial Blogs*. bit.ly/3kS5SN5
- Tejada-Cruz, A. (2020). Justificación. En: Moreno-Rodríguez, R., Tejada-Cruz, A. y Díaz-Vega, M. (coords.) et al. (2020). COVID-19. Educación Inclusiva y Personas con Discapacidad: Fortalezas y Debilidades de la Teleeducación. *Colección iAccessibility* Vol. 23. La Ciudad Accesible
- UNICEF (2020). RESULTADOS DE LA #encovid19Infancia. Acumulado mayo-julio de 2020. uni.cf/36QknZq
- UNICEF (11 de febrero de 2021). Los niños no pueden seguir sin ir a la escuela, afirma UNICEF. Otro año sin escuela sería catastrófico para el bienestar y aprendizaje de los niños. Autor. uni.cf/3zgDoQU
- Universidad Iberoamericana y UNICEF (mayo de 2020). #ENCOVID19Infancia muestra los efectos de la crisis por la pandemia de covid-19 en las niñas, niños y adolescentes de México. https://ibero.mx/sites/default/files/comunicado_encovid19infancia_mayo_2020.pdf
- Vázquez, M. A., Bonilla, W. T. y Acosta, L. Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14) <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213/422>
- Vivanco, A. A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *Cienciamérica*, 9(2). <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/307/518>

Data de recepción: 13/09/2021
Data de revisión: 09/12/2021
Data de aceptación: 13/01/2022

MLS – INCLUSION AND SOCIETY JOURNAL

<https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society>



Como citar este artículo:

Martínez Gálvez, C. & Ortega Exposito, T. (2021). El papel de las tecnologías digitales en el envejecimiento activo hacia una mayor independencia. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 96-116.

EL PAPEL DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL ENVEJECIMIENTO ACTIVO HACIA UNA MAYOR INDEPENDENCIA

Cristina Martínez Gálvez

Universidad de Jaén (España)

cmg00085@red.ujaen.es · <https://orcid.org/0000-0003-2841-6342>

Trinidad Ortega Expósito

Universidad de Jaén (España)

tortega@ujaen.es · <https://orcid.org/0000-0003-1735-9346>

Resumen. Este trabajo pretende dar respuesta a la influencia que ejercen las tecnologías digitales en el proceso de envejecimiento activo de las personas mayores para conseguir una mayor independencia, en nuestro día a día, tratando también la influencia que han tenido en la llegada de la pandemia. Para ello, se realiza un estudio de caso para conocer la repercusión existente en ese colectivo, en 67 personas de la localidad de Bailén, en la provincia de Jaén. Para poder llevar a cabo esta investigación, se ha trabajado a través de la utilización de la técnica de la encuesta por medio del instrumento del cuestionario, para conseguir dar respuesta a los distintos objetivos planteados. Tras la obtención de los resultados, se ha elaborado un análisis exhaustivo de los mismos, en el que se han rechazado y aceptado la hipótesis de partida, corroborando que, a pesar de que las tecnologías sean un gran apoyo para los adultos mayores en la etapa de envejecimiento, todavía queda un largo trayecto que recorrer ante esta evolución tecnológica, puesto que aún hay presentes obstáculos y una brecha digital, que dificultan una íntegra implicación de este colectivo ante las TIC a la que hay que prestarle especial importancia para combatir esta situación.

Palabras clave: envejecimiento de la población, tecnología de las telecomunicaciones, educación adultos, calidad de vida.

THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN ACTIVE AGING TOWARDS GREATER INDEPENDENCE

Abstract. This research aims to respond to the influence exerted by digital technologies in the active aging process of older people to get greater independence recently, taking into account the treating the influence that it has been in the pandemic that we are living nowadays. For this reason, it is done a case study where

we know the impact that exist in this group, specifically in 67 people from Bailen, in the province of Jaen. To have this research, it has worked through the survey technique using the questionnaire instrument, in order to respond to the different objectives, set in order to answer to the different objectives proposed. After obtaining the results, an exhaustive analysis of them has been carried out, in which the starting hypotheses have been rejected and accepted, corroborating that, despite the fact that digital technologies are a great support for older adults in the stage of aging, there is still a way to go of this technological evolution due to the fact that there are still obstacles and digital gap, that make it difficult for this group to fully engage with ICT, so it is necessary to put special interest in avoid this situation for all of them.

Keywords: Ageing of the population, telecommunications technology, adult education, quality of life.

Introducción

La esperanza de vida de las personas está creciendo cada vez más, por consiguiente, está surgiendo la necesidad de consolidar una calidad de vida de los adultos mayores, centrando los esfuerzos en detectar y paliar las nuevas necesidades que van apareciendo. Es necesario, partir de la idea de que la vejez es la última fase del ciclo vital de las personas, etapa, en la que se empiezan a perder capacidades y facultades tanto psicológicas como físicas, que pueden provocar un cambio social, dado que los factores de riesgo que no son observados, pueden ocasionarle alteraciones que le causen un deterioro, afectando a su calidad de vida y funcionalidad, con la inferencia de una gran dependencia (Laguado et al, 2017).

En consecuencia, se debe de mirar el envejecimiento activo como tema de interés y elemento necesario, plasmándose y adaptándose a las transformaciones actuales, encaminándolo hacia una mejora en la autonomía y participación de su día a día, potenciando a su vez, su calidad de vida y lucha contra situaciones de dependencia. La población española no ha dejado de envejecer en la última década. Según el último estudio realizado en 2020 por el Instituto Nacional de Estadística en España, la población total asciende a 46.934.632 habitantes, siendo un total de 9.189.900 personas mayores de 65 años, representando por lo tanto 19,58% del total de la población nacional, convirtiéndose en una cifra histórica (INE,2020), cifra que se suplicará en 2050.

Continuando con lo anterior, Pérez-Castilla (2020) añade que debe existir, una relación entre accesibilidad y amigabilidad entre el binomio tecnología y personas mayores, puesto que son dos elementos indispensables de apoyo facilitador en la participación de este colectivo ante estos recursos tecnológicos. Asimismo, la necesidad de conocer la diversidad existente entre los sujetos usuarios, considerando cada uno de los aspectos, género, edad o formación entre otros. Por ende, autores como Casado-Muñoz et al (2015) afirman que para que se promueva hacia un envejecimiento activo, es necesaria la herramienta de la educación para la salud, presencial y virtualmente. Pues, la participación activa en los distintos ámbitos de la tecnología cumple un papel importante en la calidad de vida y mejora en la salud. Gracia y Herrero (2008), argumentan que personas de edad avanzada consumidoras de Internet, preservan una mejor salud física, social y mental.

En resumen, “el desafío es facilitar los medios para que los mayores no dejen de formar parte activa de la sociedad y puedan llevar una vida plena y de calidad, siendo dueños de sí mismos” (OMS, 2018). En definitiva, ante este panorama, es necesario conocer si realmente existe una influencia entre las tecnologías digitales y el envejecimiento activo de las personas mayores, así como, comprender si la evolución de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) ayuda a este colectivo a conseguir una mayor independencia.

Método

Objetivos

El objetivo general del trabajo es conocer si las tecnologías digitales influyen en la mejora del envejecimiento activo, así como, determinar cómo afectan estas al nivel de independencia de las personas mayores.

Como objetivos específicos para conseguir la finalidad de la investigación planteada para el desarrollo de este trabajo, se establecen los siguientes:

- a) Identificar las necesidades de las personas mayores durante la etapa de envejecimiento.
- b) Analizar la repercusión de la utilización de las tecnologías digitales en la vida diaria de las personas mayores.
- c) Reconocer los beneficios y obstáculos que presentan las tecnologías digitales en el envejecimiento activo de las personas.
- d) Determinar si las tecnologías digitales han evolucionado lo suficiente para ayudar a las personas mayores a conseguir una mayor independencia.
- e) Estudiar si la influencia de las tecnologías digitales en el envejecimiento activo y en el nivel de independencia han cambiado con la llegada del COVID-19.

Población y Muestra

Se establece como población objeto de estudio al total de personas, en edad comprendida entre 65 y 90 años de edad, de la localidad de Bailén en Jaén, que según el INE (2020) son 2.731 habitantes. La selección muestral está constituida por personas mayores, con un rango de edad comprendido entre 65-90 años de edad, usuarias y no usuarias de las tecnologías digitales de la población de Bailén, pueblo situado en la provincia de Jaén. Para el desarrollo de este estudio de caso se han recepcionado un total de 67 encuestas, tanto hombres como mujeres, de forma aleatoria siendo el nivel de confianza del muestreo del 90% y el margen de error del 10%.

Instrumento

La técnica utilizada ha sido la encuesta, para que, por medio del desarrollo de un cuestionario, se aplique al grupo de personas que forman la selección muestral. Asimismo, el instrumento, ha sido ideado para que pueda ser autoadministrado, es simple y claro, para que las personas encuestadas, únicamente tengan que elegir una o más de una en algunos casos, de las opciones propuestas.

El período de tiempo en el que se ha llevado a cabo el estudio abarca dos meses, de marzo a abril de 2021, para posteriormente realizar el tratamiento de los datos a través del análisis estadístico de frecuencias, utilizando para ello el programa Excel.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La participación de las personas encuestadas ha sido de manera presencial y totalmente anónima, a través de la distribución en papel de dichos cuestionarios en espacios públicos bailenenses, transitados por personas mayores, tales como, supermercados, bancos y centros de salud.

Asimismo, el cuestionario está dividido en cinco partes. La primera, pretende conocer los datos sociodemográficos de los encuestados; la segunda, trata de

contextualizar sobre el estado de salud de cada uno de ellos; la tercera parte, está relacionada con las tecnologías y los conocimientos que tienen sobre ellas; la cuarta parte, establece relación entre el uso de las tecnologías digitales y su aplicación en el envejecimiento activo, conociendo como afecta a su independencia; y finalmente, la última parte orientada a reconocer si existe un antes y un después para estas personas sobre el uso de las tecnologías digitales en relación a la pandemia que asola a la población global.

Resultados

Antes de comenzar el análisis de los resultados de la investigación, se detectan errores en las respuestas de algunos de los cuestionarios, por lo que se descartan 17 de las encuestas realizadas, al estar incompletas las respuestas y no haber sido totalmente finalizadas por las personas participantes en el estudio, pasando a ser 50 el total de las encuestas fiables.

Los resultados obtenidos se estructuran en cinco apartados bien diferenciados, respondiendo a las cuestiones que plantean los objetivos específicos propuestos, con el fin de contrastar si las tecnologías digitales influyen o no en la mejora del envejecimiento activo.

Contextualización de los encuestados

Los resultados muestran que hay una mayor participación de las mujeres, lo que supone un 66% del total, los hombres participantes son solo un tercio del total, (figura 1). Del mismo modo, en este estudio de caso, la edad se ha dividido en cinco franjas, con intervalos de cinco años cada una de ellas: 65-70, 71-75, 76-80, 81-85, 86-90; con el fin de verificar si la edad está relacionada con las variables objeto de estudio. Es de total importancia, destacar que los tres grupos de edad centrales tienen una mayor participación en el total de las muestras, aunque más frecuentes entre las personas de edades comprendidas entre 81-85 (32%) y 71-75 (28%), en cambio, la menor frecuencia se detecta entre 86-90 (6%), presentando esta última diez puntos porcentuales menos que la segunda franja con menos miembros (figura 2).

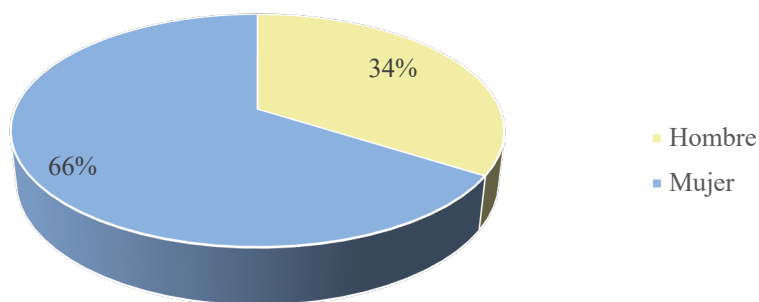


Figura 1. Sexo. Fuente: elaboración propia.

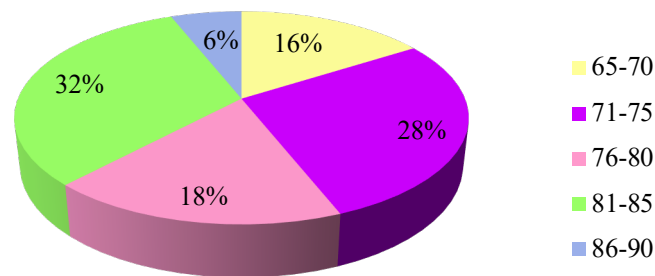


Figura 2. Edad. Fuente: elaboración propia.

Otro de los aspectos importantes a subrayar para posteriormente estudiar la salud de estos ciudadanos en su hogar, es conocer si estas personas viven solas o acompañadas. Se puede inferir que son más de la mitad, concretamente, el 66% de los encuestados viven en compañía de una tercera persona.(Figura 3).

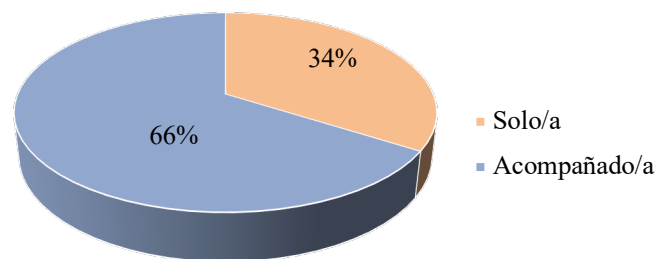


Figura 3. ¿Vive solo/a o acompañado/a?

Nota: Fuente: elaboración propia.

Continuando con la idea anterior, fijándonos en la diferencia entre ambos sexos, nos encontramos que no existe ninguna diferencia significativa entre ellos, aunque hay una inclinación de que las mujeres viven solas y los hombres acompañados (figura 4). No obstante, observando la figura 5, se examina que la edad es una variable determinante en la influencia de si viven solas o solos o acompañadas o acompañados, existiendo una tendencia clara, que, a mayor edad, mayor probabilidad de vivir solos o solas en su lugar habitual de residencia. En contraposición, por lo tanto, conforme va aumentando la edad, disminuye el número de personas que viven en compañía. Comparando ambos extremos, la franja de mayor edad (86-90) supera un 100% de personas que viven solos o solas y la franja de menor edad (65-70) singularmente alcanza un 12,5%.

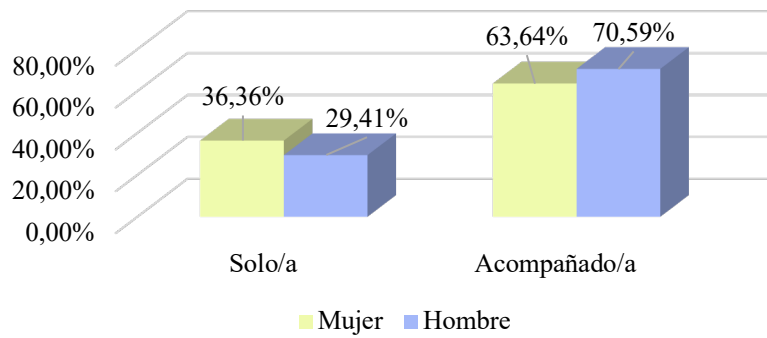


Figura 4. ¿Vive solo/a o acompañado/a? (Según sexo).

Nota: Fuente: elaboración propia.

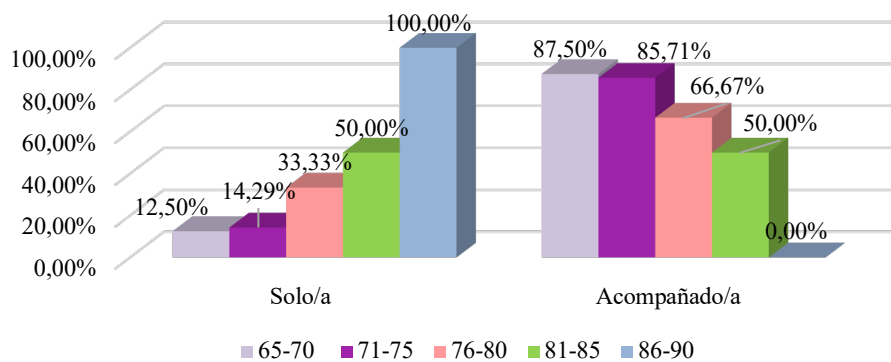


Figura 5. ¿Vive solo/a o acompañado/a? (Según edad)

Nota: Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que, en relación a la demanda de ayuda para las actividades diarias de las personas encuestadas, existe una mayoría que no requieren esta necesidad, en consecuencia, un 18% del total sí la precisan. Después de las consideraciones anteriores, se observa que este proceso se divide en tres fases, la primera de ellas, compuesta por la primera franja de edad, no necesitan ninguna ayuda, posteriormente, una zona intermedia que comprende las edades entre 71-80, en la que el porcentaje de individuos que precisan de ayuda, asciende a una cifra cercana a 15%. Y, por último, al llegar a los 80 años, se produce un cambio de tendencia, aumentando en gran medida la frecuencia en la que ellos la solicitan, siendo el 33,33% el pico máximo (Figura 6).

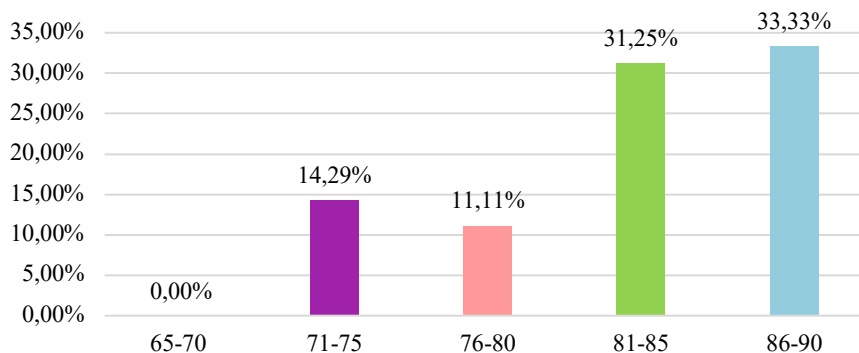


Figura 6. Personas que necesitan ayuda según su edad.

Nota: Fuente: elaboración propia.

Salud de los adultos mayores

A continuación, se llevará a cabo el análisis de los resultados obtenidos del bloque 2, en relación a la salud de la gente encuestada, estableciendo relaciones entre cómo se sentían antes del COVID-19 y cómo se sienten actualmente. Además, se señalará cuáles son las principales repercusiones y necesidades que les han ido surgiendo durante su envejecimiento.

En primer lugar, antes de la llegada del COVID-19, se acentúa el predominio de las personas que se sentían satisfechas con su salud, representando un 70%, los que consideraban que su salud era satisfactoria (muy satisfecho/a y bastante satisfecho/a). Asimismo, se muestra que, con la llegada de esta situación atípica de pandemia, este colectivo se ha visto afectado de forma negativa, pasando a ser, solo 46% de estas muestras, las que se encuentran satisfechas con su salud, suponiendo una reducción de 24 puntos porcentuales, con una consecuencia de reducirse su representación a un 46% (Figura 7).

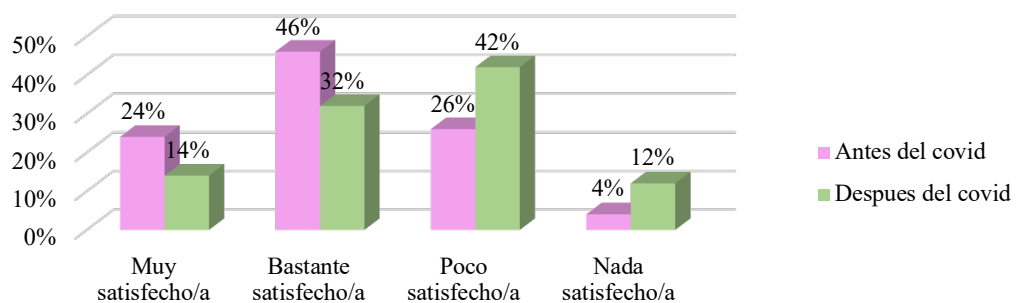


Figura 7. Nivel de satisfacción con la salud.

Nota: Fuente: elaboración propia.

En un sentido más amplio, se procede a analizar cuántas de estas personas han sufrido un empeoramiento de su salud, además de conocer si la edad o el sexo han sido factores influyentes en este cambio de perspectiva. En referencia a los datos relativos, nos confirman la tendencia negativa observada anteriormente. A pesar de que, el 62% de ellos, no se han visto inmersos en ninguna variación, ninguno ha sentido una mejora en su salud, en cambio, el 38% de ellos, sí que ha visto cómo su nivel de satisfacción con su salud se ha visto reducida (Figura 8).

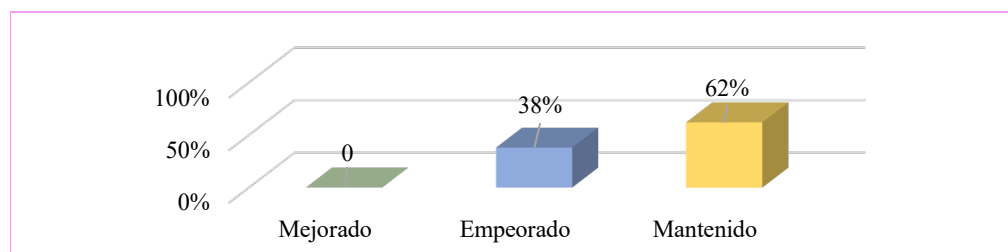


Figura 8. Cambios en el nivel de satisfacción en la salud.

Nota: Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la edad, se aprecia una primera fase en la que se señala una abundancia de personas que se han mantenido sobre las que han empeorado, está última se encuentra

acotada en el rango entre 65-80 años. A partir de ese punto, se examina como a mayor edad, mayor probabilidad de experimentar una sensación de empeoramiento en su salud (figura 9). Por otra parte, en relación al sexo, existe una gran diferencia entre los hombres y las mujeres, en lo que concierne al cambio de percepción que han experimentado. De manera que, en los hombres existe un equilibrio entre los que se mantienen y empeoran, mientras que las mujeres, no presentan esa inclinación, sino que, en casi el 70% de los casos de ellas, consideran que su satisfacción con su salud es la misma antes y después del COVID-19 (tabla 1).

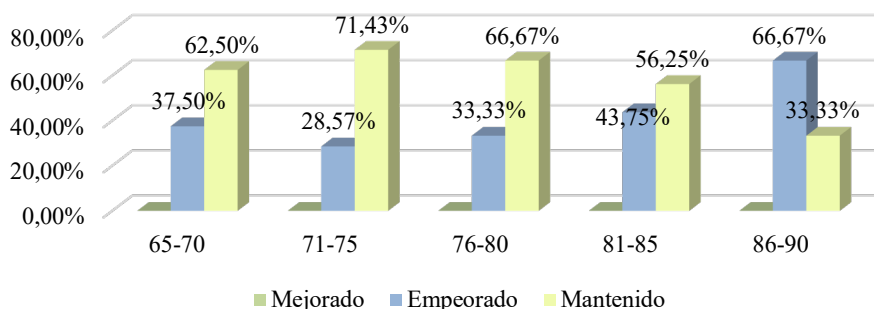


Figura 9. Cambios en el nivel de satisfacción en la salud según la edad.

Nota: Fuente: elaboración propia.

Tabla 1

Evolución de la salud según el sexo

	Hombre	Mujer
Mejorado	0%	0%
Empeorado	52,94%	30,30%
Mantenido	47,06%	69,70%

Nota: elaboración propia.

Tras haber analizado la satisfacción de estas personas, se procede a desarrollar en qué aspectos, el envejecimiento ha mermado su salud. Posteriormente, una vez realizado un estudio de ello, se concluye que, principalmente han experimentado un empeoramiento en sus condiciones físicas en el 52% de ellos. No obstante, aunque en menor medida, las condiciones sociales y psicológicas también se han visto afectadas. Resaltando que, el 16% han sufrido una disminución de estas tres características simultáneamente (figura 10)

Respecto al sexo, existen dos puntos de vista diversos, puesto que, las mujeres tienen un equilibrio en la repercusión de su envejecimiento en las condiciones ya mencionadas. Sin embargo, los hombres, presentan una tendencia más dispar con un puesto de jerarquía predominante, lo físico, que duplica a la segunda condición que más ha sido seleccionada (lo cognitivo), 71% y 35%, respectivamente. Además, en cuanto a la edad se observa una línea de causalidad en la que los dos últimos rangos de edad (81-85 y 86-90) se incrementa el porcentaje de encuestados que sufren un deterioro en su salud física.

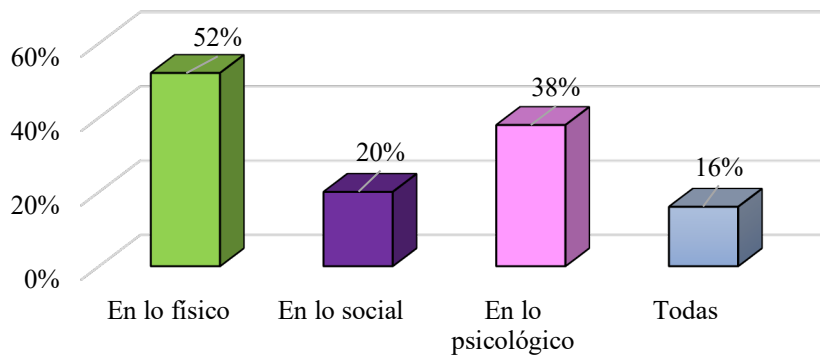


Figura 10. Aspectos que han tenido mayores repercusiones del envejecimiento.

Nota: Fuente: elaboración propia.

Para dar por concluido este apartado analizado, se expondrán las principales necesidades presentes en el envejecimiento antes de la pandemia. Como podemos ver en la gráfica 11, la distribución es equiparada entre tres de estas necesidades (fisiológicas, emocionales y psicológicas), sin existir una diferencia superior a 12 puntos porcentuales entre ellas. En oposición, las necesidades sociales han sido las menos seleccionadas, siendo el 32% de los encuestados los que fijaron esta opción (figura 11). En cuanto al número de necesidades presentes a la vez, existe un predominio de reclamar una única necesidad, 50% o dos, 30%. De este modo, es poco frecuente la presencia de demandar 3 o 4 necesidades, representando el 20% entre ambas. Analizando una posible causalidad entre estas necesidades, se determina que no hay relación causa-efecto entre ellas.

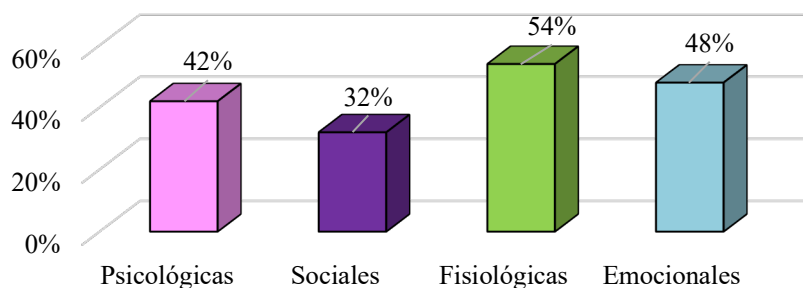


Figura 11. Necesidades presentadas antes de la pandemia.

Nota: Fuente: elaboración propia.

En referencia al sexo, a partir de los datos obtenidos de la tabla 2, se comprueba que existe una tendencia en la que las mujeres se encuentran por encima del sexo masculino, con respecto a las necesidades existentes. Este suceso se intensifica en las necesidades sociales y emocionales. Al mismo tiempo, centrándonos en la edad, hay un equilibrio de los ítems en los tres rangos de edad centrales (71-85). En cambio, en el intervalo de menor y mayor edad no sucede lo mismo, puesto que, existe un predominio de una de las necesidades, en el primero de ellos, destacan las emocionales, con un 75%, en el segundo, el 100% de los encuestados experimentan necesidades fisiológicas (tabla 2).

Tabla 2
Necesidades presentadas antes de la pandemia según la edad y sexo

		Psicológicas	Sociales	Fisiológicas	Emocionales
Mujer		42,42%	39,39%	54,55%	54,55%
Hombre		41,18%	17,65%	52,94%	35,29%
Ambos sexos	65-70	25,00%	25,00%	12,50%	75,00%
	71-75	42,86%	28,57%	50,00%	42,86%
	76-80	44,44%	55,56%	55,56%	33,33%
	81-85	50,00%	31,25%	68,75%	56,25%
	86-90	33,33%	0,00%	100,00%	0,00%

Nota: elaboración propia.

Utilización de las TICS

Los análisis de los siguientes datos se estructuran en base al conocimiento de la era de la digitalización y uso que tienen hacia las TICS los encuestados bailenenses, profundizando en la repercusión posible en la vida diaria de ellos, distinguiendo los beneficios y obstáculos. Para examinar los conocimientos de las tecnologías digitales, se parte de una escala del 1 al 5, en la que uno es el valor más bajo y cinco el más alto.

Los datos resultantes nos indican que, los usuarios tienden a tener un conocimiento suficiente-avanzado (3-4), aunque, es necesario resaltar los pocos sujetos, el 6%, los que tienen un dominio total sobre las tecnologías (figura 12). Por último, existe un amplio número de personas que tienen un control bajo de ellas (1-2).

Para estudiar las posibles diferencias, entre hombres y mujeres y los diferentes grupos de edad, agruparemos los datos en tres grupos, el primero, compuesto por el nivel de conocimiento 1-2 que será considerado como nivel bajo, el segundo, constará únicamente del nivel 3, conociéndose como nivel intermedio y, por último, el nivel alto, en el que estarán presentes los niveles 4-5.

Se observa que el sexo femenino en líneas generales presenta un nivel de conocimiento mayor que el sexo masculino. El mayor reflejo de esta afirmación surge al centrarnos en el número de personas que tienen conocimientos altos de las tecnologías. Las mujeres alcanzan un 39,39% frente a tan solo un 17,65% del sexo masculino (tabla 3).

Asimismo, en la división por edad, apuntar el gran número de personas entre 65-70 que consideran que tienen un gran nivel de conocimiento (75%). Cuando se supera la edad de 70 años, se produce un punto de inflexión, cambiando totalmente el escenario. El número de personas con un gran conocimiento disminuye paulatinamente, hasta alcanzar un valor nulo en la franja de mayor edad (tabla 3).

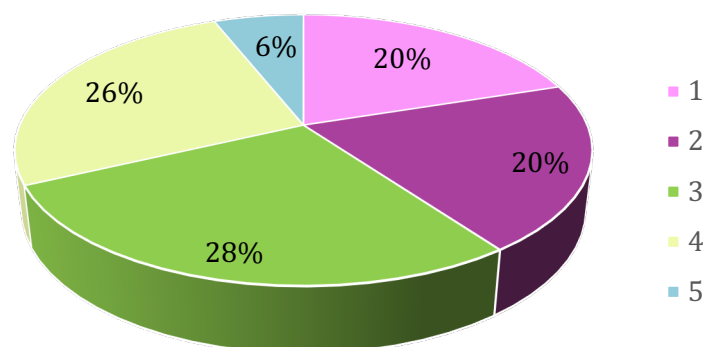


Figura 12. Conocimiento sobre las tecnologías digitales.

Nota: Fuente: elaboración propia.

Tabla 3
Conocimiento sobre las tecnologías digitales según la edad y sexo

		Nivel Bajo	Nivel intermedio	Buen nivel
Mujer		39,39%	24,24%	36,36%
Hombre		17,65%	35,29%	47,06%
Ambos sexos	65-70	0,00%	25,00%	75,00%
	71-75	21,43%	42,86%	35,71%
	76-80	66,67%	22,22%	11,11%
	81-85	62,50%	12,50%	25,00%
	86-90	33,33%	66,67%	0,00%

Nota: elaboración propia.

Una vez abordado el nivel de conocimiento de los encuestados, es necesario continuar con el uso habitual de las tecnologías en su vida diaria. En esta, existe una mayor incidencia de personas que sí hacen uso habitual de recursos y dispositivos digitales, en concreto 68% frente al 32% que no. Segmentando estos datos, se observa un indicio de que el sexo no es una variable indicativa de creación de diferencias significativas entre los encuestados sobre el uso de las TIC como medio cotidiano. Por el contrario, la edad sí lo condiciona, dado que, los más jóvenes muestran una mayor predisposición en su uso habitual de estos dispositivos tecnológicos (figura 13).

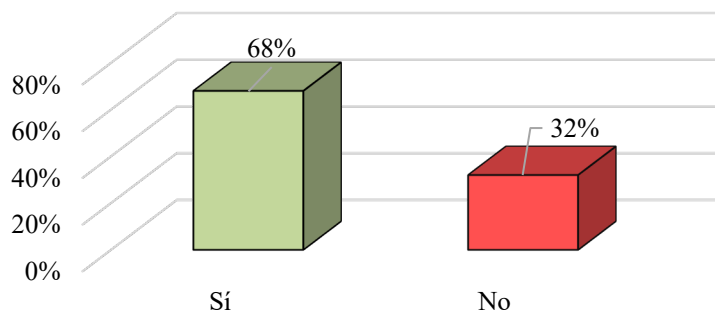


Figura 13. Utilización de las tecnologías digitales como medio habitual en la vida cotidiana.

Nota: Fuente: elaboración propia.

Con el objetivo de comprender de forma más óptima las motivaciones de las respuestas anteriormente mencionadas, se procede a tratar dos cuestiones. Por un lado, en referencia a la respuesta positiva, conocer la dificultad existente para comenzar a usar la tecnología y, por otro lado, en cuanto a la negativa, detectar las principales causas de la no utilización. Comenzando por la primera de ellas, los datos resultantes nos reflejan una idea clara de que dar el paso hacia la utilización de las TICS fue complejo, representando el 76%. (Figura 14). Siguiendo con la cuestión anterior, cabe señalar que, tanto los varones como las féminas experimentan una dificultad similar. En la edad, existe un rango (65-70) que sufre menos a la hora de aprender a usar la tecnología, siendo el 25%, mientras que, todas las demás superan el 80%.

En el otro análisis planteado, nos encontramos en una situación en la que los problemas aparentes de no hacer uso de ella se centran principalmente en dos motivos, en el desconocimiento y el desinterés hacia las TIC. Además, el 68,75% de los encuestados han seleccionado únicamente un motivo como causa de este suceso, a pesar

de tener la posibilidad de elegir varias de las posibles opciones (figura 15). Igualmente, no existen diferencias significativas entre los hombres y las mujeres en la toma de decisión sobre las posibles causas. Respecto a la edad, nos enfrentamos con datos muy dispares, mostrando un reparto entre las distintas elecciones en las tres edades centrales y un dominio absoluto del 100% de los más longevos en los que sus motivos no coinciden con los propuestos.

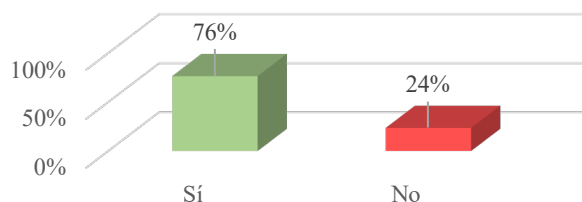


Figura 14. Dificultad para aprender a utilizar las tecnologías digitales.

Nota: Fuente: elaboración propia.

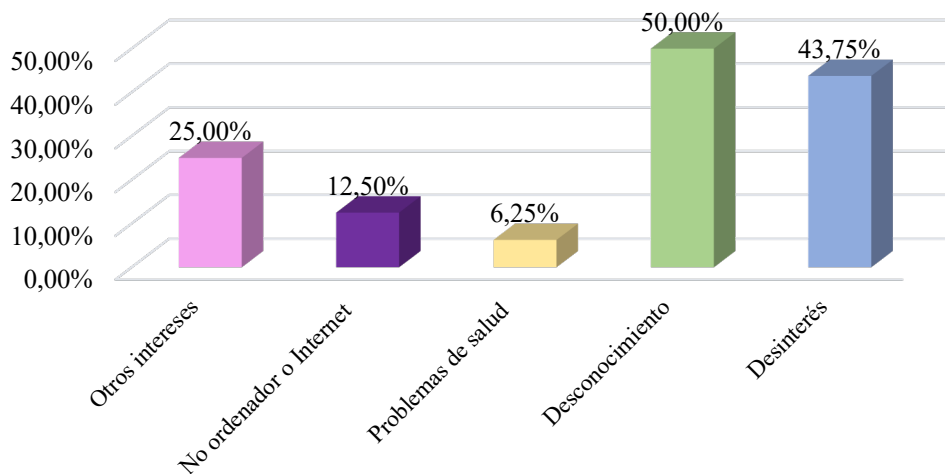


Figura 15. Motivos de la no utilización de las tecnologías digitales.

Nota: Fuente: elaboración propia.

Para ayudar a contextualizar el uso de las TIC en los adultos mayores, es esencial fijarnos en los dispositivos y aplicaciones, para entender cuáles de ellas son las más abundantes. Por ende, dentro de las elecciones ofrecidas en los dispositivos electrónicos (teléfono móvil, ordenador, Tablet o ninguno) el aparato más seleccionado por los ciudadanos de Bailén entrevistados ha sido el teléfono móvil, con una representación del 80% de usuarios. El resto, ordenador y Tablet, tienen una importancia residual en comparación a la anterior apuntada, porque ninguna supera el 25% de participación sobre el total. Además, hacer hincapié en que 1 de cada 5 encuestados no utilizan ninguno de los propuestos (figura 16).

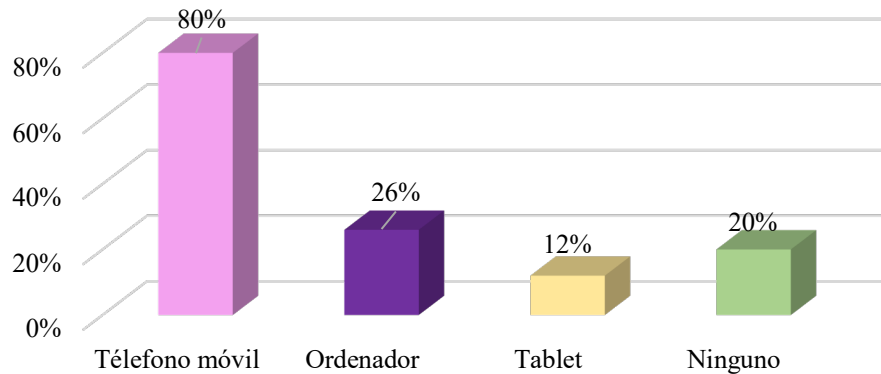


Figura 16. Utilización de dispositivos electrónicos.

Nota: Fuente: elaboración propia.

Tecnología Digital, Envejecimiento Activo e Independencia

En este epígrafe, los datos obtenidos se centrarán en dar respuesta a los principales interrogantes planteados en el inicio del estudio: ¿se realiza un envejecimiento activo?, ¿es importante la tecnología en este proceso?, ¿tiene influencia la tecnología digital en el nivel de independencia? Para ello, el punto de partida, para poder estudiar todas estas cuestiones es contextualizar la práctica del envejecimiento activo de estos ciudadanos, destacando que el 64% de ellos la llevan a cabo (figura 17). Del mismo modo, los varones realizan el proceso de envejecimiento activo de forma más usual que ellas, justamente, diez puntos porcentuales más, 70% frente a 60%. Además, existe un predominio de las personas que sí realizan este proceso en todas las edades, intensificándose aún más entre 65-70, alcanzando un pico máximo de 87,50%.

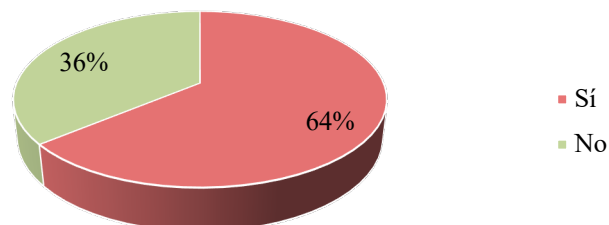


Figura 17. Práctica del envejecimiento activo.

Nota: Fuente: elaboración propia.

Siguiendo con la idea anterior, con el objetivo de conocer la repercusión de la práctica de envejecimiento activo en la salud de los individuos, se efectuará una comparación entre el desarrollo de este proceso y el nivel de satisfacción de estas personas. Fijándonos en la figura 18 se aprecia una inclinación evidente en la que las personas que consideran que su salud es satisfactoria (“bastante” satisfecho/a y “muy” satisfecho/a) llevan a cabo el envejecimiento activo en un alto porcentaje. En contraposición y verificando la afirmación anterior, los ciudadanos que están “nada” satisfechos/as o “poco” satisfechos/as con su salud, tienen bajo índice de práctica.

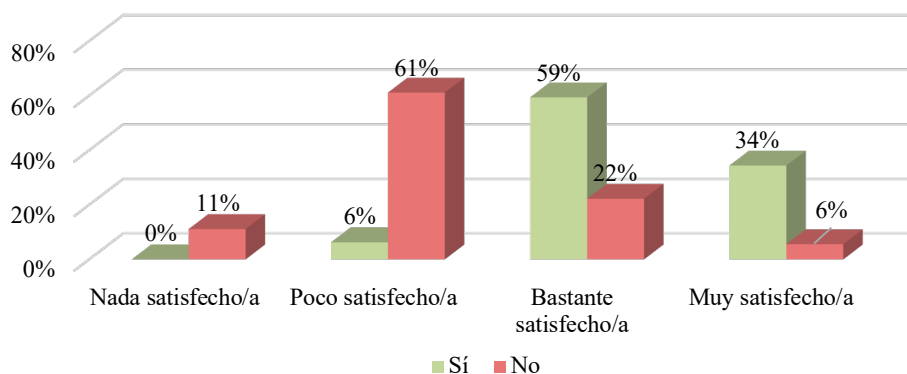


Figura 18. Influencia de la realización del envejecimiento activo en la satisfacción de la salud

Nota: Fuente: elaboración propia.

En los resultados obtenidos sobre el apoyo hacia las tecnologías digitales para la resolución de los problemas que van surgiendo en su envejecimiento, se puede subrayar el equilibrio total existente entre las personas que sienten que le ayuda y las que no. Al extrapolar los datos al sexo y la edad, se aprecia que, en referencia al primer ítem, se deshace ese equilibrio a favor de un mayor apoyo en los hombres, aunque con una diferencia mínima de cuatro puntos porcentuales. Mientras que, en base al segundo, se observa que hay un mayor apoyo para resolver estos problemas en edades tempranas, pero, a partir de los 76 años se produce un cambio de tendencia en la que esta perspectiva es distinta, con un mayor número de sujetos que no utilizan la tecnología como base (tabla 4).

Tabla 4

Uso de la tecnología como apoyo para solucionar problemas en el envejecimiento según la edad y el sexo

		SÍ	NO
Mujer		48,48%	51,52%
Hombre		52,94%	47,06%
Ambos sexos	65-70	62,50%	37,50%
	71-75	71,43%	28,57%
	76-80	11,11%	88,89%
	81-85	50,00%	50,00%
	86-90	33,33%	66,67%

Nota: elaboración propia.

Prosiguiendo sobre lo previo, a los ciudadanos que contestaron la opción positiva, se les propuso una nueva pregunta ¿en qué tecnología se ha apoyado mayoritariamente? en la que se le ofrecía diferentes alternativas para que escogiesen los dispositivos que utilizan con mayor abundancia, siendo estas móviles, Tablet, ordenadores u otros. En base a eso, la opción más repetida ha sido el teléfono móvil, siendo elegida en el 42% de las ocasiones posibles. Resaltar que el 10% de ellos no seleccionaron ninguna de las opciones propuestas, sino que expusieron otro dispositivo alternativo, Alexa, teleasistencia o domótica, entre ellos (figura 19).

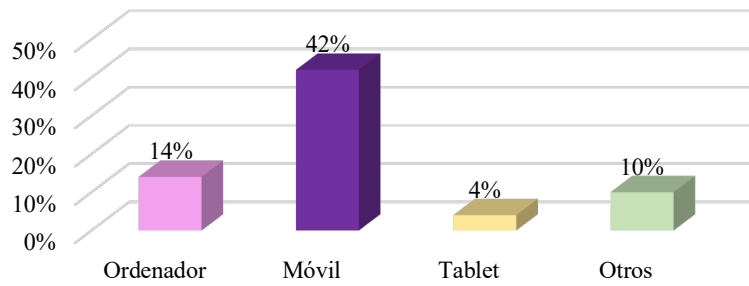


Figura 19. Tecnología de apoyo durante el envejecimiento.

Nota: Fuente: elaboración propia.

Una vez concluido el estudio sobre el apoyo de las tecnologías digitales para resolver los problemas existentes en la vida diaria y en qué dispositivos se han sostenido, se procede a estudiar cuánto le ha ayudado esa tecnología a solucionar las necesidades. Para ello, se ha propuesto una escala de 1 al 5, en la que el menor número se asocia a poca ayuda y el mayor a mucha ayuda. Partiendo de la figura 20, se determina que hay dos dimensiones que destacan sobre el resto, una de ellas se encuentra en la valoración “2” con una agrupación del 28% de los individuos, y la otra, situada en el valor “4”, compuesta por el 30% de los usuarios.

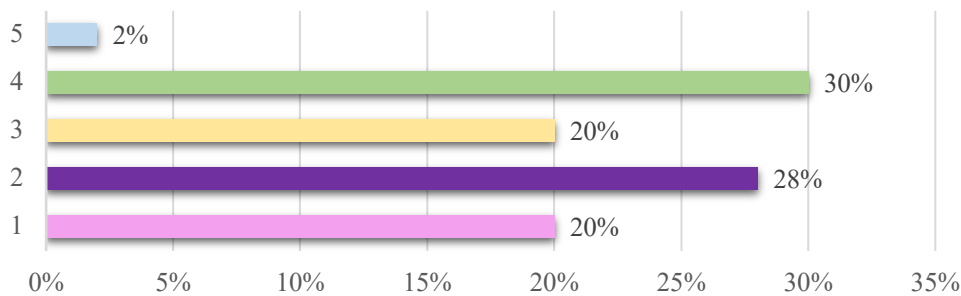


Figura 20. ¿Cuánto le ha ayudado la tecnología a resolver esos problemas o necesidades?

Nota: Fuente: elaboración propia.

Para realizar un análisis más profundo y extrapolarlo a la edad y sexo, los cinco niveles se han agrupado en tres grupos bien diferenciados y estructurados. El primero, en el que se encuentran los niveles 1-2, se considerará como ítem de “poca ayuda”; el segundo, teniendo únicamente el valor de 3, nombrado como “ayuda intermedia” y en último lugar, los dos últimos valores superiores, denominado como “mucha ayuda”. Pues, en el sexo, hay un equilibrio entre ambos, puesto que no se percibe ninguna diferencia importante a mencionar (tabla 5), sin embargo, en la edad, los datos son más irregulares. Por un lado, existe un liderazgo como respuesta elegida “poca ayuda” en todos los grupos, menos en el extremo inferior de edad, donde hay una cifra superior de personas que consideran que la ayuda que le ofrece es la adecuada. Por otro lado, la “ayuda intermedia” no es la alternativa más elegida por ellos (figura 21).

Tabla 5

¿Cuánto le ha ayudado la tecnología a resolver esos problemas o necesidades? Según el sexo

	Poca ayuda	Ayuda intermedia	Mucha ayuda
Mujer	48,48%	21,21%	30,30%
Hombre	47,06%	17,65%	35,29%

Nota: elaboración propia.

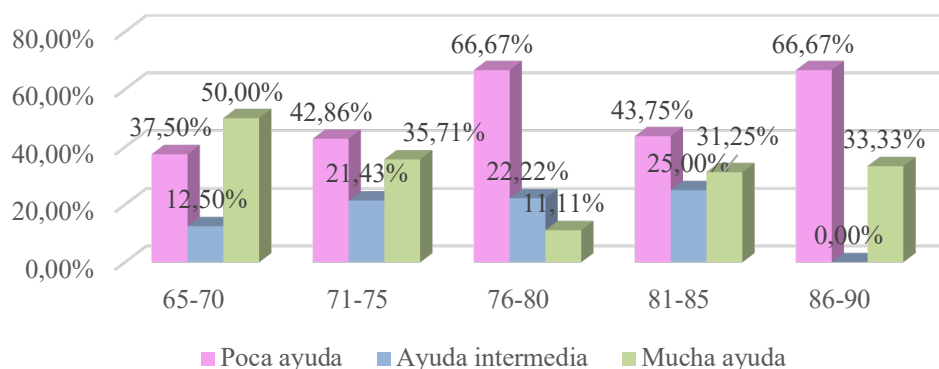


Figura 21. ¿Cuánto le ha ayudado la tecnología a resolver esos problemas o necesidades? Según la edad

Nota: Fuente: elaboración propia.

Para concluir este apartado, nos centraremos en identificar si la tecnología ha ayudado a mejorar el nivel de independencia de estas personas. Para ello, de nuevo, se ha utilizado la misma herramienta de control del 1 al 5 que en la pregunta anterior. La mayoría de las respuestas se han agrupado en los tres niveles intermedios (3,4,5), pero con un pequeño dominio a favor del nivel 4. Como consecuencia, no existe ninguna evidencia para afirmar si la tecnología ayuda o no a tener un mayor nivel de independencia.

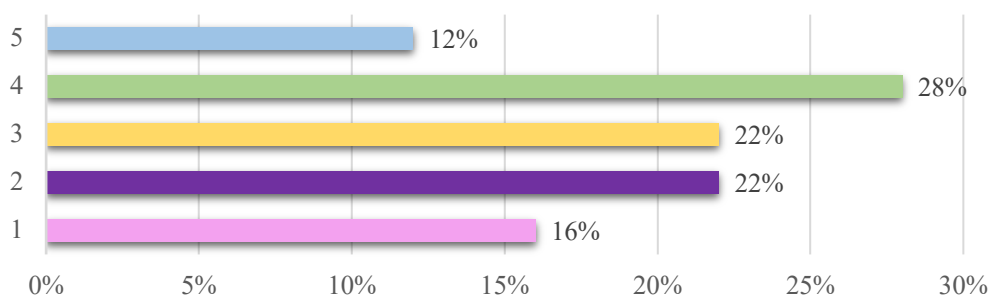


Figura 22. ¿Cree que la tecnología le ha ayudado a tener un mayor nivel de independencia?

Nota: Fuente: elaboración propia.

De igual manera que anteriormente, los ítems quedan divididos en los mismos tres grupos (“poca ayuda”, “ayuda intermedia” y “muchísima ayuda”). Respecto al sexo, ninguna de estas agrupaciones tiene un nivel jerárquico superior al resto. Por ende, sigue la misma corriente explicada. Finalmente, en cuanto a la edad, existen dos datos reseñables, por un lado, dentro de la franja 65-70, un 75% de los encuestados, han seleccionado “la ayuda intermedia” como la elección preferente. Por otro lado, en la otra vertiente, entre 86-90,

se encuentra la participación más importante de personas que han experimentado mucho apoyo de la tecnología para resolver sus problemas de dependencia.

Tabla 6

¿Cree que la tecnología le ha ayudado a tener un mayor nivel de independencia? Según el sexo

	Poca ayuda	Ayuda intermedia	Mucha ayuda
Mujer	36,36%	27,27%	36,36%
Hombre	41,18%	11,76%	47,06%

Nota: elaboración propia.

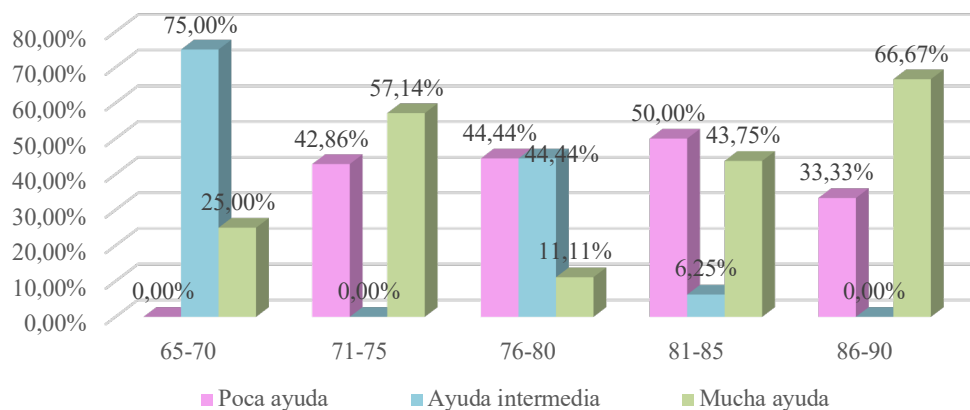


Figura 23. Ayuda de la tecnología para una mayor independencia. Según la edad.

Nota: Fuente: elaboración propia.

Percepción actual tras la llegada del COVID-19

En el último apartado, tras la recogida de los distintos resultados se procede a identificar si se ha producido un cambio de escenario en lo que respecta a la tecnología, su influencia en el envejecimiento activo y la posterior repercusión en su nivel de independencia con la llegada del COVID-19.

El 62% de los encuestados han sufrido una modificación en sus necesidades con la llegada de la pandemia (figura 24). Adicionalmente, dentro del conjunto de los encuestados masculinos, el 70,59% de ellos han sufrido un cambio, cifra muy superior al sexo contrario (57,58%). En referencia a la edad, es preciso señalar, que, en los rangos inferiores, sus necesidades no han variado con la llegada del COVID-19, por el contrario, los adultos más mayores han sido a los que más le ha afectado este nuevo suceso, pronunciándose de forma más intensa en la edad comprendida entre 76-80, alcanzando la cifra de 77,78%.

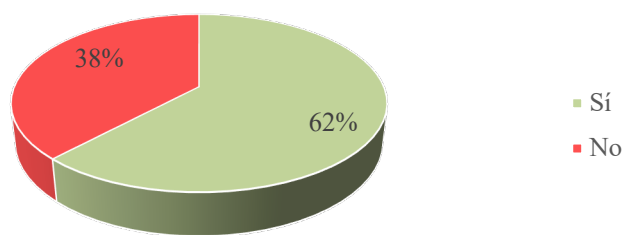


Figura 24. ¿Han cambiado las necesidades tras la llegada del COVID-19?

Nota: Fuente: elaboración propia.

La figura 25 muestra que el 66% de todos los ciudadanos que realizaron la encuesta, han utilizado las tecnologías como alternativa de apoyo durante el confinamiento domiciliario, existiendo un equilibrio de respuestas entre hombres y mujeres que contestaron este cuestionario. Ahora bien, los sujetos más jóvenes, en general, se han apoyado en las tecnologías durante este periodo, mientras que, en edades más avanzadas, pese a que, se evidencia cierto apoyo, no es tan pronunciado como en los primeros rangos.

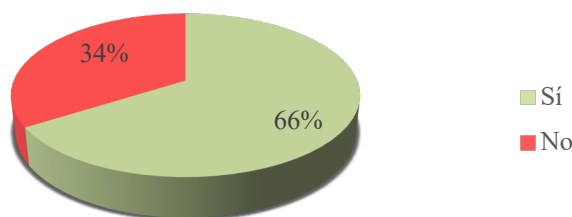


Figura 25. Apoyo en la tecnología durante el confinamiento.

Nota: Fuente: elaboración propia.

Continuando con el análisis comparativo para conocer los cambios producidos antes y después, se persiste en entender los cambios de visión hacia los dispositivos tecnológicos después de la llegada del COVID-19, partiendo de ello, observamos que el 58% de todos los individuos, han visto variada su perspectiva hacia las tecnologías digitales, diferenciándose 16 puntos porcentuales respecto a la otra opción (figura 31). Del total de mujeres que contestaron, más de la mitad (66,67%) respondieron que sí, cifra superior a la de los hombres, con tan solo 41,18%, por tanto, en los varones, predomina una negativa en este cambio de visión. De igual modo, en la única franja de edad que menos cambio de visión ha sentido hacia las TIC ha sido la comprendida entre 81-86 (56,25%), al contrario del resto que sí han tenido esa variabilidad en mayor proporción.

Agregar que, del 10% de casos que cambiaron su práctica con la tecnología, por lo que, la llegada del COVID-19 en el 80% de estos casos se han visto afectados simultáneamente.

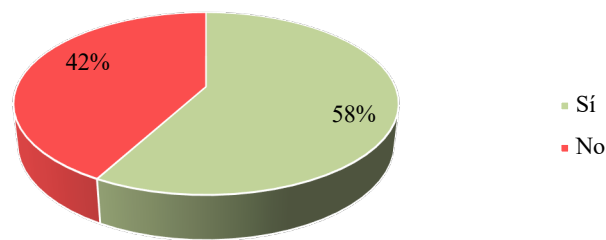


Figura 26. Cambio de visión hacia la tecnología tras la pandemia.

Nota: Fuente: elaboración propia.

Para finalizar el análisis exhaustivo de este estudio de caso, se concluye con la pregunta: ¿Cree que las tecnologías digitales le han ayudado a sobrellevar de mejor manera el COVID-19? A partir de ella, los resultados obtenidos han sido 64% de respuestas afirmativas frente a 36% negativas (figura 27), produciéndose una proporción similar de repuesta entre ambos sexos. Paralelamente, los encuestados de los rangos de edad inferiores 60-75, han percibido una mayor sensación de ayuda que las personas mayores de 75, puesto que, estas últimas consideran, de forma mayoritaria, que estos dispositivos no les han ayudado a soportar esta pandemia.

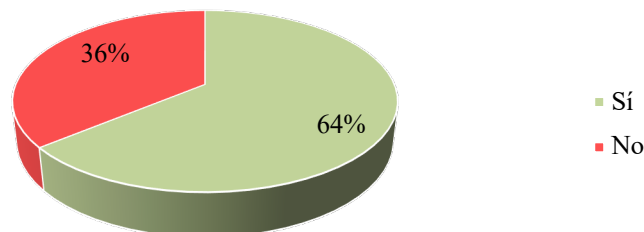


Figura 27. Ayuda de la tecnología para sobrellevar el COVID-19.

Nota: Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Tras el análisis detallado de los distintos resultados obtenidos, podemos concluir lo siguiente:

En primer lugar, cabe resaltar que, con la llegada de la etapa de envejecimiento a las personas adultas se les plantean nuevas cuestiones y diferentes necesidades que cubrir. Estas se presentan de forma variada y singular en cada una de las personas adultas mayores, aunque conforme va aumentando la edad, va creciendo el nivel de importancia de las necesidades fisiológicas, dado que es un factor condicionante en el momento del envejecimiento. Estas necesidades determinan el incremento, en cuanto a participación se refiere, de las personas de edad avanzada en la práctica mayoritaria de actividades que favorecen el envejecimiento activo. Todo ello, con el objetivo de paliar las consecuencias que trae consigo este proceso.

Atendiendo a los resultados obtenidos en la investigación, cabe concluir que, en los rangos de edad de los habitantes de Bailén, existe una alta frecuencia de uso de las tecnologías digitales, especialmente en los más jóvenes. En ellos, se observa una

tendencia creciente en el uso habitual de teléfonos móviles y aplicaciones, tales como, WhatsApp, así como el uso y manejo de las vídeo-llamadas telefónicas. A pesar de esto, solo la mitad de estas personas suelen aplicar el uso de la tecnología en la resolución de problemas asociados a las circunstancias de las diversas necesidades. Esta relación nos sugiere una falta de conocimiento o desinformación sobre las diferentes aplicaciones de las tecnologías digitales en la etapa de envejecimiento, es decir, no se observa una clara tendencia en el uso de estas tecnologías con fines de soporte para afrontar la vejez.

Las principales razones de la no utilización de estas tecnologías, no son ni la falta de recursos disponibles ni el impedimento por tener problemas de salud, sino, el desinterés y el desconocimiento, tal y como muestran los resultados de la investigación. Además, en el proceso de adaptación hacia el uso estas tecnologías, el mayor porcentaje de personas adultas entrevistadas presenta dificultades significativas para su aprendizaje, lo que podría ser extrapolable al resto de población adulta con perfil semejante.

Estos resultados refuerzan la idea de que la desinformación sobre las posibles aplicaciones de las tecnologías digitales es un factor a tener en cuenta para mejorar la etapa del envejecimiento. Es por ello que, con esta investigación se plantea una posible solución, como es la implementación de programas basados en una educación tecnológica, donde se implique al adulto mayor en la evolución de su aprendizaje y en la aplicabilidad del mismo para mejorar su calidad de vida. No obstante, la influencia de la tecnología en la realización de envejecimiento activo ha traído consigo afectos muy positivos, entre los que cabe destacar la percepción de una mayor satisfacción respecto a su salud personal.

Como consecuencia, los resultados vislumbran cómo, a pesar de que las personas mayores perciben la tecnología como un apoyo diario en el proceso de envejecimiento activo, no es considerada una herramienta clave en su día a día. Esto provoca el que se creen barreras que obstaculizan el logro de una mayor independencia, puesto que el uso de la tecnología, todavía no es considerado lo suficientemente eficaz para su autonomía, a pesar de su gran potencial aplicado a esta etapa vital.

Finalmente, para concluir, cabe hacer referencia a que, la llegada del COVID-19, ha supuesto un incremento en el uso y en la valoración que se hace de las tecnologías digitales en el proceso de envejecimiento. Esto se ve reflejado en el aumento de personas mayores que se han apoyado en las TICs y en los dispositivos digitales, durante el período de confinamiento por el estado de alarma, con el fin de resolver sus necesidades. Teniendo en cuenta que, 6 de cada 10 personas han cambiado sus necesidades, las TICs se han convertido en una de las posibles explicaciones para mejorar la calidad de vida en situaciones de soledad; un gran apoyo durante este los periodos de aislamiento, ayudando a sobrellevar de una manera más óptima situaciones especiales, además de, ser un pilar importante para el desarrollo hacia una mayor independencia.

Referencias

- Aceros, J. C., Cavalcante, M. T. L. y Domènech, M. (2016). Envejecer en casa con teleasistencia en España. Un análisis del discurso. *Ciência & Saúde Coletiva* 21(8), 2413-2421. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015218.13472015>
- Barrantes, R. y Chaparro, A. C. (2015). *Edad para aprender, edad para enseñar: el rol del aprendizaje intergeneracional intrahogar en el uso de la internet por parte de los adultos mayores en Latinoamérica* (No. 2015-411). Departamento de Economía-Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Carballeda, M. (2007). Tecnologías con sentido. In *Fundación ONCE (2007). II Congreso Internacional sobre Domótica, Robótica y Teleasistencia para Todos. Fundación ONCE para la Cooperación e Integración Social de las Personas con Discapacidad* (pp. 5-7).

- Casado-Muñoz, R., Lezcano, F. y Rodríguez-Conde, M. (2015). Envejecimiento activo y acceso a las tecnologías: un estudio empírico evolutivo= Active Ageing and Access to Technology: An Evolving Empirical Study. *Envejecimiento activo y acceso a las tecnologías: un estudio empírico evolutivo= Active Ageing and Access to Technology: An Evolving Empirical Study*, 37-56. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-04>
- Del-Arco, J. y San-Segundo, J. M. (2011). *Los mayores ante las TIC: Accesibilidad y asequibilidad*. Fundación Vodafone España.
- González-Oñate, C., Fanjul-Peyró, C. y Cabezuelo-Lorenzo, F. (2015). Uso, consumo y conocimiento de las nuevas tecnologías en personas mayores en Francia, Reino Unido y España. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 23(45), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-02>
- García, E. G. y Heredia, N. M. (2017). Personas mayores y TIC: oportunidades para estar conectados. *RES: Revista de Educación Social*, 24, 1098.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2008) *Brecha digital y calidad de vida de las personas mayores*. IMSERSO.
- Laguado Jaimes, E., Camargo Hernández, K. D. C., Campo Torregroza, E. y Martín Carbonell, M. D. L. C. (2017). Funcionalidad y grado de dependencia en los adultos mayores institucionalizados en centros de bienestar. *Gerokomos*, 28(3), 135-141.
- Llorente-Barroso, C., Viñarás-Abad, M. y Sánchez-Valle, M. (2015). Mayores e Internet: La Red como fuente de oportunidades para un envejecimiento activo. *Enhancing Active Ageing*, 29-44.
- Gómez, D. L. (2004) Análisis de la Teleasistencia Domiciliaria: una aproximación al poder y sus espacialidades. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(6).
- López-Huerta, C. y Arrillaga, M. R. (2009). *Tercera edad y nuevas tecnologías: grandes retos para personas grandes*. Protegiendo nuestro mundo. IV Concurso de Consumo para Personas Mayores de la Consejería de Economía y Hacienda CAM, 2-5.
- Morales, G. (2011) La domótica como herramienta para un mejor confort, seguridad y ahorro energético. *Ciencia e Ingeniería* 32(1), 39-42.
- Transmisibles, G. O. D. E. N. y Mental, S. (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Rev Esp Geriatr Gerontol*, 37(S2), 74-105.
- Petretto, D. R., Pili, R., Gaviano, L., López, C. M. y Zuddas, C. (2016). Envejecimiento activo y de éxito o saludable: una breve historia de modelos conceptuales. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 51(4), 229-241.
- Maldonado, J. L. S., Guillén, E. A. y López, M. C. (2013). La ciudadanía digital: ¿para todas las edades? Estrategias de inclusión digital y usos de TICs en diferentes franjas de edad de personas mayores en España. In *XI Congreso AECPA. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla* (Vol. 21).
- Sánchez, D. Eizmendi, G. y Azkoitia J.M. (2006). Envejecimiento y nuevas tecnologías. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 41, 57-65.
- Caro, M. S., Soto, M. D. C. S. y Millán, N. D. C. O. (2015). Envejecimiento activo. Las TIC en la vida del adulto mayor. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11).
- Valero, M. A., Vadillo, L., Herradón, R., Bermejo, A. B. y Conde, R. (2011). *Investigación sobre las tecnologías de la sociedad de la información para todos*. CENTAC. Universidad Politécnica de Madrid.

Fecha de recepción: 03/10/2021

Fecha de revisión: 12/01/2022

Fecha de aceptación: 25/01/2022

MLS – INCLUSION AND SOCIETY JOURNAL

<https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society>



Como citar este artículo:

Torres-Murillo, B. (2021). Estudio de caso en Quilichao (Colombia): prácticas pedagógicas y rendimiento académico. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 117-131.

ESTUDIO DE CASO EN QUILICHAO (COLOMBIA): PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Bellanira Torres Murillo

Universidad del Quindío (Colombia)

cbss@y.com · <https://orcid.org/0000-0003-0623-541X>

Resumen. El presente trabajo pretende Identificar los factores institucionales que inciden en el rendimiento escolar de los estudiantes de grado 4° y 5° de la Institución educativa la Arrobleda (Quilichao-Colombia. Se ha realizado una investigación no experimental, descriptiva, explicativa y correlacional. La población está constituida por 104 alumnos/as del grupo de 4° y 80 del grupo de 5° de primaria. El instrumento de recogida de datos ha sido una escala Likert, que se ha validado en contenido. La validez de constructo se ha realizado con un análisis factorial exploratorio, mostrando una escala altamente fiable, además se realizó un análisis de correlación con la P de Pearson, así como un Anova de un factor. De entre las principales conclusiones destacamos la importancia de prácticas pedagógicas como saber impartir clase por parte de los docentes, motivar a los alumnos y no evitar la distracción en los mismos, así como factores institucionales como tener una biblioteca, disponer de computadoras para los alumnos y alumnas como medio de trabajo, aunque no se tengan instalaciones óptimas o recursos materiales adecuados, siendo estas prácticas y factores los que coinciden con mayores o menores rendimientos académicos.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, factores instituciones, rendimiento académico, estudio de caso, análisis factorial exploratorio.

A CASE STUDY IN QUILICHAO (COLOMBIA): PEDAGOGICAL PRACTICES, AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

Abstract. The present work aims to identify the institutional factors that affect the school performance of 4th and 5th grade students of the Arrobleda Educational Institution (Quilichao-Colombia). A non-experimental, descriptive, explanatory and correlational research was carried out. The population consisted of 104 students from the 4th grade group and 80 from the 5th grade group. The data collection instrument was a Likert scale, which was validated in content. The construct validity was carried out with an exploratory factor analysis, showing a highly reliable scale, and a Pearson's P correlation analysis was performed, as well as a one-factor Anova. Among the main conclusions, we highlight the importance of pedagogical practices such as teachers knowing how to teach,

motivating students and not avoiding distractions, as well as institutional factors such as having a library, having computers for students as a means of work, even if they do not have optimal facilities or adequate material resources. These practices and factors coincide with higher or lower academic performance.

Keywords: pedagogical practices, institutional factors, academic performance, case study, exploratory factor analysis.

Introducción

La investigación que se desarrolla tiene como tópicos esenciales las prácticas pedagógicas y los factores institucionales asociados al bajo rendimiento académico de los alumnos y alumnas.

Es necesario destacar que factores como la pedagogía, la didáctica, el currículo, estudiantes profesores y saberes, se vinculan para hacer de la educación un proceso duradero que contribuya con la formación integral de la personalidad de cada individuo. El docente, a través de la pedagogía puede lograr, que el educando viva momentos, que lo ayuden en la investigación y expresión de su sentido existencial como persona, que entienda que es un ser importante para su núcleo familiar, la escuela y la sociedad en general, porque es pieza fundamental para iniciar transformaciones en el mundo de carácter social, cultural, económico, político y religioso. La pedagogía, como práctica es de forma dinámica, pero a la vez compleja porque debe responder a necesidades educativas de la sociedad actual de esta manera arrojaría correspondencia de las necesidades e intereses de los estudiantes. Sacristán (2007) se pronuncia con relación a que la pedagogía y manifiesta sobre crear una nueva escuela que sea más cercana a los intereses, con la intención de abundar y ampliar los factores que puedan incidir o presentarse en el rendimiento académico del estudiantado, que parte desde un ambiente escolar. Vergara (2005), considera la práctica educativa como un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo. De esta forma Ríos (2020) dice que las prácticas docentes se desarrollan como, el articular de la realidad de los estudiantes con la teoría pedagógica, tomando como eje la vida escolar y las situaciones problemáticas que se generan al interior de las aulas y fuera de ellas, partiendo paralelamente con la ética profesional, la alineación a un modelo pedagógico y la triada (profesor – evaluación – estudiante), incluye no solo el aspecto académico sino también en el convivencial. Según Muñoz, Prager y Saray (2021) la práctica se entiende, pues, como un quehacer cotidiano que aportará destrezas en determinada labor, y en cuanto a la pedagogía se precisará que es una ciencia que tiene en cuenta todo el proceso educativo y de enseñanza; con la interacción del saber pedagógico, las capacidades, teorías pedagógicas y la propia experiencia del docente.

En otro orden de cosas, los factores institucionales asociados al rendimiento académico son definidos como una serie de características estructurales y funcionales, que varían según la particularidad de cada institución. Dentro de estos factores, se encuentran aspectos como los

horarios de los distintos cursos, y otros en relación directa con la carrera y el ambiente institucional. La sociedad y el individuo actúan como un binomio de interrelaciones, por ello, los factores psicosociales asociados al rendimiento académico, hay que tomarlos en función de las conexiones que se plasman entre la sociedad y la persona, pues desde el punto de vista de las relaciones, ambas interactúan e influyen entre sí, incluyen aspectos por considerar como la autoestima y su relación con el entorno académico, motivación, percepción en torno al clima académico desde la óptica del estudiante y ansiedad. La ansiedad no es considerada como una variable predictora del rendimiento académico, asume importancia en la medida en que modifica el valor predictivo de variables tales como la motivación y la inteligencia (Montero, Villalobos y Valverde, 2007). También, en este aspecto se consideran factores asociados a la competencia cognitiva, aspiraciones académicas del estudiante hacia lo que desea lograr, Entre los factores pedagógicos, asumen importancia la influencia de la función del docente, relaciones entre el alumnado que el profesorado establezca, capacidad de comunicación al dirigirse hacia el estudiantado, interés académico en estudiantes, que el personal docente sea capaz de establecer. En este aspecto, aquellos profesores y profesoras accesibles, que muestran interés en lo que enseñan y consideren a sus estudiantes como personas integrales, tienden a mostrar una influencia positiva en el rendimiento académico (Centra, 1970, Latiesa, 1992, ambos citados por Montero, Villalobos y Valverde, 2007).

Siguiendo la BBC (2016) el rendimiento académico en los países de la región latinoamericana está lejos de alcanzar los índices deseados y logrados por países como los europeos. Mediavilla y Gallego (2016) señalan que el bajo nivel académico es una de las más representativas problemáticas educativas actuales en el Brasil dado el alto número de estudiantes que lo padecen. Muy ligado a esta línea se encuentra el estudio de Saintila y Rodríguez (2017), cuya esencia radica en la preocupación por la relación entre el estado nutricional de los estudiantes y su rendimiento académico. El artículo tiene como objetivo determinar la relación entre el estado nutricional y el rendimiento académico en escolares de 7 a 14 años de una escuela en Lima, Perú. Los resultados obtenidos en el proceso investigativo confirmaron la tesis de la estrecha relación entre el estado nutricional, el crecimiento corporal y el desarrollo de capacidades cognoscitivas asociadas al idóneo rendimiento académico. Valenzuela y Portillo (2018), analizan la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de nivel primaria de una institución pública mexicana, concluyendo la existencia de una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el alumnado de educación primaria, así pues, una correcta regulación de las emociones contribuye al mejor rendimiento académico; en suma, se concluye que un correcto manejo de las emociones es esencial para un buen rendimiento académico estudiantil en la escuela. Un elemento más que se suma al análisis y comprensión del rendimiento académico es el de los trastornos respiratorios del sueño (TRS), conjunto de enfermedades asociadas a problemas cardiovasculares y metabólicos, pero que, adicionalmente, han sido vinculados a alteraciones neurocognitivas que a su vez pueden repercutir en el rendimiento académico de la población escolar. Es así que Gatica et al (2017), enfocan su estudio en dicha preocupación, el artículo que desarrollan lleva por nombre “Asociación entre trastornos respiratorios del sueño y rendimiento académico en niños de Concepción, Chile” y su objetivo principal es el de determinar la asociación del rendimiento académico en las áreas de

Matemática, Lenguaje y Ciencias con la existencia de trastornos respiratorios del sueño (TRS) en escolares sanos de la ciudad de Concepción, Chile. Los resultados de la muestra estudiada, revelaron que la existencia de un TRS afecta negativamente la capacidad neurocognitiva de niños escolares lo que a su vez incide de manera desfavorable en el rendimiento académico en las áreas como las de Lenguaje, Matemática y Ciencias.

En contexto colombiano es de destacar la investigación realizada por Enríquez, Segura y Tovar (2013) cuyo objetivo principal fue el de determinar los factores de riesgo que se asocian con el bajo rendimiento académico, en niños escolares de dos Instituciones Educativas Distritales de Bogotá, evidenciando la relación entre ambas variables. Ortiz y Aguja (2018), por otra parte, identificaron las causas sociales y académicas del bajo rendimiento académico de los estudiantes en Coyaima-Tolima, mostrando que la baja calidad en la formación de los docentes, las condiciones de infraestructura, los materiales académicos inciden en el rendimiento académico de los estudiantes negativamente. Guerra, Pérez y Martínez (2016) abordan un problema teórico práctico como es la interrelación entre los EdE (Estilos de Enseñanza) de los docentes y el rendimiento académico, así como la incidencia de estos en el entorno educativo en el municipio de Tunja, siendo su principal aporte el identificar que no necesariamente el estilo de enseñanza va a ser en solitario el determinante del rendimiento académico de los estudiantes, es valioso reconocer que una pluralidad de factores incide respecto a ello y que por lo tanto no basta con desarrollar la práctica pedagógica con el más vanguardista de los EdE obviando otro conjunto de factores. Por último, destacamos la investigación realizada por Lastre, López y Alcázar (2018), cuyo objetivo general fue el de establecer la relación entre el apoyo familiar y el rendimiento académico de los estudiantes de 3° de la Institución educativa Heriberto García, Toluviéjo, Sucre, Colombia. El estudio permitió concluir, que existe una significativa relación entre el nivel de rendimiento y el apoyo familiar, lo que se ve reflejado en que aquellos padres que acompañan, retroalimentan y están pendientes de la vida escolar de sus hijos, obtienen en ellos mejores niveles de desempeño escolar.

De otro lado, todo lo descrito hasta aquí permite plantear con absoluta certeza, que el rendimiento académico [alto o bajo] es un tema revestido de complejidad que requiere para su análisis de una pluralidad de elementos, los cuales, pueden incidir positiva o negativamente en el rendimiento académico y que abarcan preocupaciones de distintas disciplinas científicas como la psicología o la pedagogía.

De este modo, como se puede apreciar a lo largo de esta introducción que existen investigaciones para cada una de las dimensiones estudiadas en esta investigación, sin embargo, no se encuentran en la literatura estudios que de manera conjunta engloben las prácticas pedagógicas, con los factores institucionales y el rendimiento académico en un caso concreto colombiano, y de ahí la necesidad y justificación de la investigación presente.

Método

Esta investigación parte del siguiente el siguiente objetivo general: identificar los factores institucionales que inciden en el rendimiento escolar de los estudiantes de grado 4° y 5° de la Institución educativa la Arrobleda (Quilichao-Colombia). Partimos de un diseño no

experimental, descriptivo, explicativo y correlacional, metodología cuantitativa y tomamos como referencia un paradigma interpretativo. Para la realización de la investigación se opta por la utilización de una escala Likert como instrumento de investigación.

Participantes

Consideramos la población constituida por los alumnos y alumnas de cuarto y quinto curso de primaria de la Institución Educativa la Arrobleda de Santander de Quilichao (Colombia). Esta población está constituida por 104 sujetos de 4 curso, y 80 sujetos de 5 curso, tomamos toda la población para esta investigación.

Dimensiones y variables

Las dimensiones que consideramos en este estudio, extraídas del marco teórico y la construcción de la escala Likert son: A.-Prácticas pedagógicas y, B.-Factores institucionales asociados al bajo rendimiento. En consecuencia, establecemos como variable independiente: los factores institucionales. La variable dependiente es: rendimiento académico.

Instrumentos

El diseño de la escala Likert se ha realizado con una tabla de operacionalización, por otra parte, la validación se ha realizado, en un primer momento de contenido, con un juicio de expertos y prueba piloto, en segundo lugar, se realizó un análisis factorial para validar la escala en su constructo utilizándose como software SPSS v25. El análisis de fiabilidad se realizó calculando el alpha de Cronbach, dando una puntuación de .971, que se considera excelente (George y Mallery, 2003).

Resultados

Validez de contenido

Respecto de la validez, en primer lugar, se procedió a una validez de contenido que se realizó por quince especialistas doctores (Malla y Zabala, 1978) autorizados para realizar esta evaluación y pertenecientes a diferentes universidades. Tras analizar los cuestionarios de validación se reajustaron algunas preguntas, sin afectar al fondo de la cuestión. Por otra parte, se efectuó una prueba piloto a un subgrupo de la muestra para revisar dificultades de comprensión, identificar las preguntas que generaban duda, etc. Los resultados de la prueba piloto fueron satisfactorios por lo que se dio por validado el instrumento en su contenido.

Validez de constructo (Análisis Factorial Exploratorio)

Respecto La técnica de análisis factorial que hemos aplicado en nuestra investigación sigue las directrices marcadas que establece las siguientes etapas siendo de carácter exploratorio:

1.-Estudio de la matriz de correlaciones: es necesario estudiar la matriz de correlaciones para comprobar si nuestros datos son adecuados para realizar un Análisis Factorial. Para ello, dicha matriz ha de tener una cierta estructura. Para comprobar esto se ha utilizado la medida

Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo (coeficiente KMO), en nuestro caso el valor es de .771, siguiendo a Kaiser (1974) el valor es aceptable, la prueba de esfericidad de Bartlett tiene una significación de .000, y el valor de la determinante es 6.064E-7, por lo que continuamos con el análisis.

2.-Extracción de los factores: una vez que se decidió que el análisis factorial puede dar buenos resultados, se procede a la extracción de los factores. En una extracción buena dichos valores deben ser altos (cuanto más próximo a uno mejor) en todas las variables. La tabla de comunalidades resultante nos mostró que los factores tienen un valor superior a .745 por lo que no es necesario eliminar ningún ítem del análisis factorial (tabla 1).

Los ítems mejor representados son: A2 (.992).-El docente explica con claridad las tareas que deben realizar los estudiantes. B8 (.993).-La institución cuenta con una biblioteca. B12 (.992).-Los estudiantes consideran que tienen buenos docentes.

Los ítems peor representados son: B14 (.745).-La institución brinda un ambiente agradable a los estudiantes. B10 (.831).-A los estudiantes les gusta como se ve la infraestructura física de la institución.

Tabla 1

Comunalidades

	Inicial	Extracción
A1.-Los estudiantes entienden con facilidad lo que el docente enseña	1.000	.835
A2.-El docente explica con claridad las tareas que deben realizar los estudiantes	1.000	.992
A3.-A los estudiantes les agrada los libros usados por los docentes profesor para dar la clase	1.000	.972
A4.-Los estudiantes se distraen con facilidad cuando se están ofreciendo las explicaciones sobre los temas	1.000	.910
A5.-A los estudiantes les gustan las clases y la forma en que los docentes enseñan	1.000	.972
B6.-La institución cuenta con computadores para que los estudiantes puedan complementar sus actividades escolares	1.000	.939
B7.-Los estudiantes usan los computadores para hacer las tareas	1.000	.978
B8.-La institución cuenta con una biblioteca	1.000	.993
B9.-Los estudiantes usan la biblioteca para hacer las tareas	1.000	.972
B10.-A los estudiantes les gusta como se ve la infraestructura física de la institución	1.000	.831
B11.-Los pupitres de tu salón están en buenas condiciones	1.000	.950
B12.-Los estudiantes consideran que tienen buenos docentes	1.000	.992
B13.-Los estudiantes tienes una buena relación con los docentes	1.000	.928
B14.-La institución brinda un ambiente agradable a los estudiantes	1.000	.745
B15.-Los estudiantes tienen amistades en la institución	1.000	.952
B16.-A los estudiantes les agrada estar en la institución	1.000	.978

Nota: elaboración propia. Método de extracción: análisis de componentes principales.

En la tabla 1 se muestran los valores adoptados por los diferentes ítems. con las puntuaciones más altas y más bajas.

3-Rotación de los factores: para realizar las rotaciones hay varios métodos según el criterio de optimalidad. Una de ellas es la Rotación Varimax que optimiza las cargas factoriales de forma que se obtengan cargas lo más extremas posibles en los factores (altas y bajas). Existen reglas para saber el número más adecuado de factores a conservar, por ejemplo, la que se conoce como criterio de Kaiser (1974) que indica que hay que conservar los componentes principales cuyos valores propios son mayores que la unidad, aunque el criterio más utilizado es el de observar el porcentaje de varianza total explicada por cada componente o factor, y cuando éste llega a un porcentaje acumulado considerado alto, en nuestro caso son los 3 primeros factores, que explican un 93,363% de la varianza acumulada (tabla 2).

Tabla 2

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	11.743	73.396	73.396	11.743	73.396	73.396
2	1.837	11.482	84.878	1.837	11.482	84.878
3	1.358	8.485	93.363	1.358	8.485	93.363
4	.506	3.162	96.525			

Nota: Elaboración propia. Método de extracción: análisis de componentes principales.

La tabla 2 muestra los autovalores iniciales y la suma de cargas al cuadrado de la extracción de los diferentes factores.

4-Estudio de las puntuaciones factoriales: se muestra en la tabla 3 la matriz de componente y en la tabla 4 la determinación de factores y distribución de ítems atendiendo al mayor nivel de saturación por factores.

Tabla 3

Matriz de componente

	Componentes		
	1	2	3
A1.-Los estudiantes entienden con facilidad lo que el docente enseña	.714	.569	
A2.-El docente explica con claridad las tareas que deben realizar los estudiantes	.817		
A3.-A los estudiantes les agrada los libros usados por los docentes profesor para dar la clase	.938		

A4.-Los estudiantes se distraen con facilidad cuando se están ofreciendo las explicaciones sobre los temas	.921	
A5.-A los estudiantes les gustan las clases y la forma en que los docentes enseñan	.938	
B6.-La institución cuenta con computadores para que los estudiantes puedan complementar sus actividades escolares	.878	
B7.-Los estudiantes usan los computadores para hacer las tareas	.848	
B8.-La institución cuenta con una biblioteca	.917	
B9.-Los estudiantes usan la biblioteca para hacer las tareas	.938	
B10.-A los estudiantes les gusta como se ve la infraestructura física de la institución	.741	
B11.-Los pupitres de tu salón están en buenas condiciones	.733	.734
B12.-Los estudiantes consideran que tienen buenos docentes	.817	
B13.-Los estudiantes tienen una buena relación con los docentes	.915	
B14.-La institución brinda un ambiente agradable a los estudiantes	.790	
B15.-Los estudiantes tienen amistades en la institución	.903	
B16.-A los estudiantes les agrada estar en la institución	.848	

Nota: Elaboración propia.

Tabla 4

Análisis de varianza explicada y acumulada

Factor	Denominación	Ítems integrados en cada factor del cuestionario.
I	A (Prácticas pedagógicas)	A1, A2, A3, A4, A5
	B (Factores institucionales)	B6, B7, B8, B9, B10, B12, B13, B14, B15, B16
II	B (Factores institucionales)	B11

Nota: Elaboración propia.

Hemos calculado el alpha de Cronbach de ambos factores: Factor 1: .986 (15 ítems), valoración “excelente”. Factor 2, al tener menos de tres elementos podemos eliminarlo.

Tomamos el factor 1, que presenta una fiabilidad (.986) más alta que la propia escala original (.976), consiguiendo una escala final de 15 ítems (tabla 4).

Por otra parte, hemos calculado la fiabilidad de cada una de las dimensiones, obteniendo que, la Dimensión A tiene un alpha de Cronbach de .930 que es excelente, y la Dimensión B un alpha de Cronbach de .956 que es excelente.

Análisis de correlación (P de Pearson)

Para la realización de la correlación, sometemos a la escala Likert a la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, que nos explica que los datos siguen una distribución normal, por lo que se ha de utilizar la correlación P de Pearson. Seguidamente vamos a mostrar las correlaciones entre ítems que tienen valor significativo (.05): A1>B11 (.828), A2>A4 (.853), A3>A4 (.822), A4>B8 (.918), A5>B13 (.911), B6>B7 (.939), B7>B6 (.939), B8>A4 (.918), B9>B13 (.911), B10>B11 (.857), B11>B10 (.857), B12>B8 (.910), B13>B9 (.911), B14>A4 (.888), B15>B6 (.948), B16>B6 (.939).

A continuación, destacamos los ítems que tienen correlación mayor: A4<>B8 (.918), A4.-Los estudiantes se distraen con facilidad cuando se están ofreciendo las explicaciones sobre los temas.

B8.-La institución cuenta con una biblioteca.

B6<>B7 (.939), B6.-La institución cuenta con computadores para que los estudiantes puedan complementar sus actividades escolares. B7.-Los estudiantes usan los computadores para hacer las tareas.

B15>B6 (.948), B15.-Los estudiantes tienen amistades en la institución. B6.-La institución cuenta con computadores para que los estudiantes puedan complementar sus actividades escolares.

B16>B6 (.939), B16.-A los estudiantes les agrada estar en la institución. B6.-La institución cuenta con computadores para que los estudiantes puedan complementar sus actividades escolares.

Los ítems con correlación menor son:

A1>B11 (.828), A1.-Los estudiantes entienden con facilidad lo que el docente enseña. B11.-Los pupitres de tu salón están en buenas condiciones.

A3>A4 (.822), A3.-A los estudiantes les agrada los libros usados por los docentes profesor para dar la clase. A4.-Los estudiantes se distraen con facilidad cuando se están ofreciendo las explicaciones sobre los temas.

Análisis descriptivo

Respecto del análisis descriptivo, vamos a resaltar, por dimensiones, algunas respuestas de los sujetos de investigación que son relevantes para apreciar las ideas del grupo muestral, sobre la temática investigada.

En la dimensión A (Prácticas pedagógicas) los sujetos muestran su opinión de “totalmente de acuerdo” en que (A2, 4.89) “el docente explica con claridad las tareas que deben

realizar los estudiantes”, “de acuerdo” en que (A3, 4.29) “a los estudiantes les agrada los libros usados por los docentes profesor para dar la clase”, (A4, 4.65) “los estudiantes se distraen con facilidad cuando se están ofreciendo las explicaciones sobre los temas” o que (A5, 4.29) “a los estudiantes les gustan las clases y la forma en que los docentes enseñan”. No obstante, se muestra “en desacuerdo” en que (A1, 2.46) “los estudiantes entienden con facilidad lo que el docente enseña”.

En la dimensión B (Factores institucionales asociados al bajo rendimiento) los sujetos se muestran “ni de acuerdo ni en desacuerdo” o sea muestran indiferencia ante las siguientes afirmaciones: (B7, 3.67) “los estudiantes usan los computadores para hacer las tareas”; (B10, 3.08) “a los estudiantes les gusta como se ve la infraestructura física de la institución”; (B11, 2.83) “los pupitres de tu salón están en buenas condiciones”; (B14, 3.43) “la institución brinda un ambiente agradable a los estudiantes”; (B16, 3.67) “a los estudiantes les agrada estar en la institución”. Por el contrario, los participantes muestran “estar de acuerdo” ante las afirmaciones: (B6, 3.80) “la institución cuenta con computadores para que los estudiantes puedan completar sus actividades escolares”; (B9, 4.29) “los estudiantes usan la biblioteca para hacer las tareas”, y por último (B15, 3.92) “los estudiantes tienen amistades en la institución”. Por último, los sujetos están “totalmente de acuerdo” en (B8, 4.77) que “la institución cuenta con una biblioteca” y que (B12, 4.89) “los estudiantes consideran que tienen buenos docentes”.

ANOVA de un factor

La distribución normal de datos nos permite realizar un estudio más profundo, de esta forma, tenemos interés en terminar si hay diferencias significativas de las variables independientes con respecto al factor “grupos” (tabla 5).

Tabla 5

ANOVA de un factor

		gl	Media cuadrática	F	Sig.
A1.-Los estudiantes entienden con facilidad lo que el docente enseña	Entre grupos	1	.452	.511	.476
	Dentro de grupos	182	.886		
	Total	183			
A2.-El docente explica con claridad las tareas que deben realizar los estudiantes	Entre grupos	1	2.826	5.414	.021
	Dentro de grupos	182	.522		
	Total	183			
A3.-A los estudiantes les agrada los libros usados por los docentes profesor para dar la clase	Entre grupos	1	1.809	2.840	.094
	Dentro de grupos	182	.637		
	Total	183			
A4.-Los estudiantes se distraen con facilidad cuando se están ofreciendo las explicaciones sobre los temas	Entre grupos	1	2.289	3.488	.063
	Dentro de grupos	182	.656		
	Total	183			
	Entre grupos	1	1.809	2.840	.094
	Dentro de grupos	182	.637		

A5.-A los estudiantes les gustan las clases y la forma en que los docentes enseñan	Total	183			
B6.-La institución cuenta con computadores para que los estudiantes puedan complementar sus actividades escolares	Entre grupos	1	1.385	1.517	.220
	Dentro de grupos	182	.913		
	Total	183			
B7.-Los estudiantes usan los computadores para hacer las tareas	Entre grupos	1	1.385	1.923	.167
	Dentro de grupos	182	.720		
	Total	183			
B8.-La institución cuenta con una biblioteca	Entre grupos	1	2.551	4.225	.041
	Dentro de grupos	182	.604		
	Total	183			
B9.-Los estudiantes usan la biblioteca para hacer las tareas	Entre grupos	1	1.809	2.840	.094
	Dentro de grupos	182	.637		
	Total	183			
B10.-A los estudiantes les gusta como se ve la infraestructura física de la institución	Entre grupos	1	.452	.290	.591
	Dentro de grupos	182	1.557		
	Total	183			
B11.-Los pupitres de tu salón están en buenas condiciones	Entre grupos	1	.452	.295	.588
	Dentro de grupos	182	1.535		
	Total	183			
B12.-Los estudiantes consideran que tienen buenos docentes	Entre grupos	1	2.826	5.414	.021
	Dentro de grupos	182	.522		
	Total	183			
B13.-Los estudiantes tienes una buena relación con los docentes	Entre grupos	1	1.809	3.187	.076
	Dentro de grupos	182	.568		
	Total	183			
B14.-La institución brinda un ambiente agradable a los estudiantes	Entre grupos	1	1.017	1.028	.312
	Dentro de grupos	182	.990		
	Total	183			
B15.-Los estudiantes tienen amistades en la institución	Entre grupos	1	1.385	1.289	.258
	Dentro de grupos	182	1.074		
	Total	183			
B16.-A los estudiantes les agrada estar en la institución	Entre grupos	1	1.385	1.923	.167
	Dentro de grupos	182	.720		
	Total	183			
DIM_A	Entre grupos	1	1.719	3.304	.071
	Dentro de grupos	182	.520		
	Total	183			
DIM_B	Entre grupos	1	1.403	2.259	.135
	Dentro de grupos	182	.621		
	Total	183			

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 5 se observa que las diferencias significativas de respuestas del factor “grupo” (4° ó 5° curso) en los diferentes ítems son nulas respecto de la norma $<.005$, no obstante, destacamos las que muestran un índice más cercano. El ítem A2.-El docente explica con claridad las tareas que deben realizar los estudiantes, muestra una $F=5.414$ y Sig. $.021$. El B8.- La institución cuenta con una biblioteca, muestra una $F=4.225$ y Sig. $.041$, y por último el B12.- Los estudiantes consideran que tienen buenos docentes, tiene una $F=5.414$ y una Sig. $.021$. En relación a las dimensiones, la A, muestra una $F=3.304$ y Sig. $.071$, y la Dimensión B una $F=2.259$ y Sig. $.135$.

Análisis de datos

Esta investigación se ha realizado en una población de 184 alumnos y alumnas integrantes del 4° y 5° grupo de primaria. La escala Likert se ha construido con una tabla de operacionalización, y dimensionada, según el marco teórico, en dos dimensiones y 16 ítems: A.-Prácticas Pedagógicas y, B.-Factores institucionales asociados al bajo rendimiento.

El objetivo de esta investigación fue identificar los factores institucionales que inciden en el rendimiento escolar de los estudiantes de grado 4° y 5° de la Institución educativa la Arrobleda, para la validación hemos recurrido a validación de contenido que fue satisfactoria y validación de constructo, a través de análisis factorial exploratorio. El resultado de este análisis por un lado confirma nuestras dimensiones, y por otro reduce la escala a 15 ítems, obteniendo una fiabilidad según el alpha de Cronbach de excelente ($.986$), por lo que queda validada en su constructo.

La prueba U de Mann-Whitney nos permite determinar que los datos siguen una distribución uniforme, y conservar la hipótesis nula, por lo que procedemos al análisis de correlación con la P de Pearson, la que nos permite afirmar, de forma significativa que los estudiantes que se distraen con facilidad de las explicaciones del docente, valoran mucho tener una biblioteca, de igual forma se valora que la institución tenga computadores para completar las tareas ya que los estudiantes las usan para esta función. Por último, a los estudiantes que les agrada la institución también valoran mucho tener computadoras para realizar sus actividades escolares.

El análisis descriptivo muestra la importancia de que el docente explique con claridad las tareas que hay que realizar, aunque no entienden con facilidad lo que el docente enseña. De igual forma se destaca que a los alumnos/as les agrada el material docente, las clases y la forma de explicar, aunque se distraigan con facilidad en las diferentes explicaciones. Por otra parte, se muestran indiferentes ante el aspecto físico de la Institución, pero valoran tener computadoras, biblioteca o amigos en la misma y buenos docentes.

El contraste de hipótesis se realizó a través de una ANOVA de un factor, aceptando la hipótesis nula, pues no tenemos diferencias significativas, no obstante, realizando un análisis cercano a esta significatividad vemos que el grupo de 4° valora más la claridad en las explicaciones de las tareas, el tener biblioteca, o buenos docentes. En general ambas dimensiones son más valoradas por el grupo de 4°, siendo las prácticas pedagógicas las que mayor peso tienen.

Discusión y Conclusiones

La investigación presentada, aunque limitada a un estudio de caso, puede ser el inicio de otras investigaciones más amplias que aporten datos a los responsables gubernamentales en educación sobre la situación peculiar del contexto investigado. La investigación se ha realizado, por conveniencia, para una población de 4º y 5º de primaria, en una próxima investigación sería aceptable realizar esta investigación con alumnos y alumnas del resto de grados, para correlacionar los datos en niveles diferentes, al igual que realizar el estudio en docentes de educación, para apreciar las diferencias o no que las prácticas docentes y los factores institucionales puedan aportar a la investigación.

La investigación presentada analiza los factores instituciones y el bajo rendimiento académico, a través del objetivo de identificar los factores institucionales que inciden en el rendimiento escolar de los estudiantes de grado 4º y 5º de la Institución educativa la Arrobleda. Una primera conclusión que se puede extraer es que es posible tener una escala para la obtención de datos validada en su constructo lo que la hace no sólo válida sino muy fiable. Esta escala ya muestra algunas prácticas pedagógicas que tienen mucho peso en la misma, como explicar con claridad las tareas por parte del docente, mostrando además dos factores clave como que la institución tenga una biblioteca y la existencia de buenos docentes. Por otra parte, el tener un edificio bonito, o instalaciones de última generación o un ambiente agradable pasa a ser secundario. Queda claro que en el contexto en el que estamos investigando existen unas peculiaridades de carencia de medios que explican estos datos. La no existencia de una internet óptima para la consulta de datos hace que la biblioteca tenga un papel predominante, no obstante, la computadora es un elemento esencial en la vida estudiantil, es un factor institucional clave el disponer de este recurso para el trabajo de los estudiantes. En general los estudiantes más jóvenes valoran más las prácticas pedagógicas (explicaciones docentes, capacidad para motivar y atraer la atención), y los factores institucionales que los estudiantes con más años. En relación con los factores institucionales ocurre otro tanto en relación a la biblioteca, instalaciones, pupitres, aulas, etc. Por otra parte, el rendimiento en nuestra institución depende de tener estas prácticas pedagógicas y estos factores instituciones, pues si el alumno o alumna no comprende una explicación, sólo tiene como alternativa ir a la biblioteca para solventar este problema, pues no se puede recurrir a internet o a la ayuda de los padres. Concluimos que la práctica pedagógica entendida como Muñoz, Prager y Saray (2021) explicitan, así como los factores institucionales de un contexto muy peculiar, como es Quilichao en Colombia, muestran la importancia de tener docentes que sepan impartir clase, lo esencial de una biblioteca y la utilización de una computadora como medio de trabajo, esto puede resultar chocante para contextos europeos o norte americanos, pero sin duda es un punto de reflexión a tener en cuenta, y factor clave para que nuestros estudiantes tengan un buen rendimiento académico.

Referencias

- BBC (2016). BBC news mundo. Extraído de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-38394331>
- Enríquez, C.L., Segura, A.M. y Tovar, J.R. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 26(15), 108.
- Gatica, R. et al. (2017). Asociación entre sedentarismo y malos hábitos alimentarios en estudiantes de nutrición. *ALAN* [online], 67(2), 122-129.
- George D., Mallery P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Allyn & Bacon.
- Guerra, E.P., Pérez, O.E. y Martínez, P. (2016). Estilos de enseñanza y rendimiento académico. *Revista de estilos de aprendizaje*, 9(18), 2-21
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31–36
- Lastre, K., López, L.D. y Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115.
- Malla, F., Zabala, I. (1978). La previsión del futuro en la empresa (III): el método Delphi. *Estudios Empresariales*, 39, 13-24.
- Mediavilla, M. y Gallego, L. (2016). Condicionantes del rendimiento académico en la escolaridad primaria en Brasil: un análisis multifactorial. *Educação & Sociedade*, 37(134), 195-216
- Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE*, 13(2), 215-234
- Muñoz, C.A., Prager, K. y Saray, E.Y. (2021). *Prácticas pedagógicas de los docentes en procesos de formación integral*. Universidad de La Salle.
- Ortiz, R. y Aguja, A. (2018). *Problemas asociados al rendimiento escolar con estudiantes de la institución educativa Nuestra Señora del Carmen Coyaima-Tolima*. [Trabajo de grado]. Universidad de Tolima. Ibagué-Tolima.
- Ríos, J.A. (2020). *Prácticas docentes, especificidad en el desarrollo psicológico y emocional*. Academia.
- Sacristán, J.G. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Saintila, J. y Rodríguez, M. (2017). Estado nutricional y rendimiento académico en escolares de 7 a 14 años de la Institución Educativa Mi Jesús, Lurigancho, Lima. *Revista Científica de Ciencias de la Salud* 9(2). <http://dx.doi.org/10.17162/rccs.v9i2.656>
- Valenzuela, A.C. y Portillo, S.A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Educare* [online], 22(3), 228-242. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.11>.

Vergara M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130165.pdf>

Data de recepción: 30/09/2021

Data de revisión: 11/01/2022

Data de aceptación: 17/01/2022

MLS Inclusion and Society Journal



REFLEXIONES

MLS – INCLUSION AND SOCIETY JOURNAL

<https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society>



Como citar este artículo:

Sanz-Peinado R. & Quesada-Zaragoza, N. (2021). El aprendizaje cooperativo: estudio de una metodología emergente inclusiva. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 132-147.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: ESTUDIO DE UNA METODOLOGÍA EMERGENTE INCLUSIVA

Rocío Sanz Peinado

Universidad de Jaén (España)

rsanzpeinado@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-6758-8860>

Natalia Quesada Zaragoza

Universidad de Jaén (España)

nataliaques28@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-2097-0691>

Resumen. En el presente artículo se tiene intención de expresar lo fundamental que es aplicar una metodología activa, como es el aprendizaje cooperativo, que a día de hoy queda mucho por aprender e investigar a causa de su desconocimiento en las aulas. Trabajar con esta metodología aporta diversos beneficios como es el trabajo en equipo, ya que se ha comprobado que mediante la aplicación de técnicas de aprendizaje en el alumno permite lograr un aprendizaje más significativo y más completo, pues se complementa también con la consecución en las actitudes y valores muy necesarios en nuestro día a día. Esto conlleva a reflexionar sobre el cambio que necesita la educación en búsqueda de la inclusión del alumnado independientemente de sus posibilidades de aprendizaje, a través de esta metodología se pretende conseguir la obtención de logros, entre los que se puede reforzar la motivación, fortalecer el desarrollo y la interacción social. Gracias al avance de la educación a través de los diversos estudios se han conocido una gran variedad de selección de métodos, con el fin de solventar las dificultades de aprendizaje de aquellos alumnos que lo precisen. Como docentes, hemos de colaborar y asegurar una aplicación metodológica inclusiva para cubrir el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno lo más normalizado posible para aumentar su autoestima y socialización. De ahí, la importancia del desarrollo de este estudio mediante un análisis de referencias de dicho tema.

Palabras clave: educación, inclusión, metodología, aprendizaje cooperativo, beneficios.

COOPERATIVE LEARNING: STUDY OF AN INCLUSIVE EMERGING METHODOLOGY

Abstract. This article intends to express how fundamental it is to apply an active methodology, such as cooperative learning, that today there is much to learn and investigate due to its lack of knowledge in the classroom. Working with this methodology provides various benefits such as teamwork, since it has been proven that through the application of learning techniques in the student it allows to achieve a more meaningful and more complete learning, as it is also complemented with the achievement of attitudes and very necessary values in our day to day. This leads to reflect on the change that education needs in the search for the inclusion of the student regardless of their learning possibilities, through this methodology it is intended to achieve achievements, among which motivation can be reinforced, their development and social interaction. Thanks to the advancement of education through the different studies, a great variety of method selection has been known, in order to solve the learning difficulties of those students who need it. As teachers, we have to collaborate and ensure an inclusive methodological application to cover the student's teaching-learning process as normalized as possible to increase their self-esteem and socialization. Hence, the importance of developing this study through an analysis of references on this topic.

Keywords: education, inclusion, methodology, learning cooperative, benefits.

Introducción

La sociedad es el reflejo del cambio y, durante estos últimos años, en la escuela se ha producido un giro en la manera de interpretar la enseñanza y aprendizaje, así como el cambio conceptual en cuanto a las atenciones que requieren toda la diversidad de alumnado, como demanda por parte de la situación de la sociedad en el ámbito educativo. Por ello, la atención a la diversidad es un elemento importante en nuestro sistema educativo que ha conllevado la necesidad de fomentar un paradigma inclusivo que permita la posibilidad de aprender conjuntamente, por medio de una transformación metodológica. Esta metodología innovadora y activa, llamada Aprendizaje Cooperativo, es una oportunidad fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas para trabajar en las aulas y a nivel centro en general. Dentro de todos los tipos existentes, es una propuesta que permite la contribución para la adquisición de actitudes y valores, que genera múltiples beneficios a nivel grupo-clase, ya que enriquece la convivencia entre ellos al igual que favorece en el desarrollo personal de cada individuo en búsqueda de la inclusión. Para su alcance, es primordial que los docentes apliquen y desarrollen un trabajo cooperativo en el que manifieste al alumnado que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una tarea compartida para superar en grupo los objetivos en común y las distintas dificultades que se ocasionen de modo altruista.

Se puede decir que para producir un conocimiento significativo es relevante el empleo de metodologías inclusivas para fomentar la participación activa de los alumnos y alumnas para el desarrollo de su capacidad. Por ello, la educación inclusiva y aprendizaje cooperativo son dos conceptos que están muy enlazados para transformar la intervención de la actividad que se genera en un aula cuyo fin es impulsar el trabajo en equipo y la interacción entre los componentes, independientemente de sus posibilidades de aprendizaje, que figura como elemento clave dentro de un aula inclusiva.

La educación inclusiva

En la actualidad, la educación inclusiva es una perspectiva que pretende transformar el sistema educativo y enriquecer en todos los niveles la calidad de la enseñanza, con el objetivo de lograr la diversidad y favorecer un buen aprendizaje en el alumnado. Como menciona Biklen (1985), todos los alumnos tienen derecho a acudir al colegio de su población. Por lo tanto, la inclusión educativa para Booth y Cols. (2006) se define por incrementar la participación de los alumnos y alumnas, valorizar a la familia, alumnado y profesionales por igual, reconocer el derecho de una educación, así como establecer valores inclusivos, entre otros. Esto se refiere a que la inclusión se enfrenta a uno de los retos más importantes para superar a la educación con creces, por lo que según menciona Coll. (2010) no solamente se consigue con el esfuerzo de los profesionales que están en la escuela, sino que además se necesita la responsabilidad y compromiso de la sociedad y de toda la comunidad en las que se comprende.

Por ello, la educación inclusiva trata de alcanzar que todos consigan igualdad de oportunidades y mismos derechos, búsqueda de aptitudes a través de una educación de calidad sin interesar su condición social, cultural, religión, sexo y, no menos relevante, si presenta diversidad funcional. Por lo que para Ainscow (2001) su enfoque es explicar la inclusión como el desarrollo de potenciar la participación de los alumnos y las alumnas en los currículos, culturas y comunidades de los colegios de su zona y disminución de la exclusión del mismo. Ya que una escuela no solamente acepta las diferencias, sino que además aprende de ellas.

Así pues, tanto el equipo de Mary Warnock que presenta en Inglaterra el Informe Warnock en 1978, junto al origen de la idea de inclusión en el foro internacional de la Unesco en el evento celebrado en Vometen (Tailandia), promovieron la idea común de una educación para todos a favor de la normalización, atendiendo a sus necesidades básicas. Por lo que para hacer realidad una escuela inclusiva es necesaria que sea entendida como uno solo, que persista en la lucha por una escuela formada por toda la comunidad educativa, y cambiar en la manera de ver a los alumnos y las alumnas, es decir, no discriminar ni diferenciar, puesto que todos son alumnos que aprenden en base a sus posibilidades favoreciendo la normalización de la situación de cada uno.

El aprendizaje cooperativo

Diversos A través de las diferentes contribuciones históricas, el verbo “cooperar” cuenta con un origen etimológico procedente del latín: cooperari (trabajar juntos para alcanzar un mismo fin). Este término hace hincapié en las relaciones socioafectivas, es por ello que en el siglo XVIII Francis W. Parker y John Dewey transmitieron la importancia de este enfoque a los docentes con sus proyectos pedagógicos, ya que fomentaban la interacción para construir conocimientos. Por un lado, Francis W. Parker fundó una escuela en New York en la que se trabajaba de forma cooperativa y, por otro lado, John Dewey contribuyó en la elaboración de métodos científicos con el fin de reunir información sobre los procesos y funciones de la cooperación en grupo. Desde otro punto de vista, Pliego (2011) menciona en su artículo la importancia de los trabajos en pequeños grupos durante la edad media, ya que en los gremios de arte los más avanzados ayudaban a los novatos. Asimismo, las teorías constructivistas del aprendizaje han mostrado cada vez más interés en la cooperación, puesto que favorece las

funciones cognitivas (pensamiento crítico, razonamiento, y comprensión) y el trato social. Así pues, este primer concepto de aprendizaje cooperativo surge en la historia de occidente por medio de pedagogos entre otros autores con la idea de transmitir conocimiento y enseñar uno a otros para aprender entre iguales.

A partir del siglo XX, Estados Unidos expande el aprendizaje cooperativo como un método para eliminar el aprendizaje individualista, la concepción educativa predominante. Esto capta la atención en investigadores como los hermanos David y Roger Johnson y sus colaboradores pertenecientes a la Universidad de Minnesota (Minneapolis). Según Vera (2009), el aprendizaje individualista solo fomentaba destrezas individuales como la memorización, por lo que, no se promovía el pensamiento crítico, la reflexión y las habilidades sociales. Esta misma autora también menciona que el aprendizaje cooperativo influía de forma positiva en las clases con una diversidad cultural, por lo que favorecía el lenguaje y la interculturalidad. De este modo, García et al. (2019) afirman que este tipo de aprendizaje es una herramienta para mejorar y desarrollar la convivencia en las aulas porque desarrolla un clima afectivo y capacidades como la empatía. Estos últimos también mencionan el Informe Delors que propone el desarrollo de trabajos en grupo para trabajar contenidos procedimentales y actitudinales, obligando al alumnado a emplear el diálogo como instrumento para la construcción de un proyecto en común y para la solución de conflictos.

Por consiguiente, el aprendizaje cooperativo constituye uno de los paradigmas educativos con más información. Actualmente, este concepto es definido como una metodología centrada en grupos de trabajo reducidos, en la que los alumnos interactúan y construyen un conocimiento común (Díaz et al. 2021). Prieto (2007) expone que esta metodología está basada en una agrupación mixta y heterogénea en la que se trabaja bajo la supervisión del profesor durante el proceso. También, menciona que es un mecanismo colaborador, no competitivo para desarrollar la solidaridad, el trabajo en equipo y la intervención autónoma. Vallés (2019) menciona que a través de las interacciones que se produce en el aprendizaje cooperativo, se trabaja la inclusión. Este último autor expone que este aprendizaje constituye diferentes disciplinas desde un contexto real en el que todos comparten el protagonismo con su producto final y perciben el sentido de pertenencia al grupo. Curiosamente, Johnson, Johnson y Holubec (1999) emplean un símil con esta metodología y un equipo de fútbol, donde en ambos contextos los componentes del grupo tienen un rol importante para conseguir un objetivo y ganar. Otro autor a destacar en este punto es: Elliott Aronson (1972), conocido por crear la técnica del Jigsaw (conocida también como la técnica del rompecabezas, la cual facilita el aprendizaje y fomenta la resolución de conflictos a través de la cooperación).

De esta manera, Ariza (2009) afirma que los objetivos del aprendizaje cooperativo son:

1. Fomentar las habilidades sociales para producir un ambiente favorable durante el proceso de aprendizaje.
2. Desarrollar la autonomía, pero con el docente como supervisor y apoyo en el trabajo.
3. Atender las dificultades, necesidades y obstáculos que puedan presentar los alumnos.

4. Generar grupos heterogéneos en los que los alumnos puedan complementarse.

Finalmente, este aprendizaje se dirige más allá del trabajo en equipo. En lo referente a las características y a las definiciones anteriores, el aprendizaje cooperativo puede considerarse como una metodología que fomenta las destrezas individuales, desarrolla las habilidades sociales, permite grupos heterogéneos e igualdad de oportunidades. Cada alumno contribuye al éxito del equipo y puede sentirse protagonista de su propio aprendizaje.

Metodología del aprendizaje cooperativo

Entre Hoy en día estamos en continuo cambio y cada vez se le exige a los docentes, en sus aulas, una práctica diaria que establezca una metodología activa, teniendo en cuenta la inclusión de la diversidad del alumnado. Sin embargo, por parte de la sociedad no existe un concepto claro sobre su sentido, importancia y representación para llevarlo a cabo en el trabajo diario, ya que todavía es habitual contemplar en las aulas una metodología tradicional. Pues, en la práctica propia se enseña a los alumnos y alumnas a trabajar desde unas estructuras competentes e individualistas en el cual el profesor es el único que transmite los conocimientos.

Por ello, ¿cómo podemos promover para que la enseñanza por medio de la socialización de los alumnos sea un método pedagógico adecuado? Para que el alumno y el de sus compañeros mejoren y potencien un aprendizaje favorecedor es necesario plantear un modelo de aprendizaje productivo. Esta metodología activa, llamado aprendizaje cooperativo, según Johnson et al. (2014) menciona que es una metodología que se agrupa en grupos pequeños con cinco componentes como máximo, así como Sharan (2014) indica que llevar a cabo una metodología activa como es el aprendizaje cooperativo, precisa que tanto los alumnos como el profesorado modifiquen sus actitudes, comportamiento y percepción en relación con el proceso tradicional de enseñanza y aprendizaje.

Como indica León et al. (2011), el aprendizaje cooperativo ha sido una metodología muy indagada en los últimos años desde distintos puntos de vista. Con esta metodología innovadora a emplear en el aula se puede trabajar todas las áreas en el que la responsabilidad recae tanto en el profesorado como en el equipo formado por los alumnos. Así pues, con el empleo del aprendizaje cooperativo se aprende a cooperar generando lazos afectivos entre grupos heterogéneos, en la que cada componente fomenta una secuencia de roles activos. De esta manera, para que consigan el éxito individual, la finalidad es alcanzarlo con la ayuda y colaboración de todo el grupo, ya que aporta muchos beneficios a nivel social, académico y psicológico. Es una oportunidad para que se alcance de manera inclusiva la diversidad, ya que a través de este modelo organizado en grupos permite ofrecer mayor atención a los alumnos en los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, así como diferentes niveles educativos.

Referente a Johnson & Johnson (1994), indica una serie de elementos en este trabajo cooperativo que se muestra favorecedor y productivo en los modelos que se han estado llevando a cabo anteriormente:

1. Interdependencia positiva. La interdependencia positiva es el concepto que se utiliza para determinar la doble responsabilidad a la que se desafían a los componentes del grupo cooperativo. Se pretende emplear una tarea previamente asignada y afirmar que todos los miembros del grupo lo realizan, pues cada uno de ellos contribuyen y su dedicación es imprescindible.
2. Interacciones cara a cara de apoyo mutuo. Son las interacciones que se definen entre los componentes de los distintos grupos en el que entre ellos se ayudan e impulsan el trabajo del resto con la finalidad de realizar todas las tareas y para alcanzar los objetivos previstos. Con estas interacciones, mediante un clima de respeto, confianza, responsabilidad y de interés, los miembros se preguntan, intercambian recursos y materiales, comparten información y comentan la tarea trabajada por cada uno de ellos.
3. Responsabilidad personal individual. Cada miembro es el responsable y encargado de su trabajo y debe comentar con su grupo el desarrollo del mismo. Por lo que es importante que la colaboración y aportación de cada persona sea relevante para alcanzar el objetivo propuesto. En este punto, es necesario trabajar en grupos pequeños, en el cuales se producen controles individuales al finalizar el trabajo con la finalidad de mostrar tanto su aportación personal como en grupo. De esta manera, el alumnado puede sentirse autosuficiente en la construcción del aprendizaje. Otra vía estrategia es la observación de los grupos para examinar las distintas aportaciones de cada uno hacia la tarea común, elegir a un miembro del grupo que se encargue de controlar y comprobar que comprenden y aprenden transcurso del trabajo, y alcanzar que cada uno sea capaz de enseñar a otros lo que han aprendido.
4. Destrezas interpersonales y habilidades sociales. Se pretende que los alumnos y alumnas conozcan y confíen en el resto de las personas, que se comuniquen, que tomen la ayuda que le ofrecen, así como que ayuden a los demás y consigan resolver los conflictos que se ocasionen. Estas destrezas son importantes para conseguir colectivamente el éxito del trabajo cooperativo que se logra en la enseñanza.
5. Autoevaluación frecuente del funcionamiento del grupo. Ya que la evaluación es un elemento intrínseco en la práctica docente, también lo es en el resto del proceso educativo cuando se quiere alcanzar y aprender de manera eficiente los objetivos planteados. Por ello, es relevante que los alumnos y alumnas reflexionen sobre el sentimiento que le ha producido durante el transcurso del trabajo y lo aborden con su grupo cooperativo o con su grupo clase. Asimismo, pueden aportar o explicar las diferentes conductas para reforzarlas.

Por todo ello, el aprendizaje cooperativo ha mostrado por medio de muchas investigaciones, que, para conseguir un objetivo común, ocasiona en el alumno y en la alumna un rendimiento positivo a comparación al trabajo individual y competitivo (Johnson & Johnson, 1987; 1999; 2014^a). Además, según Slavin (2014) define cuatro elementos que toman parte del éxito en el aprendizaje cooperativo: el desarrollo cognitivo, la elaboración cognitiva, la cohesión social y la motivación.

Por otra parte, de acuerdo con Durán (2021) entre todos los modelos existentes, se proporciona los diferentes modelos de trabajo cooperativo, a destacar:

- Tutoría entre iguales: es una técnica cooperativa que consiste en hacer parejas entre los alumnos con los distintos niveles de competencias y conocimientos para alcanzar un objetivo concreto y común.
- Enseñanza recíproca: su finalidad es lograr que cada alumno enseñe a la otra persona y al mismo tiempo aprendan mutuamente. Son grupos heterogéneos en el que es muy importante que cada persona consiga el apartado asignado para lograr la tarea final.
- Puzzle, mosaico o rompecabezas: cada miembro de los grupos tiene parte de la información precisa para concluir la tarea. Se pretende compartir con el resto de sus compañeros dichos conocimientos con la participación del resto y así completar el trabajo.
- Juego de rol (Role-play): Es aquel que se divide en dos grupos la clase para exponer los pros y contras de determinadas medidas dentro del carácter social y escolar. Cada grupo tiene que crear una lista con las opiniones que manifiestan, respetando las ideas propias de cada persona. Posteriormente, debaten y recogen y discuten las ideas contrarias para que cada persona participe mostrando su punto de vista de manera personal. Previamente, se realiza una sesión para recoger una síntesis de todos los argumentos importantes.
- Controversia académica (Constructive Controversy). Este método fue diseñado por Johnson y Johnson (1994), la cual consiste en un grupo formado por cuatro componentes que le asignan un tema complejo en el que tienen que escribir un informe y realizar una prueba. El grupo dividido en parejas reciben material y preparan un punto a favor o en contra. Posteriormente pasan a debatir, intercambian puntos de vistas, argumentan, concretan una síntesis y finalizan reflexionando sobre la causa.
- Investigación en grupo (Group Investigation). Este método diseñado por Sharan y Sharan (1994) contempla que el docente dice un mismo tema a trabajar para toda la clase, aunque cada equipo selecciona un subtema complementario en el que tienen que resolver el reto o problema para alcanzar la meta. Una vez resuelto, se realizan las diferentes presentaciones en la cual comparten su investigación con toda la clase y, dichos trabajos son evaluados por el docente y el resto de equipos.
- Por número (Numbered Heads Together). Diseñado por Kagan y Kagan (2009), esta técnica consiste en que a cada miembro del equipo formado por cuatro alumnos se le asigna un número del 1 al 4. El docente presenta la actividad que el equipo tendrá que resolver, asegurándose que los equipos lo han comprendido, ya que posteriormente el docente nombra un número y dicho alumno del equipo tendrá que explicar cómo han resultado la tarea.

Para finalizar, es imprescindible, aportar los distintos modelos y medios para garantizar en la persona un aprendizaje eficaz por medio de los agrupamientos e interacciones que se ocasionen entre ellos.

Tipos de aprendizaje cooperativo

Entre La cooperación se basa en trabajar en grupo para conseguir unos objetivos comunes. Cuando están en una fase cooperativa, es decir, en equipos, los alumnos y alumnas trabajan para alcanzar los resultados que deseen y que sean beneficiosos para cada uno de los componentes del grupo. Por consiguiente, en el aprendizaje cooperativo se requiere una participación activa y directa de los alumnos y alumnas que se realiza mediante el uso didáctico de grupos pequeños en los que los miembros trabajan conjuntamente para optimizar tanto su aprendizaje como el de sus compañeros.

Trabajar de manera cooperativa es muy beneficioso, ya que facilita el aprendizaje y mejora la calidad de vida dentro del aula. Por ello, para saber si un grupo es cooperativo, el docente debe conocer, aprender y saber aplicar cuál es el grupo con más eficacia en el aprendizaje. Por lo tanto, para que sepa el docente que grupo debe emplear, según Johnson (1998) presentan cuatro tipos de grupos de aprendizaje que se pueden conformar en el aula:

1. Grupo de Pseudoaprendizaje: los alumnos y las alumnas obedecen que tienen que trabajar juntos, pero no tienen interés para hacerlo. Deducen que la puntuación de su evaluación es por su ejecución individual. Aparentemente parece que trabajan conjuntamente, sin embargo, en realidad están compitiendo entre ellos, pues cada alumno observa que son rivales y que deben interrumpir el trabajo de sus compañeros u ocultar información, para alcanzar la victoria y ser el primero. De modo que la suma total es inferior al potencial de los individuos del grupo. Entonces, el alumnado trabajaría más de manera individual.
2. Grupo de aprendizaje tradicional: las tareas y actividades a realizar están enfocadas en trabajar grupalmente, no obstante, realmente estas son trabajadas de forma individual. De igual manera, los alumnos y alumnas creen que serán evaluados de forma individual, sin embargo, actuarán como componentes del grupo. Entre ellos solamente se relacionan para contrastar cómo llevarán a cabo las tareas, intercambian información, pero no están conformes de mostrarlo. Esto tiene como objetivo que compartan y se ayuden entre ellos, aunque la acción es mínima. Como consecuencia, varios no se esfuerzan para que lo ejecuten sus compañeros más responsables, y estos últimos, se sienten frustrados y sobrecarga. Como resultado, el potencial es mayor que el potencial de varios en el grupo, y, por tanto, los alumnos más aplicados trabajarían mejor solo.
3. Grupo de aprendizaje cooperativo: se les indica a los alumnos que trabajen juntos en un clima positivo. Este tipo de grupo se distingue en cinco características: el primero es que el objetivo del grupo es potenciar sus aprendizajes entre todos lo que motiva a que ellos se esfuercen y consigan resultados óptimos en la capacidad individual. Ellos creen que, si uno fracasa, el resto también. El segundo, cada componente de cada grupo reconoce su responsabilidad más implica hacer responsables a los demás para obtener el objetivo. En tercer lugar, cada componente del grupo trabaja conjuntamente con el fin de producir los resultados grupalmente. En cuarto lugar, cada uno del grupo se le enseñan la relación interpersonal como fin a que lo empleen a la hora de organizar y coordinar el trabajo. Por último, todos los grupos examinan si están alcanzando los objetivos propuestos y de qué manera cada uno del grupo están trabajando conjuntamente, para así mejorar su aprendizaje y el trabajo en equipo. Esto tiene como consecuencia que el grupo es mejor

que la suma de sus partes, por lo tanto, tienen mayor rendimiento que si lo realizan de manera individual.

4. Grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento: este tipo de grupo desempeña todos los principios para lograr ser un buen grupo de aprendizaje cooperativo y alcanzar los rendimientos de cualquier posible obstáculo que ocurra. La diferencia con el grupo anterior descrito es el nivel de compromiso entre ellos mismos. Si cada componente muestra interés por el crecimiento de su compañero hace que los grupos cooperativos de este alto rendimiento superen con creces sus expectativas y disfruten al máximo de la experiencia. Como consecuencia, los grupos de alto rendimiento son escasos, ya que no llegan a lograr el nivel de desarrollo.

Según Katzenbach y Smith (1993) mencionan que para llevar a cabo con eficiencia el aprendizaje cooperativo, hay que considerar qué grupos son cooperativos y señalar la estructura del grupo de aprendizaje en cuanto a su rendimiento. Dentro de los grupos de trabajo cooperativo, encontramos tres tipos llamados: los informales, los formales y los de base.

- Grupos formales: funcionan durante un periodo que abarca desde una hora a varias semanalmente en clase. Los miembros de los grupos trabajan en común para alcanzar los objetivos planteados, garantizando que tanto de manera individual como grupal logran la tarea de aprendizaje. Cuando se llevan a cabo grupos formales de aprendizaje en cualquier tarea, material y configurado en el programa de estudios, el docente debe: detallar los objetivos del aula; decidir las determinaciones ante la enseñanza; definir la tarea y la interacción efectiva a los alumnos y alumnas; vigilar el aprendizaje y mediar en los grupos para mostrar apoyo o ayuda para mejorar en la tarea a nivel interpersonal y grupal; evaluar los aprendizajes del alumnado y determinar cómo funciona cada grupo. Por lo tanto, los grupos formales de aprendizaje cooperativo aseguran la participación activa en las tareas conceptuales sobre planificar el material, cómo explicar, resumir e integrar las estructuras intelectuales.
- Grupos informales: pueden ejecutar durante varios minutos hasta una hora de clase. El docente puede llevarlo a cabo en una actividad de clase, en una película o en un vídeo para enfocar la atención del alumnado en el material, fomentar favorablemente el aprendizaje, producir perspectivas sobre el contenido del aula. Como consecuencia, los alumnos y alumnas procesan de manera cognitiva todo el material que se les muestra y finalizan la clase. El desarrollo de la actividad consiste en una charla con una duración de tres hasta cinco minutos entre ellos que se realiza antes y después de la clase. También, mediante diálogos con un tiempo de dos a tres minutos entre parejas en el periodo de la clase.
- Grupos de base: funcionan con una duración a largo plazo, es decir, al menos casi un año. Son grupos de aprendizaje heterogéneos, con componentes permanentes y cuyo fin es hacer posible que los participantes se ofrezcan entre ellos apoyo, ayuda, aliento y respaldo que cada miembro necesita para tener alto rendimiento en la escuela. Estos grupos posibilitan que los alumnos y las alumnas emprendan relaciones responsables y persistentes que los motivan a esforzarse, entre ellos, en las tareas, en progresar en sus

obligaciones (asistir a clase, efectuar las tareas, ...) y adquirir buen desarrollo social y cognitivo.

Por lo tanto, cuando el docente aplica constantemente estos grupos (formales, informales y de base) lograrán un nivel de práctica, que llevará a cabo el aprendizaje cooperativo sin planificación durante toda la actividad.

Aprendizaje cooperativo: beneficios sociales y afectivos

Durante el transcurso de las diversas etapas del desarrollo y cambio cerebral, se producen un sinnúmero de sinapsis donde el individuo se relaciona, descubre el entorno y aprende. De esta manera, las experiencias y el entorno constituyen aspectos en la formación de las nuevas conexiones. Vondervoort y Hamlin (2016) en la Universidad de Columbia, exponen que los bebés pueden evaluar e identificar a los demás durante el primer año de vida, ya que da respuesta a una necesidad evolutiva para el comportamiento de los sistemas cooperativos. De acuerdo con las investigaciones de Goupil et al. (2016) en el Laboratorio de las Ciencias Cognitivas y Psicolingüísticas del Centro Nacional de Investigación Científica (Francia), los niños son capaces de manifestar ayuda con veinte meses de edad para evitar errores y comunicar incertidumbre. Warneken y Tomasello (2010) afirman que existen procesos innatos altruistas desde que son bebés y manifiestan su valor durante el desarrollo del aprendizaje, pues pueden condicionar el comportamiento social desde la niñez. Es por ello que la educación tiene un papel fundamental durante estas fases, Johnson y Johnson (1999) proponen diferentes formas y estructuras para llevar a cabo la cooperación en el aula apoyándose en sus investigaciones sobre los beneficios que contiene: responsabilidad grupal e individual, interacción estimuladora frente a frente, manejo adecuado de las habilidades sociales, interdependencia favorable y positiva y, evaluación colectiva o en grupo.

Siguiendo las características expuestas en los puntos anteriores, el aprendizaje cooperativo es una metodología con una amplia variedad de elementos y estrategias que optimiza el aprendizaje de todo tipo de alumnos. También, es considerado una herramienta capaz de adaptarse a todo tipo de niveles, por lo que proporciona experiencias positivas a nivel cognitivo, social y psicológico. Slavin (1999) afirma que el aprendizaje cooperativo mejora las habilidades sociales, permite dar una mayor respuesta positiva en las relaciones entre niños de diversos orígenes étnicos y hacia el rendimiento. Igualmente, menciona que alimenta el aprendizaje de forma interdisciplinaria y ayuda a acelerar el aprendizaje de manera eficaz. Denegri et al. (2007) exponen que su uso aporta beneficios en la acción pedagógica y en el autoconcepto. Además, en el artículo de Fernández, Medina y Garro (1998), se muestran numerosos aspectos que favorecen el empleo de esta metodología en el alumnado. Para ello, estos últimos autores se apoyan en estudios de Grineski (1998), Johnson y Johnson (1987) y Orlick (1986) en los que se muestra una serie de aspectos que trabaja el aprendizaje cooperativo:

- Pone en práctica el aprendizaje en valores, refuerzos y actitudes.
- Mejora de capacidades como la empatía y reduce el egocentrismo.
- Fomenta la autonomía hacia el debate en grupo para constatar la opinión propia.
- Favorece la ayuda, el cuidado y la compartición mediante la práctica de la conducta prosocial.

- Aumenta las actitudes positivas hacia el grupo de trabajo, por lo que desarrolla la comunicación y la interdependencia (agradecer y halagar). Es por ello que también mejora la tolerancia.
- Mantiene las relaciones cooperativas e interdependientes.
- Forma una identidad social de manera integrada y coherente, de manera que desarrolla diversos roles sociales y percibe las semejanzas y diferencias con los demás.

En el libro de Blas y Riquelme (2020), se menciona estudios más actualizados de Marjan Laal y Seyed Mohammad Ghodsi en 2012 en los que el aprendizaje cooperativo aporta multitud de beneficios: mejor rendimiento, mayor productividad, interacciones más comprometidas, aumento de autoestima y mejor salud psicológica entre los individuos. Otro beneficio a destacar de acuerdo con León del Barco et al. (2016) es el impacto en el bullying, pues a través del aprendizaje cooperativo se reduce. En esta misma línea, López (2016) nombra otra serie de aspectos beneficiosos relacionados en el empleo de esta metodología: desarrollo de interés e implicación, contribución en el autoaprendizaje, mejora de la asertividad, reforzamiento de contenidos, reducción de ansiedad en un contexto positivo y fomento de destrezas complejas. También, se potencia una participación estimuladora en la que se contempla un proceso de comunicación constante entre todos los individuos para el éxito grupal e individual y la evaluación grupal, en la que los integrantes del grupo pueden realizar tareas de reflexión con la finalidad de evaluar su desarrollo y cumplimiento. Como consecuencia, cada individuo experimenta sentimientos de aceptación, pertenencia y apoyo, por lo que desarrolla conocimientos hacia la interdependencia. De este modo, cada individuo no está clasificado de acuerdo a sus conocimientos previos y capacidades.

El aprendizaje cooperativo relacionado con la educación inclusiva

A lo largo de los años, el aprendizaje cooperativo se enfoca como una propuesta alternativa para la adquisición de actitudes, valores y trabajo en la escuela. Diversos autores demuestran la mejora del desarrollo personal y el ambiente escolar en el centro tras poner en práctica esta metodología. De esta manera, Slavin et al. (1985) efectuaron estudios en los que implementaron programas cooperativos y favorecían la convivencia de clase. Putnam (1998) afirma que los programas cooperativos se empleaban en las escuelas como método para la inclusión porque permitían seguir un mismo aprendizaje. Azorín y Ainscow (2018) también subrayan el valor de esta metodología para abarcar la inclusión en las escuelas. Riera (2011) comprende el aprendizaje cooperativo como una metodología que atiende a la diversidad, considerando las diferencias individuales. Kagan (1994) expone que a través de este método, todos los miembros del equipo son considerados igual de importantes, pues la suma de cada uno de los resultados constituye un producto final. Así pues, Ferreiro y Calderón (2006) consideran que el aprendizaje cooperativo conlleva la agrupación de todos los alumnos en pequeños grupos heterogéneos, donde colaboran y fortalecen su desarrollo.

De este modo, Pujolàs (2009) afirma que esta metodología está ligada a la educación inclusiva, ya que acepta a todos los individuos con diversas características existentes y puede adaptarse para atenderlos. Johnson (1981) abordó un estudio en una clase utilizando esta

metodología y observó los beneficios que aportaba hacia los alumnos que presentaban dificultades en el aprendizaje, pues les motivaba y ayudaba en la obtención de logros durante la tarea. León (2006) también muestra en sus estudios aspectos positivos relevantes en la dinámica en grupos y en las habilidades sociales tras el empleo de este método. No obstante, Lata y Castro (2016) manifiestan que a pesar de que el aprendizaje cooperativo es efectivo, no se debe de considerar como el único método para la inclusión. López (2016) explica que también se pueden producir desequilibrios internos si no se prepara de forma adecuada, dado que puede surgir el “efecto líder” y la clasificación de roles en el sistema de trabajo.

Por consiguiente, el aprendizaje cooperativo es una metodología adecuada para trabajar la inclusión, puesto que mejora las dinámicas de grupos, el aprendizaje, los valores y las habilidades comunicativas y sociales. Sin embargo, cabe destacar el empleo o integración de otras metodologías para el desarrollo personal y de competencias.

Discusión y Conclusiones

Los Para alcanzar en el centro escolar una educación inclusiva en nuestro día a día, es necesario que se establezca la formación, información y sensibilización por parte del profesorado, ya que aún es frecuente ver en los centros que la comunidad educativa y, de manera específica, el profesorado no valore los múltiples beneficios que ocasionan en el alumno desde diferentes ámbitos de su vida. Esto ocurre al igual en las metodologías activas, en este caso el aprendizaje cooperativo, que para generar numerosas oportunidades de aprendizaje para su empleo, el docente debe adquirir una formación integral que le permita trabajar positivamente con todo el alumnado, y de manera especial en aquellos con diversidad funcional, para que todos superen la adquisición de conocimientos, capacidades y valores en común, que en otras condiciones o circunstancias no serían tratadas.

Por ello, es importante que los docentes conozcan, comprendan y valoren lo significativo que es trabajar desde una diversidad de alumnado que se enriquecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel grupal y cooperativo, aunque parezca una variable difícil de aplicar y conseguir a nivel de centro y de aula. Pues en realidad cuando interaccionan entre ellos se proporciona mejor conocimiento en diferentes aspectos de su vida.

Referencias

- Ariza, E. (2009). Una experiencia del trabajo colaborativo en el laboratorio. *Revista Docencia Universitaria*, 10(1), 71-82.
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/1386>
- Azorín, C. y Ainscow, M. (2018). Guiding Schools on their Journey towards Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19.
[https://www.research.manchester.ac.uk/portal/en/publications/guiding-schools-on-their-journey-towards-inclusion\(4ac66bcc-9d2e-41bb-bea4-fba3aef84e3a\).html](https://www.research.manchester.ac.uk/portal/en/publications/guiding-schools-on-their-journey-towards-inclusion(4ac66bcc-9d2e-41bb-bea4-fba3aef84e3a).html)

- Blas, J. y Riquelme, F. (2020). *Educar para ser: El reto de acompañar en busca de sentido*. Ediciones SM. <https://bit.ly/3nlmEoA>
- Elizondo, C. (2016). *De la integración a la inclusión: evolución del concepto*. Coral Elizondo: Espacio Educativo. <https://coralelizondo.wordpress.com/2016/04/04/de-la-integracion-a-la-inclusion-evolucion-del-concepto/>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21(1), 231-246. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0808110231A>
- Donaire, I.M., Gallardo, J y Macías, S.P. (2006). “Nuevas metodologías en el aula: Aprendizaje cooperativo”. *Revista digital Práctica docente*, 3(1), 1-10. <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1GLSWDJ11-MTW5MJ-H5F/Nuevas%20Metodolog%C3%ADa%20en%20el%20Aula%20-%20Aprendizaje%20Cooperativo.pdf>
- Denegri, M., Opazo, C. y Martínez, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 1-3. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000100002
- Díaz, J.M., Pulido, D., Serra, P. y Ponseti, F.J. (2021). Educación física y universidad: Evaluación de una experiencia docente a través del aprendizaje cooperativo. *Repositori Institucional de la UIB: Pedagogía y Didácticas Específicas*, 39(1), 90-97. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/153818?show=full>
- Durán, D. y Monereo, C. (2013). Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 235 - 255. https://www.researchgate.net/publication/270157885_Entramado_Metodos_de_aprendizaje_cooperativo_y_colaborativo
- Durán, D. (2021). *Métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo: ayudas para que alumnado y profesorado utilicen la cooperación en el aula*. Ministerio de Ciencia y Educación: Educación científica. <https://www.fecyt.es/es/FECYTedu/metodos-y-tecnicas-de-aprendizaje-cooperativo-ayudas-para-que-alumnado-y-profesorado>
- Fernández, J., Medina, J. y Garro, J. (1998). Una herramienta para la inclusión de alumnos/as con necesidades educativas especiales: el aprendizaje cooperativo. *Ediciones Universidad de Salamanca (España)*, 10, 275-283. 2021. <https://gredos.usal.es/handle/10366/69329?show=full>
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Trillas. <https://claudioprimergradoa.blogspot.com/2010/11/el-abc-del-aprendizaje-cooperativo.html>

- García, R., Andrés, J. y Candela, I. (2019). *Aprendizaje cooperativo*. Editorial CCS. <https://edicionescalasancias.org/wp-content/uploads/2019/10/Cuaderno-11.pdf>
- Goupil, L., Romand-Mornier, M. y Kouder, S. (2016). Infants ask for help when they know they don't know. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(13), 3492–3496.
2021. https://www.researchgate.net/publication/297662476_Infants_ask_for_help_when_they_know_they_don't_know
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., y Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, 26(1), 200–210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for Teachers. https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/311/Cooperative-Learning-Structures-Can-Increase-Student-Achievement
- Lata, S. y Castro, M^a. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/120821>
- León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo. Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámicas de grupos. *Anales de psicología*, 22(1), 105-112. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/26641>
- León del Barco, B. Polo del Río, L., Gonzalo, M. y Mendo, S. (2015). Relevance of cooperative learning about the different profiles of the bullying dynamic. An analysis by testing the effect size. *Anales de Psicología* 32(1), 80-88. https://www.researchgate.net/publication/291284698_Relevance_of_cooperative_learning_about_the_different_profiles_of_the_bullying_dynamic_An_analysis_by_testing_the_effect_size
- López, M. (30 de diciembre de 2016). *Aprendizaje cooperativo: ventajas y desventajas*. Skills21. <https://competenciasdelsiglo21.com/aprendizaje-cooperativo-ventajas-desventajas/>
- Pérez, E. A., Ortega, H. M., Bañuelos, C. F. M., Gómez, A. y Meléndrez, A. (2021). Educación inclusiva con alumnos regulares y con necesidades educativas especiales en el aula. *Revista de educación inclusiva*, 14(1), 168–187. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/622/0>

- Pérez, E. (2011). *Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional*. Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid.
https://eprints.ucm.es/id/eprint/15853/1/LA_EDUCACI%C3%93N_INCLUSIVA_TF_M.pdf
- Pujolàs, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Universidad Central de Cataluña.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f6f4805e-4e37-4e53-bfea-cdd34361bde2/2009-ponencia-20-pere-pujolas-pdf.pdf>
- Putnam, J. (1998). The Process of Cooperative Learning. Joanne Putnam (ed.). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*, Brookes Publishing (pp. 17-47).
- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 8, 65–66.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746890>
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. PPC Editorial.
- Real, M. (2017). *¿Qué es el aprendizaje cooperativo?* Web personal de Mariano Real: Matemáticas, Formación del profesorado, curiosidades, etc.
http://marianoreal.260mb.com/Mreal/FEIE/acooperativo/qu_es_el_aprendizaje_cooperativo.html?i=1
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 133-149. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.html>
- Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowits, R., Webb, C. y Schmuck, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Plenum.
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-3650-9>
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Aique.
https://st1.iescincovillas.com/wp-content/uploads/2017/09/APRENDIZAJE_COOPERATIVO_TEO%C3%8DA_INVESTIG_Y_PR%C3%81CTICA_SLAVIN_1995-1.pdf
- Hernández, J.L. (2018). *Aprendizaje cooperativo: formación de equipos - tipos*. Proyecto Aprender. <http://proyectoaprender.es/formacion/es-ES/recursos/aprendizaje-cooperativo/21-aprendizaje-cooperativo-formacion-de-equipos-tipos>
- Johson, D.W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10(1), 5-10.

https://www.researchgate.net/publication/239541917_Student-Student_Interaction_The_Neglected_Variable_In_Education

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina. Universidad Complutense de Madrid.

<https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Vallés, A. (15 de marzo de 2019). Aprendizaje cooperativo e inclusión educativa. *Blog de la Universidad Católica de Valencia*.

<https://blogs.ucv.es/postgradopsocologia/2019/03/15/aprendizaje-cooperativo-e-inclusion-educativa/>

Van de Vondervoort J.W. y Hamlin J.K. (2016). Evidence for Intuitive Morality: Preverbal Infants Make Sociomoral Evaluations. *Society for Research in child development: Child Development Perspectives*, 10(3), 143 - 148.

<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdep.12175>

Vera, M^a del Mar. (2009). Aprendizaje cooperativo. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 2-3.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_1.pdf

Warneken, F. y Tomasello, M. (2013). The emergence of contingent reciprocity in young children. *Journal of experimental child psychology*, 116(2), 338-50.

https://www.researchgate.net/publication/255691079_The_emergence_of_contingent_reciprocity_in_young_children

Data de recepción: 12/11/2021

Data de revisión: 11/12/2021

Data de aceptación: 17/01/2022

MLS – INCLUSION AND SOCIETY JOURNAL

<https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society>



Como citar este artículo:

Fuentes De Frutos, S. & De Azevedo-Suárez, B. (2021). El desarrollo del autoconcepto en los alumnos refugiados políticos como medida de inclusión educativa. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 148-161 .

EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO EN LOS ALUMNOS REFUGIADOS POLÍTICOS COMO MEDIDA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Silvia Fuentes De Frutos

Universidad Internacional de la Rioja (España)

silvia.fuentes@unir.net · <https://orcid.org/0000-0002-0552-8280>

Bárbara De Azevedo Suárez

Universidad Internacional de la Rioja (España)

barbara.azevedosuarez@gmail.com

Resumen. El objetivo del presente trabajo pasa por conocer los beneficios que aporta el trabajo del autoconcepto, dentro del centro educativo, en el alumnado refugiado político. Para ello, se ha realizado una revisión narrativa de la literatura científica en base a artículos obtenidos de las siguientes bases de datos: Dialnet, Scopus, Google Scholar, Researchgate y Microsoft Academic. Se desprende de ella que las circunstancias a las que un individuo se ve expuesto influyen notablemente en el sistema emocional y en la formación del autoconcepto. A su vez, el autoconcepto estaría relacionado con la construcción de la autoestima y la motivación e influye directamente en el rendimiento académico del alumnado. Además, en este trabajo se presentan objetivos concretos para lograr el desarrollo de un autoconcepto equilibrado en los alumnados refugiados políticos. Como conclusión, el trabajo del autoconcepto como medida educativa resulta una herramienta adecuada que complementa las acciones que se llevan a cabo con los alumnos refugiados en el Sistema educativo español y que redundan en la capacidad inclusiva de nuestros centros escolares.

Palabras clave: autoconcepto, autoestima, inmigración, refugiados políticos, rendimiento escolar.

SELF – CONCEPT IN DEVELOPMENT IN POLITICAL REFUGEE STUDENTS AS A MEASURE OF EDUCATIONAL INCLUSION

Abstract. The objective of the present work is to know the benefits of helping political refugee students to develop self-structure in the educational center. A narrative review of the scientific literature has been carried out, on the basis of articles obtained from the following databases: Dialnet, Scopus, Google Scholar, Researchgate and Microsoft Academic. Circumstances to which an individual is exposed significantly influence the emotional

system and the formation of self-structure, which, in turn, is related to the construction of self-esteem and motivation and influences academic performance. Furthermore, concrete objectives are presented to achieve the development of a balanced self-concept in political refugee students. As conclusion, self-structure work as educational measure is an appropriate tool that complements the actions carried out with refugee students in the Spanish educational system and that result in the inclusive capacity of our schools.

Keywords: self-concept, self-esteem, immigration, political refugees, school performance.

Introducción

La migración humana es un fenómeno sociodemográfico global e inherente a la propia historia de la humanidad que se caracteriza por su gran magnitud durante las últimas décadas. Cabe destacar que, en el año 2018, el 50% de la población desplazada por fuerzas de causa mayor en el mundo era menor de edad (UNHCR - ACNUR, 2018).

También en el año 2018, 643.037 personas procedentes del extranjero se establecieron en España (INE, 2019). Entre estos menores se encuentran los refugiados políticos. El término “refugiado político” viene recogido en la Ley 12/2009 del 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria, en la que se define con a “todas aquellas personas que por diferentes motivos (raza, religión, nacionalidad, opiniones políticas, pertenencia a un determinado grupo social, de género u orientación sexual) se encuentran fuera del país de su nacionalidad y no puede o, a causa de dichos temores, no quiere acogerse a la protección de tal país, o al apátrida que, careciendo de nacionalidad y hallándose fuera del país donde antes tuviera residencia habitual, por los mismos motivos no puede, o a causa de esos temores no quiere regresar a él”. Se debe de tener en cuenta que España como país perteneciente a la Unión Europea debe de prestar asilo a este tipo de población migrante (Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria). Según UNHCR - ACNUR (2018), los inmigrantes salen de su país de origen en busca de nuevas oportunidades de trabajo, mientras que los refugiados abandonan sus hogares debido a que se encuentran en situaciones que implican violencia o persecución, propias de los conflictos bélicos.

Está bien establecido que son numerosas las situaciones pueden poner en peligro el desarrollo emocional de los menores escolarizados. Cuando el alumno se enfrenta a posibles dificultades como pueden ser: el divorcio de sus padres, la pérdida de un familiar, el cambio de centro educativo o el cambio de ciudad, entre otras, puede experimentar una serie de problemas relacionados con el proceso de adaptación al medio escolar y dificultades que empeoran o anulan el rendimiento académico de los estudiantes (Bogels y Zigterman, 2000; Compas y Opendisano, 2000; Jadue, 2002).

Resulta difícil suponer el gran impacto emocional, con las consecuencias en el rendimiento escolar asociadas, que puede llegar a tener la necesidad de escapar de un entorno en guerra o graves conflictos sociales, políticos y económicos (Save the children, s.f.). Un agravante de esta situación tiene que ver con el caso de haber migrado sin un tutor legal, lo que se denomina en la sociedad española menores no acompañados o MENAs. Cabe señalar que el

número de menores no acompañados ha crecido exponencialmente desde los 3.997 de 2016 a los 13.012 de 2018 (CEAR, s.f.; UNHCR-ACNUR, 2018).

Es necesario y de gran importancia reforzar los programas de inclusión educativa poniendo el foco en los alumnos de incorporación tardía en el sistema educativo español y, de manera más notoria, en el alumnado refugiado, con el fin de que se integre y adapte al sistema educativo de manera más fácil y agradable consiguiendo, además, facilitar el trabajo del profesorado con ellos en el grupo clase. Por ello, el trabajo con ellos resulta más complejo y requiere unas pautas diferentes de atención de necesidades educativas especiales en las escuelas (Alfonso, 2010).

Por otra parte, numerosos estudios afirman que las emociones influyen notablemente en el rendimiento académico del alumnado y en el autoconcepto académico que construyen sobre sí mismos a lo largo de su escolarización (Gargurevich, 2008; Jiménez y López-Zafra, 2009; Pulido y Clavero, 2017; Silva, Inácio, Carreira y Correia, 2017). Este concepto positivo o negativo sobre uno mismo se forma a partir de la acumulación de éxitos y fracasos que tienen lugar a lo largo de la trayectoria académica, empezando a cobrar un peso esencial en la adolescencia, y pudiendo repercutir en otros ámbitos del autoconcepto no académico vinculado a las relaciones sociales, emocionales y familiares (Ditzfeld y Showers, 2014; Ditzfeld, Showers y Zeigler-Hill, 2015).

El objetivo del presente trabajo pasa por conocer los beneficios que aporta el trabajo del autoconcepto en el alumnado refugiado político. La novedad respecto a la bibliografía existente deriva del hecho de que desde nuestro trabajo se muestra la necesidad de intervenir en el centro educativo para trabajar en el alumnado refugiado político el correcto desarrollo del autoconcepto. Esta medida educativa, de carácter transversal, transcurre en línea con la consecución de los valores fundamentales de la filosofía inclusiva educativa. También se proponen objetivos específicos para el trabajo del autoconcepto en este alumnado.

Método

Este trabajo se basa en una revisión narrativa de la literatura científica sobre las características emocionales del alumnado refugiado político y su situación y consideración dentro del Sistema educativo español, con una especial atención a la Educación Secundaria Obligatoria. Además, se revisa también la bibliografía existente sobre el autoconcepto y la potencialidad de la intervención educativa sobre este constructo psicológico como medio para mejorar la inclusión educativa en el caso de los alumnos refugiados políticos. Para dicho fin, se ha realizado una búsqueda de los trabajos científicos existentes en dichas áreas en revistas especializadas. Se ha revisado, asimismo, la legislación vigente en el marco de la educación escolar e informes de carácter oficial, todo ello tanto a nivel español como de la Unión Europea. Se han buscado capítulos de libros, artículos, artículos de revisión y tesis doctorales, que estuvieran en bases de datos de Dialnet, Scopus, Google Scholar, Researchgate y Microsoft Academic, en base a las palabras clave siguientes: refugiados políticos, rendimiento escolar, emociones y autoconcepto. Se seleccionaron los trabajos que se ajustan en mayor medida a nuestros criterios de búsqueda. La fecha de aparición del trabajo (privilegiando los trabajados

datados en fechas recientes) y la relevancia de los contenidos aportados por el trabajo fueron las razones de selección de un trabajo para la confección del presente artículo.

Resultados

Situación legal del alumnado refugiado en el Sistema educativo español

En el Artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos (1948) se expone el derecho a la educación gratuita en el caso de los estudios elementales siendo éstos de carácter obligatorio (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, Art. 26).

En el año 1990 se publica la L.O.G.S.E (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) que garantiza, en su Artículo 6, la enseñanza con un carácter común para el total de alumnado e incluye diferentes diversificaciones en los últimos cursos. Además, establece que todos los alumnos tienen derecho a permanecer en los centros educativos de carácter ordinario, cursando la enseñanza obligatoria, hasta la mayoría de edad. En su Artículo 63, se expone que se establecen medidas compensatorias para evitar las diversas diferencias que se pueden dar debidas a factores relacionados con: la economía, sociales, de cultura, de geografía, étnicos o de cualquier otro tipo (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 4 de octubre de 1990, Art. 6 y 63).

En el 2002 se publica la L.O.C.E (Ley Orgánica de Calidad de Educación) en la que se establece que todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes sin establecer ningún tipo de diferencias entre ellos; más allá de la edad que tengan y el nivel educativo en el que se encuentren, según se establece en el Artículo 2. En su artículo 42 informa de que se favorecerá la incorporación a la educación de aquellos alumnos procedentes del extranjero y que se encuentren en edad de escolarización obligatoria. Esta incorporación de alumno inmigrante implica que sea necesario desarrollar programas de apoyo en el caso de que desconozcan el castellano o que presenten dificultades en los contenidos básicos del currículo. Aquellos alumnos procedentes del extranjero que tengan graves dificultades en los conceptos básicos pueden matricularse en programas de iniciación profesional aceptando en todo momento las normas pautadas (Ley Orgánica de calidad de la Educación, 24 de diciembre de 2002, Art. 2 y 42).

Posteriormente, en el 2007, se puso en marcha La L.O.E (Ley Orgánica de Educación) que garantiza en su Artículo 4 la enseñanza básica regular, permanente. Ésta se desarrolla de forma obligatoria durante diez años (6-16 años de edad, ambos inclusive) y se puede hasta los dieciocho años. Además, se garantiza la atención a la diversidad llegando a la posibilidad de tener que realizar adaptaciones curriculares o de organización. En el Artículo 78 se declara que es misión de las Administraciones públicas garantizar y favorecer la escolarización en las enseñanzas de carácter obligatorio de aquellos alumnos que, debido a proceder de países extranjeros, se incorporan de forma tardía al Sistema Educativo Español (Ley Orgánica de Educación, 4 de mayo de 2006, Art. 4 y 78).

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E) modifica la Ley Orgánica de Educación en 109 aspectos, pero no se observa ningún cambio en lo referente a la

escolarización de los inmigrantes. Por tanto, en España se garantiza la escolarización de los alumnos inmigrantes sin establecer ningún tipo de distinción ni discriminación a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 10 de diciembre de 2013).

Por otra parte, según el informe que presentó ACNUR en junio del 2018, 70.4 millones de personas abandonaron sus hogares con el objetivo de garantizar su seguridad (UNHCR – ACNUR, 2018). Estas personas deben de acogerse a la normativa del país que les proporciona asilo político, como hace el resto de la población migrante.

Así, los menores que vienen en condición de refugiado a España deben ser escolarizados, cumpliendo así con la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor (Ley Orgánica 1/1996 de protección jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, 29 de julio de 2015). En España se garantiza la escolarización de los alumnos inmigrantes sin establecer ningún tipo de distinción ni discriminación a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 4 de octubre de 1990, Art. 6).

Características socioemocionales del alumnado refugiado político

Las condiciones a las que están sometidos los refugiados hacen que sufran diferentes situaciones que producen que se altere el estado de bienestar mental dando lugar a diversos problemas psicológicos entre los que podemos destacar los que se exponen a continuación: trastorno del estrés postraumático (TEPT), trastorno depresivo mayor, distimia, trastorno de somatización y trastorno del sueño entre otros. La exposición a diferentes eventos de origen violento, alteran el estado de bienestar físico y mental de los mismos (Betancour et al., 2012; Huemer et al., 2011; Jakobsen, Demott y Heir, 2014; Jensen, Fjermestad, Granly y Wilhelmsen, 2013; Jensen, Skårdalmo y Fjermestad, 2014; Seglem, Oppedal, y Røysamb, 2014). Todo ello se ha detectado tanto en población adulta como en menores (Crespo, Castro, y Gutiérrez, 2017; Montgomery, 2011).

En lo que se refiere al procesamiento cognitivo y emocional de las imágenes violentas a las que esta población se ve expuesta, cuanto menor es la edad de la persona, más dificultades experimenta la misma, pudiendo aparecer emociones como el embotamiento emocional, la ira, el sentimiento de abandono y manifestaciones como la dificultad para conciliar el sueño o la presencia de terrores nocturnos. También pueden aparecer problemas en las pautas alimentarias (Colegio oficial de psicólogos de Madrid, 2016; Ventevogel, Schinina, Strang, Gagliato y Hansen, 2016). Por otra parte, se ha descrito que los alumnos que sufren más miedo tienen un rendimiento escolar menor (Pulido y Herrera, 2017).

Las variables influyentes en la aparición e intensidad de las diferentes dimensiones aquí citadas son: los factores sociodemográficos, la existencia de experiencias traumáticas anteriores a la migración y los factores de estrés post-migración (Crespo, Castro, y Gutiérrez, 2017). La siguiente tabla recoge las emociones más habituales en los menores refugiados.

Tabla 1

Manifestaciones emocionales de los menores refugiados

Nivel emocional / Fisiológico	<ul style="list-style-type: none">- Miedo en forma de llanto intenso- Enfado cuando se quedan solos- Embotamiento emocional- Ira hacia situaciones o personas- Sensación de abandono- Dolores somáticos: mareos, dolores musculares, de tripa, migraña- Hiperactivación psicológica.
Nivel cognitivo	<ul style="list-style-type: none">- Sensación constante de preocupación- Sensación de confusión y desorientación- Hipervigilancia- Incomprensión- Dificultad de atención y concentración- Reexperimentación- Recuerdos o imágenes intrusivas- Evitación cognitiva
Nivel conductual	<ul style="list-style-type: none">- Conductas regresivas- Conductas de comprobación- Evitación de situaciones o personas
Cambios en la rutina	<ul style="list-style-type: none">- Problemas de sueño- Pesadillas- Terrores nocturnos- Miedo a la oscuridad- Problemas de alimentación

Fuente: Colegio oficial de psicólogos de Madrid (2016).

Medidas adoptadas desde el Sistema educativo español para el trabajo con alumnos refugiados políticos

Desde los departamentos de Orientación, y en conjunto con la comunidad educativa, se debe de trabajar de manera coordinada con los trabajadores sociales que llevan los casos de los refugiados escolarizados en los centros (Codapa, 2010; Fernández-Batanero, 2004; Junta de Extremadura, 2015; Martin, 2005). Cabe destacar el hecho de que los alumnos refugiados políticos cuenten con cinco veces menos opciones de ser escolarizados. En el caso de Educación Primaria, solo la mitad de los alumnos refugiados acuden asiduamente al aula, el porcentaje se reduce en Educación Secundaria hasta un 22% (UNHCR – ACNUR, 2016). Algunas de las actuaciones relacionadas con la escolarización de población extranjera en los niveles que comprenden la escolarización obligatoria pasan por la formación del profesorado, la elaboración de material de apoyo y la sobredotación económica a los centros que acogen alumnado extranjero en situación de desventaja social (Alfonso, 2010; Fernández-Batanero, 2004; Martin, 2005; Ojala y Padrós, 2012).

Evidentemente, es preciso tener en cuenta los problemas que presenta el profesorado en el trabajo con el alumnado refugiado a la hora de realizar las diferentes acciones educativas cara a la inclusión de estos alumnos al medio escolar, puesto que ellos son el principal motor en la

ejecución de las mismas. Además, son los que más cerca se encuentran del alumno y deben ayudarles en la adaptación al centro (Bernabé, 2012; García, Rubio y Bouachra, 2008; López, 2000).

En ese sentido, los profesores manifiestan la existencia de diferentes niveles en un mismo aula, esto se traduce en una mayor carga de trabajo para el profesorado. Otros problemas relatados son: conseguir establecer una buena comunicación con el alumnado refugiado y responder ante la presión que ejercen los padres de los alumnos autóctonos al mostrar su desagrado antes la presencia de este alumnado en las aulas (García, Rubio y Bouachra, 2008; Ortiz, 2008; Vecina, 2006).

Otra de las dificultades que pueden encontrar es el hecho de tener que elaborar materiales curriculares adaptados a la realidad educativa de estos alumnos puesto que, los inmigrantes en situación de asilo político, vienen de diferentes países y la educación difiere de unos países a otros (García, Rubio y Bouachra, 2008). Según Fernández-Batanero (2004), las adaptaciones curriculares deben centrarse en dos aspectos clave como son: salvar la problemática de las barreras lingüísticas y el desarrollo de actividades concretas para facilitar la adaptación e integración del alumnado extranjero.

Asimismo, los profesionales de la comunidad educativa reclaman el apoyo de instituciones y organismos no gubernamentales para que trabajen coordinados y en colaboración con los centros educativos para conseguir la mediación intercultural y el seguimiento del apoyo escolar que reciben fuera de las aulas (Fernández-Batanero, 2004). Esta coordinación también es importante para la formación del profesorado y el desarrollo de propuestas que impidan o reduzcan el absentismo escolar (Essomba, 2006; Martin, 2005; Vega, 1996).

La compensación educativa es una opción educativa para las minorías poblacionales que se encuentran marginadas socialmente. Pretende un incremento del rendimiento académico con el objetivo de alcanzar los niveles adecuados de éxito escolar (Martín, 2005; Mondragón-Lasagabaster, 2013). Las medidas de compensación educativa que se están llevando a cabo en España pasa por las medidas de acogida, la enseñanza del español como lengua vehicular y el mantenimiento de la cultura de origen. Las medidas de acogida están desarrolladas para favorecer la integración y la adaptación del alumno a la escuela (Alfonso, 2010; Álvaro, 2013; Codapa, 2010; García, 2018).

El trabajo del autoconcepto como medida de intervención en alumnos refugiados políticos

El autoconcepto es el resultado de las evaluaciones que realizan los individuos sobre sí mismos. Las conclusiones extraídas de esta evaluación hacen que se anticipen los resultados que se van a obtener en todo aquello que el individuo realiza. Ello propiciará que el individuo inicie, continúe y finalice una conducta, o que ni siquiera la inicie o ponga en marcha (García y Doménech, 1997; Showers, Zeigler-Hill y Limke-McLean, 2016).

Por lo tanto, el autoconcepto modula la conducta de los individuos mediante el mecanismo de selección y procesamiento de la información e influye de manera directa en la interpretación de las consecuencias de esas conductas (Núñez y González, 1994). Este

constructo psicológico presenta un alto potencial para generar cambios relevantes en las actitudes de las personas (Marsh, 2006).

La estructura sobre la que se asienta construcción del autoconcepto se basa en la autovaloración, positiva o negativa, que el individuo construye sobre sí mismo en base a sus propias creencias. Existen dos estructuras de organización de las creencias (positivas o negativas) que la persona tiene de sí misma: la integración y la compartimentación (Ditzfel y Showers, 2014). Así, mientras los individuos que poseen un autoconcepto integrado concilian ideas positivas y negativas sobre ellos mismos en los diferentes momentos y contextos de sus vidas, los individuos que muestran un autoconcepto compartimentado separan sus atributos positivos de los negativos en función del contexto (contexto social, laboral, de ocio...). Es importante trabajar el autoconcepto para llegar a conseguir una organización del autoconocimiento compartimentada (Ditzfel y Showers, 2014; Showers y Zeigler-Hill, 2007).

Una visión general negativa de uno mismo interfiere con los diversos compartimentos que constituyen la multidimensionalidad del individuo, haciendo que se anticipen resultados negativos en las acciones que pretende desarrollar, aunque el compartimento al que pertenece la nueva acción no esté asociado con el compartimento de origen de ese autoconcepto negativo (Ditzfel y Showers, 2014; Zeigler-Hill y Showers, 2007).

Por otro lado, son múltiples los estudios que establecen un vínculo entre el autoconcepto académico del alumno y su rendimiento académico. Incluso se ha llegado a considerar que el autoconcepto académico se halla en la base del futuro éxito o fracaso escolar del alumnado (Franco, Soriano y Justo, 2010; Lozano, 2003; Peralta y Sánchez, 2003; Sánchez, 2000). El autoconcepto positivo favorece la utilización por parte del estudiante de estrategias aprendizaje, lo que implica un procesamiento más elaborado de la información y una mayor capacidad de retención a largo plazo (González-Pienda et al., 2002).

Por todo ello, desde este trabajo se propone el trabajo del autoconcepto del alumnado refugiado para contribuir en el proceso de construcción de metas académicas en el país de refugio. Se considera que es esencial trabajar el autoconcepto, y por ende la autoestima, porque, debido a las complicadas situaciones a las que se han visto expuestos y la dificultad de llegar a un país completamente desconocido, se produce un desajuste emocional que puede llevar a la construcción de una visión general negativa de sí mismos (Gianni, 2014).

Es importante, como se ha comentado anteriormente, enseñar a los alumnos a construir el autoconcepto, conocerse a ellos mismos para que sean capaces de conocer qué son y qué no. No sirve de nada motivar a los alumnos extrínsecamente con frases como “tú puedes”, “vas a conseguirlo”, “puedes con todo” sin poner esfuerzo como docentes en que los alumnos se conozcan a sí mismos y evalúen, cómo se sienten, cómo actuar antes las emociones, qué quieren conseguir y cómo creen que pueden hacerlo (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros y Rey-Baltar, 2017).

Entre otros puntos, la comunidad educativa debería tomar como referencia los siguientes objetivos como claves para el trabajo del autoconcepto en alumnado refugiado político (Tabla 2). Se trata de una serie de puntos que deberían ser trabajados con la cooperación de todos los agentes educativos en el centro, con la contribución determinante del Departamento de

Orientación y de los tutores de los centros en los que los alumnos refugiados políticos estén matriculados.

Tabla 2

Objetivos en el trabajo del autoconcepto en el alumnado refugiado político

Conseguir que el alumnado refugiado político se sienta acogido en el centro escola trabajando la tolerancia y el respeto a la diversidad, ayudando a que este alumnado se identifique con el resto de compañeros.
Ayudar a que el alumnado refugiado político conozca los elementos y las características de la cultura a la que se incorpora, aceptando las diferencias con la cultura de origen.
Trabajar para que el alumnado refugiado político entienda que abandonar el hogar no va ligado a abandonar las creencias y costumbres sino a adaptarlas a la nueva sociedad y su normativa.
Trabajar con el alumnado refugiado el concepto de identidad personal y grupal en base a una interpretación dinámica de la persona, de la cultura y del entorno.
Ayudar al alumnado refugiado en la expresión de las emociones en el momento oportuna, así como explicarles la importancia de comunicarlas.
Facilitar que el alumnado refugiado político identifique sus propios puntos fuertes y débiles, enseñándoles a potenciar los positivos y a gestionar las decepciones y frustraciones.
Facilitar que el alumnado refugiado político comprenda qué es el autoconcepto, qué es la autoestima y por qué es importante y útil el trabajo de ambas dimensiones. Facilitar la curiosidad por uno mismo y por los demás.
Facilitar, en el alumnado refugiado, la elaboración de un autoconcepto positivo e integrado sobre ellos mismos.
Trabajar con las familias para fomentar un autoconcepto familiar sano y ajustado.

Nota: Fuente: Elaboración propia.

Discusión y Conclusiones

El objetivo del presente trabajo parte de la necesidad de indagar los beneficios que aporta el trabajo del autoconcepto en el alumnado refugiado político. Este documento demuestra la conveniencia de trabajar el autoconcepto en este tipo de alumnado como medida de inclusión educativa. Como condición previa, resulta importante tener en cuenta las diferencias culturales que presentan estos alumnos respecto al país de acogida, así como las experiencias violentas que han podido experimentar en el país de origen. Todas estas circunstancias pueden crear una marca emocional en ellos que, si no se gestiona bien, podría acarrear consecuencias psicológicas a largo plazo, afectando todas las esferas personales, también la académica (Crespo, Castro y Gutiérrez, 2017).

La manera en que se gestionan las emociones determina el concepto que se construye de uno mismo y éste último influye notoriamente en la motivación y la autoestima de las

personas. En el caso de los menores, es necesario conseguir una estabilidad que les permita obtener un rendimiento óptimo en clase e ir construyendo, poco a poco, su futuro y crecer de manera saludable (Ditzfeld y Showers, 2014; Ditzfeld, Showers y Zeigler-Hill, 2015).

En base a la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor (Ley Orgánica 1/1996 de protección jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, 29 de julio de 2015), los alumnos refugiados políticos que llegan a España deberán ser escolarizados sin ningún tipo de distinción ni de discriminación, tal y como también consta en la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 4 de octubre de 1990, Art. 6). El trabajo del autoconcepto se alinea, además, con la filosofía inclusiva que debe guiar las intervenciones educativas en los centros españoles desde la LOE (Ley Orgánica de calidad de la Educación, de 24 de diciembre de 2002).

Desde este documento se proponen también medidas específicas para el trabajo del autoconcepto en el alumnado refugiado político. Tal y como se ha comentado, está bien establecido el vínculo entre el autoconcepto académico del alumno y su rendimiento académico. De hecho, desde algunos estudios se considera que el autoconcepto académico y la motivación son los factores explicativos más relevantes del rendimiento escolar en relación a las características de la personalidad (Franco, Soriano y Justo, 2010; Lozano, 2003; Peralta y Sánchez, 2003; Sánchez, 2000).

Entre las principales limitaciones de este trabajo destaca la escasez de estudios anteriores que analicen la temática abordada en este trabajo. A pesar de que las características emocionales y cognitivas de los menores inmigrantes es abordada en profundidad por un número prolífero de estudios, los trabajos referidos a las mismas características en los alumnos refugiados políticos son escasos. Como líneas de propuesta futuras, sería interesante replicar este trabajo en adultos refugiados políticos, trascendiendo la necesidad del aula educativa para llevar a cabo la intervención. Asimismo, sería interesante valorar si los objetivos propuestos como líneas de intervención educativa producen las mejoras esperadas en el rendimiento académico tras su trabajo con el alumnado refugiado político.

Los alumnos refugiados políticos deben abandonar sus hogares en contra de su voluntad para poner a salvo sus vidas. Esta situación pone gravemente en riesgo los derechos humanos y, sobre todo, los derechos de la infancia que se defienden desde los centros educativos. Lamentablemente, no se puede remediar lo ocurrido, pero sí se puede trabajar para brindarles la oportunidad de vivir sin miedo a la muerte y a la persecución, teniendo los recursos necesarios para ser capaces de vivir sin sufrir temor.

Referencias

- Alfonso, B. (2010). Medidas educativas para atender al alumnado inmigrante. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7043.pdf>
- Bada, L. (2013). Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1-2). <https://doi.org/10.35362/rie6131084>

- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798>
- Betancourt, T. S., Newnham, E. A., Layne, C. M., Kim, S., Steinberg, A. M., Ellis, H. y Birman, D. (2012). Trauma history and psychopathology in war-affected refugee children referred for trauma-related mental health services in the United States. *Journal of Traumatic Stress*, 25, 682-690. <https://doi.org/10.1002/jts.21749>
- Bogels, S. y Zigterman, D. (2000). Dysfunctional Cognitions in Children with Social Fobia, Separation Anxiety Disorders, and Generalized Anxiety Disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 28 (2), 205-211. <https://doi.org/10.1023/a:1005179032470>
- García F. J., Rubio M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2505826>
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado, (s.f.). INFORME 2019: *Las personas refugiadas en España y Europa*. https://www.cear.es/wp-content/uploads/2019/07/INFORME_CEAR_2019.pdf
- Colegio Oficial de Psicólogos (2016). *Guía para la intervención con Inmigrantes y Refugiados*. https://www.ucm.es/data/cont/docs/315-2016-06-02-g.refugiados_PDF.pdf
- Compas, E. B y Opendisano, G. (2000). Mixed Anxiety/Depression in Childhood and Adolescence. *Handbook of Developmental Psychopathology*. Kluwer Academic/Plenum Publisher.
- Crespo, M., Castro, S. y Gutiérrez, M. (2017). Menores refugiados: psicopatología y factores relacionados. *Journal of Victimology*, 6, 9-32. <https://doi.org/10.12827/RVJV.6.01>
- Confederación andaluza de asociaciones de madres y padres del alumnado para la educación pública (2010). Compensación educativa en Andalucía. *Revista informativa, Dossier*. https://www.codapa.org/wp-content/uploads/2010/10/m_compeducativa.pdf
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). *Naciones Unidas*, 217 A (III). <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Ditzfeld, C., Showers, C. y Zeigler-Hill, V. (2015). Self-Concept Structure and the Quality of Self-Knowledge. Author manuscript, 83(5), 535-551. <https://doi.org/10.1111/jopy.12130>
- Ditzfeld, C. y Showers, C. (2014). Self-structure and emotional experience. *Cognition and Emotion*, 28(4), 596-621. <https://doi.org/10.1080/02699931.2013.845083>
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó
- Fernández-Batanero, J.M. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas. *Educación y educadores*, 7, 33-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041011>
- Franco, C., Soriano, E. y Justo, E. (2010). Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (6). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696771>

- García, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-105. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>
- García, F. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 1.
- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: el rol del docente. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 4(1), 13. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.10>
- Gianni, S. (2014). Identidades de papel. Identidad de la ausencia y negación de los migrantes indocumentados: un enfoque desde tres textos narrativos. *Altre Modernità*, 106-123. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/4127>
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C. y García, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academia achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287. <https://doi.org/10.1023/a:1005179032470>.
- Huemer, J., Vökl-Kernstock, S., Karnik, N., Denny, K., Granditsch, E., Mitterer, M., Humphreys, K., Plattner, B., Friedrich, M., Shaw, R.J. y Steiner, H. (2013). Personality and Psychopathology in African Unaccompanied Refugee Minors: Repression, Resilience and Vulnerability. *Child Psychiatry Hum Dev* 44(1), 39–50. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0308-z>
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2019. Estadística de Migraciones (EM)*. https://www.ine.es/prensa/cp_e2019_p.pdf
- Jadue, G. (2002). Factores psicologicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la desercion escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 28, 193-204. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100012>
- Jakobsen, M., Demott, M. A. y Heir, T. (2014). Prevalence of psychiatric disorders among unaccompanied asylum-seeking adolescents in Norway. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 10, 53-58. <https://doi.org/10.2174/1745017901410010053>
- Jensen, T. K., Fjermestad, K. W., Granly, L. y Wilhelmsen, N. H. (2013). Stressful life experiences and mental health problems among unaccompanied asylum-seeking children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 20, 106–116. <https://doi.org/10.1177/1359104513499356>
- Jensen, T. K., Skårdalmo, E. M. B. y Fjermestad, K. W. (2014). Development of mental health problems-a follow-up study of unaccompanied refugee minors. *Child and adolescent Psychiatry and Mental Health*, 8, 29. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-8-29>
- Jiménez M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1),69-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80511492005>
- Junta de Extremadura, Consejería de Educación (2015). *Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante. Dirección Provincial de Badajoz*. <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/estrategias.pdf>

- Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria. *Boletín Oficial del Estado* núm. 263, de 31 de octubre de 2009. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2009/BOE-A-2009-17242-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la Educación. *Boletín Oficial de Estado* núm. 307, de 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* núm. 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Texto consolidado, última modificación: 29 de julio de 2015. *Boletín Oficial de Estado* núm. 15. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-1069-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de Estado* núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial de Estado* núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López, M. C. (2000). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Mensajero.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43-66. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152876002.pdf>
- Marsh, H. W. (2006). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. British Psychological Society.
- Martín, J. (2005). *La atención educativa del alumnado inmigrante: La provincia de Granada* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. <https://hera.ugr.es/tesisugr/15518164.pdf>
- Mondragón-Lasagabaster, J. (2013). *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 372-380). Universidad de Alicante.
- Montgomery, E. (2011) Traume, exile and mental health in young refugees. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 124, 1-46. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2011.01740.x>
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994): Determinantes del rendimiento académico. SPU.
- Ojala, M. y Padrós, M. (2012). Actuaciones educativas y de éxito, universales y transferibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 18-19
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, 87, 253-268. <https://papers.uab.cat/article/view/v87-ortiz>
- Peralta, F.J. y Sánchez, M.D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 95-120.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v11n1/1688-4221-cp-11-01-00029.pdf>

- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I. y Rey-Baltar, A. (2017). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: la influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21 (1). <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466005.pdf>
- Sánchez, J. (2000). La importancia de la autoestima como base del proceso educativo. *Surgam*, 468, 41-47.
- Save the children, (s.f.). Niños y niñas migrantes en España. <https://www.savethechildren.es/donde/espana/ninos-migrantes>
- Seglem, K., Oppedal, B. y Røysamb, E. (2014). Daily hassles and coping dispositions as predictors of psychological adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 38. <https://doi.org/10.1177/0165025414520807>
- Showers, C., Zeigler-Hill, V. y Limke-McLean, A. (2006). Self-Structure and Childhood Maltreatment: Successful Compartmentalization and the Struggle of Integration. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25, 473-507. <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.5.473>
- Silva, C., Inácio, A., Carreira, L., y Correia, S. (2017). El papel de la Escritura y del Portafolio en el Autoconcepto Académico. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 11, 229-234. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2835>
- UNHCR – ACNUR (2016). Missing Out: Refugee Education in Crisis. <https://www.unhcr.org/missing-out-state-of-education-for-the-worlds-refugees.html>
- UNHCR - ACNUR (2018). Tendencias Globales de Desplazamiento Forzado en 2018. <https://www.acnur.org/5d09c37c4.pdf>
- Vecina, C. (2006). Profesores y alumnos inmigrantes. Dos protagonistas condicionados. *Convergencia con Europa y cambio en la universidad*, 182-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377111>
- Vega M.J. (1996). *Fases de la intervención social con refugiados. Alternativas cuadernos de Trabajo Social*, 4, 155-181. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5835/1/ALT_04_12.pdf
- Ventevogel, P., Schinina, G., Strang, A. Gagliato y M. Hansen, L. J. (2016). Salud Mental y Apoyo Psicosocial para Refugiados, Solicitantes de asilo e Inmigrantes desplazándose en Europa: una guía multi-agencia de orientación. http://mhps.net/?get=277/Spanish_mhps_guidance_note_12_01_2016.pdf
- Zeigler-Hill, V. y Showers, C. (2007). Self-Structure and Self-Esteem Stability: The Hidden Vulnerability of Compartmentalization. *Personality & social psychology bulletin*. 33, 143-59. <https://doi.org/10.1177/0146167206294872>

Data de recepción: 20/10/2021

Data de revisión: 10/12/2021

Data de aceptación: 11/01/2022