

# MEMORIAS

del II ENCUENTRO de  
**EDUCACIÓN y**  
**DISCAPACIDAD.**  
PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS  
y **FORMACIÓN**  
**DOCENTE**



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
*Educadora de educadores*



Centro de Investigaciones  
Universidad Pedagógica Nacional



**MEMORIAS DEL II ENCUENTRO DE EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD.  
PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS Y FORMACIÓN DOCENTE**

Universidad Pedagógica Nacional

6, 7, 8 y 9 de noviembre de 2018

Bogotá, Colombia

**Coordinación general del Encuentro**

Carolina Hernández Valbuena

**Comité Académico**

Carolina Hernández Valbuena  
*Representante del grupo Estilos  
cognitivos*

Libia Vélez Latorre  
*Representante del grupo Educación,  
Cultura y Diversidad*

Andrés Gaitán Luque  
*Representante del grupo Familia y  
Escuela*

Nahir Rodríguez de Salazar  
*Representante del grupo Manos y  
Pensamiento*

Eduardo Delgado Polo  
*Representante de la Licenciatura en  
Educación Especial*

**Comité Organizador**

Carolina Hernández Valbuena  
Margarita Ochoa Jiménez  
Gabriela Alfonso Novoa  
Diana Paola Currea Triana  
Lina Hernández Aguilera  
Brayan Bulla Anzola

**Preparación de memorias**

Gabriela Alfonso Novoa  
Carolina Hernández Valbuena  
*Editoras académicas*

**Preparación editorial**

Grupo Interno de Trabajo Editorial  
Universidad Pedagógica Nacional

© 2020 Universidad Pedagógica Nacional  
© 2020 Autores

Todos los documentos publicados en estas memorias se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.



Cite este documento así:  
Alfonso, G. y Hernández, C. (Eds.)  
(2019). *Memorias del II Encuentro De Educación y Discapacidad. Perspectivas investigativas y formación docente.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Licenciatura en Educación Especial  
Universidad Pedagógica Nacional  
Calle 72 n.º 11-86  
Bogotá, Colombia

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Palabras de bienvenida</b>	<b>5</b>
<i>Libia Vélez Latorre</i>	
<b>Itinerarios adaptativos basados en el patrón de aprendizaje</b>	<b>14</b>
<i>J. Reinaldo Martínez-Fernández</i>	
<b>Docentes universitarios con discapacidad: experiencia y enseñanza</b>	<b>30</b>
<i>Eduardo Enrique Delgado Polo</i>	
<b>Tendencias, retos y proyecciones en la formación de educadores especiales en Colombia</b>	<b>45</b>
<i>Libia Vélez Latorre, Andrea Juliana Herrera Plata, María Margarita Ochoa Jiménez</i>	
<b>Estilos educativos parentales y discapacidad</b>	<b>66</b>
<i>Dora Manjarrés Carrizalez</i>	
<b>Tendencias de la investigación en familia: una aproximación reflexiva</b>	<b>92</b>
<i>Julio Abel Niño Rojas</i>	
<b>Acacia: una respuesta a cinco retos de las instituciones de la educación superior en el siglo XXI</b>	<b>101</b>
<i>Olga Lucía León Corredor</i>	

## **PALABRAS DE BIENVENIDA**

**Libia Vélez Latorre**

*Coordinadora de la Licenciatura en Educación Especial  
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

Buenos días para todos. Les doy la más cordial bienvenida a los asistentes, participantes, conferencistas, ponentes, invitados, estudiantes, docentes de la UPN, docentes y profesionales de diferentes organizaciones e instituciones de educación superior de la ciudad, el país y de países amigos como Panamá, Costa Rica y España al II Encuentro Educación y Discapacidad: Perspectivas Investigativas y Formación Docente.

Las profesoras María Isabel González Subdirectora de Gestión de Proyectos-CIUP, y Alcira Aguilera, directora del Departamento de Psicopedagogía se encuentran presentando los resultados de la investigación que lideran, razón por la cual no nos acompañan el día de hoy, al igual que el profesor Faustino Peña, decano de la Facultad de Educación, quien se encuentra en este momento en consejo académico y que, dadas las condiciones actuales de la Universidad, es una prioridad atender dicha reunión. Nos envían su saludo y deseo que tengamos una excelente jornada académica.

En la mesa principal se encuentran hoy con nosotros los líderes de los grupos de investigación que realizan sus aportes a la propuesta formativa de la Licenciatura en Educación Especial y que son los gestores del encuentro que esta semana nos convoca, ellos son: la profesora Nahir Rodríguez, líder del proyecto Manos y pensamiento y líder para la UPN del proyecto Acacia; el profesor Christian Hederich, líder del grupo de investigación de Estilos Cognitivos; el profesor Andrés Gaitán, líder del grupo de Familia y Escuela, y la profesora Dora Manjarrés, representando al grupo de Educación, Cultura y Diversidad.

Este es un espacio académico que convoca a la comunidad educativa alrededor de los avances y resultados de los procesos investigativos que se adelantan en el interior de la Licenciatura en Educación Especial.

Este año se realiza la segunda versión del encuentro en el marco de la celebración de los 50 años de formación de educadores especiales en la Universidad Pedagógica Nacional y se propone ser un escenario de intercambio de saberes con otras universidades y grupos de investigación que también se piensan la formación de maestros para una educación inclusiva.

Los grupos de investigación que se articulan en esta segunda versión del Encuentro son:

El grupo Educación, Cultura y Diversidad recoge la trayectoria de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional desde 2008, a partir del análisis y desarrollos propios de los equipos académicos con los que la Licenciatura cuenta y que aportan al cumplimiento de su objeto de estudio, buscando así, desde la investigación consolidar el liderazgo de la Licenciatura en: la innovación pedagógica y didáctica, la asesoría para la formulación de política pública, la formación de educadores desde una concepción pluridimensional del ser humano, a través del fortalecimiento del campo intelectual teniendo como base el ejercicio investigativo y pedagógico.

El grupo de investigación se encuentra adelantando un estudio comparativo de las propuestas de formación de educadores especiales en cinco universidades de Colombia, y este segundo encuentro es una posibilidad para establecer un diálogo abierto con otras universidades e investigadores que forman educadores especiales, para lo cual cuenta con la invitación de representantes de las diferentes universidades

del país que forman educadores especiales y de la Dra. Lady Meléndez de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.

Los docentes que los representan en el evento son las profesoras Juliana Herrera, Margarita Ochoa, Libia Vélez. Y el equipo de estudiantes Pradif Programa de apoyos para las personas con discapacidad y sus familias.

El grupo de Estilos Cognitivos, categorizado A en Colciencias, cuenta ya con más de 25 años de historia, durante los cuales se han realizado diversas investigaciones principalmente en torno a la relación e influencia del estilo cognitivo del estudiante y el docente en el proceso educativo. Los debates internos del grupo se han venido nutriendo por nuevos contextos y sujetos de estudio, conformando así recientes líneas de investigación. Entre estas se encuentra la línea de Estilística y Marcadores de Diferencia, la cual recoge principalmente las tesis y trabajos de grado realizados en niveles de doctorado, maestría y pregrado relacionados, en su mayoría, con la discapacidad como marcador de diferenciación.

La investigación presentada en este encuentro, “Patrones de aprendizaje de docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional”, da cuenta de los lazos que se han venido estrechando con el grupo de investigación PAFIU (Grupo de Investigación, Docencia e Intervención en Patrones de Aprendizaje y Formación Investigadora en la Universidad), grupo de investigación internacional integrado por profesores e investigadores de España y Latinoamérica (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, México y Venezuela) bajo la coordinación del Dr. José Reinaldo Martínez-Fernández de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) e invitado especial para este segundo encuentro.

Los docentes que los representan en el evento son Christian Hederich, Ángela Camargo y Diana Abello, integrantes del grupo de investigación; Eduardo Delgado y

Dora Manjarrés, maestros de la Licenciatura que han realizado sus estudios doctorales con este grupo de investigación, y finalmente, Carolina Hernández, coordinadora general del evento.

El proyecto “Acacia” es una investigación cofinanciada por la Unión Europea. Plantea un sistema integrado de módulos (Empodera, Innova, Cultiva, Apoya y Convoca), los cuales desarrollan estrategias de orden pedagógico, didáctico y tecnológico, desde un enfoque diferencial, en contextos universitarios de América Latina. Tiene como objetivo disminuir los riesgos de exclusión, bajo rendimiento o deserción de los estudiantes, desde acciones afirmativas como la formación de profesores en didácticas accesibles e innovadoras que incorporen afectividad; uso de sistemas de gestión de conocimiento y soluciones de aprendizaje automático, a través de la cooperación investigativa de 14 universidades socias entre las que se encuentra la Universidad Pedagógica Nacional, líder en generación de adaptaciones para poblaciones con discapacidad.

Los docentes que los representan en el evento son Olga León y Nahir Rodríguez, líderes del proyecto en las universidades Distrital y Pedagógica, respectivamente, y las profesoras Esperanza Monroy, Martha Pabón y Gabriela Alfonso, quien ha acompañado para este evento los procesos de accesibilidad a la información.

El grupo de investigación Familia y Escuela, categorizado B por Colciencias, fue creado en agosto de 2004 desde el Centro de Estudios y Servicios en Pedagogía y Familia de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Este grupo busca generar análisis académico e investigativo sobre temáticas de familia relacionadas con la formación de educadores, desarrollando actividades de investigación que sustentan propuestas de docencia y proyección social. El grupo ha logrado consolidar tres líneas de investigación desde las que genera principalmente



sus aportes: 1) estudios en familia, 2) familia y discapacidad y 3) políticas públicas en familia.

A partir del 2006 se articuló para algunas de sus investigaciones con instituciones como la Fundación Universitaria Monserrate (FUM), la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Desde su participación en la Red de Programas Universitarios de Formación en Familia, realiza permanentemente intercambios con universidades como la Nacional, Santo Tomás, de la Salle, El Bosque, del Llano, de Caldas y de Antioquia, entre otras.

Los docentes que los representan en el evento son Andrés Gaitán, Dora Manjarrés y Yanneth León, y sus invitados especiales Pilar Carrizosa, del Colegio interdisciplinario de profesionales en familia, y Julio Abel Niño, de la Universidad Santo Tomás

El proyecto “Manos y pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria”, de la Universidad Pedagógica Nacional, tiene como objetivo la formación de maestros Sordos para la atención educativa de la población Sorda Colombiana.

La meta de “Manos y pensamiento” es contribuir en procesos de transformación educativa y social de la comunidad sorda colombiana mediante la formación de maestros sordos, ya que surge como respuesta social a las necesidades de formación y profesionalización en campos fundamentales para el pleno desarrollo humano de esta comunidad. La formación de educadores para la comunidad sorda, maestros sordos y maestras sordas está contribuyendo a que ella logre una mejor calidad de vida y participación social con base en el reconocimiento de sus diferencias y la potenciación de sus capacidades lingüísticas, cognitivas y humanas.

Los docentes que los representan en el evento son Nahir Rodríguez, Esperanza Monroy, Martha Pabón y Omar Romero.

Damos una cálida bienvenida a nuestros invitados internacionales: profesores Lady Meléndez Rodríguez, de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica; Reinaldo Martínez Fernández, de la Universidad Autónoma de Barcelona, y Lineth Alaín, de Panamá.

Y a nuestros invitados nacionales, Liliana María Echeverry Jaramillo, coordinadora de la Licenciatura en Educación Especial de la UdeA; Solman Yamile Díaz Ossa, profesora de la Licenciatura en Educación Especial de la Fundación Universitaria Los Libertadores; Emilio Ariel Hernández, coordinador de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad del Atlántico; María Luisa Rojas Panqueva, coordinadora de la Licenciatura en Educación Especial de la Corporación Universitaria Iberoamericana; y Guillermo Rodríguez Uribe, Carlos Cuentas Pérez, Rusby Malagón Ruiz, Pilar Carrizosa y Julio Abel Niño.

Muchas gracias a todos ellos por aceptar nuestra invitación y acompañarnos en este evento que cierra nuestra celebración de los 50 años del programa de formación de educadores especiales de la UPN.

Los objetivos del evento están orientados: al fomento del intercambio de saberes que permita la actualización de docentes y estudiantes en las nuevas propuestas investigativas en educación y discapacidad desde una perspectiva inclusiva; a favorecer nexos nacionales e internacionales a través de la socialización de saberes construidos en los grupos de investigación; y finalmente, a generar redes académicas que favorezcan la formación, la cooperación y la circulación de conocimiento sobre educación y discapacidad.

Ahora quiero contarles acerca de las actividades que hemos desarrollado en el marco de esta celebración:

En 2017, realizamos el concurso de la identidad pedagógica del programa en el que cuatro estudiantes, en ese entonces de primer semestre, participaron y ganaron con el logo de la LEE 50 años que hemos utilizado en las piezas publicitarias visuales de todos los eventos, celebraciones y acciones académicas y sociales de este año. El 16 de febrero se realizó el lanzamiento del Año de la Educación Especial en la UPN y los 50 años del programa de formación. Se inician en este momento diferentes actividades para honrar esta celebración. Así, en los primeros meses del año, los estudiantes de cada uno de los semestres, con apoyo de sus docentes coordinadores, realizaron actividades de visibilización de la Licenciatura y la Educación Especial con la comunidad educativa en diferentes espacios y sedes de la Universidad.

Posteriormente, en el mes de mayo, en la celebración del Día del Maestro, la Universidad hace un reconocimiento al programa, sus coordinadores y docentes a lo largo de estos 50 años. La celebración con los docentes y autoridades administrativas de la institución se realizó en junio, en este encuentro se realzó la labor de todos los docentes del programa, así como las instituciones y organizaciones con las cuales la Licenciatura por medio de un trabajo colaborativo a través de convenios de cooperación, fortalece los procesos formativos y de cualificación de maestros. Se reconocieron, además, las iniciativas desarrolladas en el interior de la Universidad, con amplio impacto en la comunidad universitaria y hacia las poblaciones con discapacidad y, que, a través de acciones de docencia, investigación y proyección social, construyen una sociedad más inclusiva; iniciativas que se recogen en la versión número 17 de *Documentos Pedagógicos*, publicación de la Vicerrectoría Académica, que realizó su lanzamiento en el marco de esta celebración.

En los meses de agosto, septiembre y octubre se han desarrollado eventos de visibilización de los procesos de formación del programa, por medio de una exposición de la línea del tiempo de los 50 años de la Licenciatura en Educación

Especial, elaborada por sus docentes y una galería de fotografías comentadas, correspondientes a los procesos de práctica pedagógica que realizan los estudiantes de la Licenciatura de primero a décimo semestre, en los que se han incluido además los aportes a la educación logrados por el Centro Tiflotecnológico, los programas de Aula Húmeda, Manos y Pensamiento, Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa y Pradif. Asimismo, se han presentado en esta muestra las experiencias de formación de estudiantes sordos y con discapacidad visual de la Licenciatura.

Los invitamos a disfrutar del registro fotográfico y fílmico de estas actividades en el minisitio de la Licenciatura en la página web de la Universidad.

Terminaremos esta celebración con el II Encuentro Educación y Discapacidad: Perspectivas Investigativas y Formación Docente, no sin antes invitarlos a presentar sus artículos a la *Revista Colombiana de Educación* de la Universidad Pedagógica Nacional, recientemente aceptada en Scopus y que, en el marco de esta celebración ha proyectado un *dossier* en “Educación inclusiva: tensiones, retos y realidades de una educación para todos”, que será publicado en su edición número 78.

Antes de terminar esta intervención, quiero dar un especial agradecimiento en este momento:

Al Comité académico del evento, profesores Carolina Hernández, Eduardo Delgado, Nahir Rodríguez y Andrés Gaitán, por su compromiso con los aspectos investigativos y académicos del Encuentro.

Al comité organizador: profesoras Carolina Hernández, Margarita Ochoa, Gabriela Alfonso, Lina Hernández y Paola Currea, por su compromiso con la organización y logística. A Brayan Bulla, estudiante de décimo semestre, por su valioso apoyo y trabajo en las piezas publicitarias y material para este Encuentro.

Al CIUP en cabeza de su directora, profesora María Isabel González Terreros, y la gestión siempre oportuna de Adriana Herrera, para garantizar las condiciones necesarias que nos han posibilitado estar hoy aquí.

A la Oficina de Relaciones Interinstitucionales (ORI), bajo la dirección del profesor Adolfo Atehortúa, quienes posibilitaron la asistencia de nuestros invitados internacionales, y a Victoria Rey por su gestión con el apoyo logístico.

A la Vicerrectoría Académica, en cabeza de la profesora Lyda Constanza Mora, quienes favorecieron las condiciones para la participación de nuestros invitados nacionales

Al hotel NH Bogotá Metrotel por toda su disposición para favorecer las mejores condiciones en la realización del evento.

Y finalmente, pero no menos importantes, a los jóvenes de Armonía Diversa, quienes con sus gaitas nos acompañarán en el cierre del encuentro.

Finalmente, reconocemos que la educación superior pública de nuestro país pasa actualmente por un momento histórico de gran complejidad que esperamos sea decisivo para las futuras generaciones, y también consideramos que el movimiento estudiantil y profesoral debe estar soportado en una academia sólida y comprometida con la formación de maestros investigadores. Por ello, nos encontramos hoy en este II Encuentro. Muchas gracias a todos y todas por su asistencia, esperamos cumplir con sus expectativas y favorecer el mejor escenario académico para el provecho de cada uno de ustedes.

## ITINERARIOS ADAPTATIVOS BASADOS EN EL PATRÓN DE APRENDIZAJE

**J. Reinaldo Martínez-Fernández**

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Grupo de investigación (PAFIU)

josereinaldo.martinez@uab.es

**Resumen:** En este texto os comparto una serie de declaraciones, reflexiones y propuestas para la optimización de los procesos de aprendizaje desde una visión cooperativa, inclusiva y que fomente la autorregulación. El mismo resume las ideas centrales compartidas en conferencia central en la sede de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia), en el marco del II Encuentro Educación y Discapacidad: Perspectivas Investigativas y Formación Docente, en el mes de noviembre de 2018. Las declaraciones giran en torno al modelo de patrones de aprendizaje (Vermunt, 1998), las reflexiones son producto de una serie de estudios en el territorio de Iberoamérica y la discusión de las potencialidades y ajustes al modelo; y las propuestas son un conjunto de lineamientos generales para el diseño de acciones formativas más inclusivas, cooperativas y que fomenten la autorregulación.

**Palabras clave:** patrones de aprendizaje, autorregulación, procesos cognitivos, inclusión.

**Abstract:** In this text, I share with you a series of statements, reflections and proposals to optimize the learning processes from a cooperative, inclusive view that encourages self-regulation. The text summarizes the central ideas shared in a central conference held at the Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia), during the 2nd Encounter on Education and Disability: investigative perspectives and teacher training, in November 2018. The statements relate to the learning patterns model (Vermunt, 1998), while the reflections come from a series of studies conducted throughout Latin America and the discussion of the potentialities and fits to the model. Finally, the proposals are a group of general lineaments for the design of more inclusive and cooperative teaching actions that encourage self-regulation.

**Keywords:** Learning patterns, self-regulation, cognitive processes, inclusion.

## DECLARACIONES

Se asume el modelo contextual de aprendizaje elaborado por Jan Vermunt (1998), a partir del cual se identifican una serie de creencias y acciones que configuran los patrones de aprendizaje. En esta declaración resumo un texto reciente que publicamos con el Gobierno de Panamá (Martínez-Fernández, 2017).

## PATRONES DE APRENDIZAJE. MODELO TEÓRICO

El modelo teórico-instrumental de Vermunt (1998) surge de la necesidad de poner en conjunto una serie de componentes clave en la explicación del desempeño académico y de los más altos niveles en cuanto a la calidad del aprendizaje. En tal sentido, el autor desarrolla un modelo y un instrumento (el ILS), a partir del cual identifica la interrelación entre componentes de creencias (concepciones y orientaciones de aprendizaje) y componentes de acciones (estrategias de procesamiento y de regulación) para definir una particular configuración en la forma de aprender (el patrón). Así, por ejemplo, señala que las concepciones constructivistas junto al interés personal (marco de creencias) son las que explican la activación de estrategias de procesamiento profundo y autorregulación del aprendizaje, y ello predice los más altos niveles de rendimiento académico. En adelante veremos que se trata del patrón de aprendizaje MD, o *dirigido a los significados*.

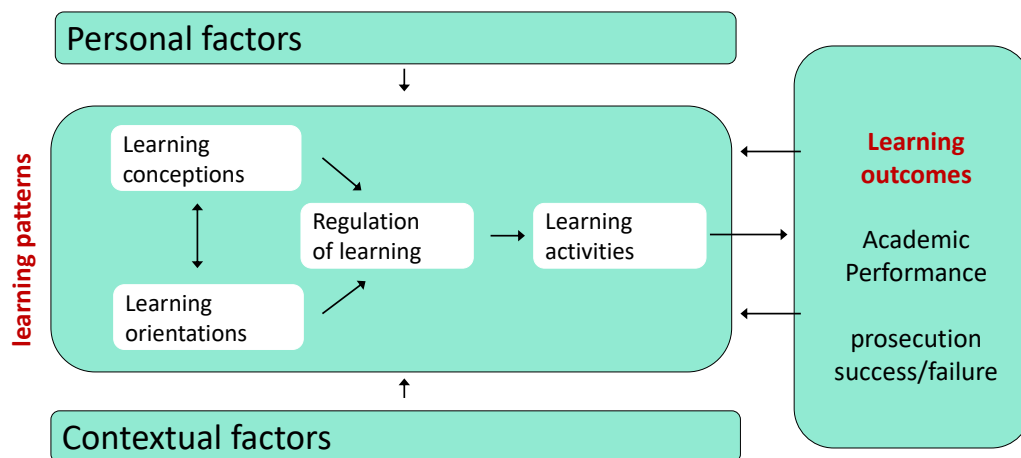
En general, su modelo tiene como componente central, regulador y mediador, a las estrategias de regulación, y cuando estas son de *autorregulación* es cuando se esperan los mejores resultados de aprendizaje. Sin embargo, y por paradójico que parezca, Martínez-Fernández y Vermunt (2015) identifican altas dosis de regulación externa para explicar la activación de la autorregulación y el procesamiento profundo, en el caso de muestras de estudiantes universitarios españoles y latinoamericanos (procedentes de Colombia, México y Venezuela). En tal sentido, parece que las teorías clásicas de la enseñanza (presentación de la información por parte del docente y sujeto pasivo receptivo), o incluso ciertos aspectos culturales están explicando una alta dependencia externa (del tutor, profesora, madre o madre, etc.) en el caso de estudiantes iberoamericanos.

Desde nuestro punto de vista, esta situación requiere un cambio profundo en los sistemas educativos de nuestros países, de manera que desde los primeros años de la *trayectoria académica* (desde la educación inicial y primaria), se activen procesos de conciencia hacia el aprendizaje constructivo, significativo y autorregulado. Así, la apuesta es por una educación que ponga el protagonismo en el sujeto activo.

Cabe señalar que el término *patrones de aprendizaje* constituye una reciente aportación científica en el dominio de la psicología de la educación, y hace referencia a la conjunción entre las creencias acerca del aprendizaje, y las acciones que habitualmente una persona utiliza, o no, en situaciones de aprendizaje. En tal sentido, se refiere a una descripción de los procesos de aprendizaje en función de las concepciones y orientaciones de aprendizaje (creencias), así como de las estrategias (de procesamiento y de regulación) que el sujeto define como *habituales* en sus formas de aprender (Vermunt y Vermetten, 2004).

Vermunt (1998) propone este modelo teórico-conceptual en el que pone en conjunto *cuatro componentes* clave de la literatura científica en el ámbito de los procesos de aprendizaje. Así, recoge los estudios de Pintrich et al. (1988) acerca de la necesaria conjunción analítica de las estrategias cognitivas y las motivacionales para una visión más completa, y compleja, de los procesos de aprendizaje. Además, el autor incluye en su modelo las conclusiones de la tradición fenomenográfica acerca de las concepciones de aprendizaje (Säljö, 1979), y los estudios que destacan el relevante papel de las estrategias de autorregulación (Weinstein, Zimmerman y Palmer, 1988) en la optimización del aprendizaje. Así, elabora un modelo de cuatro componentes que considera necesariamente interrelacionados y vinculados entre sí, a partir de los cuales se define un comportamiento tipo (el patrón de aprendizaje) (figura 1).





**Figura 1.** Patrones de aprendizaje

**Fuente:** tomada de presentación personal de Martínez-Fernandez (2017).

Las *concepciones de aprendizaje* hacen referencia a los conocimientos, visiones y creencias que los sujetos tienen acerca de los procesos de aprendizaje. Estas incluyen las creencias sobre los propios procesos de pensamiento y acerca de qué o quiénes influyen en ellos; y constituyen un todo coherente de creencias que, incluso, pueden ser erróneas. Se asume que los sujetos nos definimos como aprendices, reflexionamos sobre qué tareas son las más adecuadas para aprender, y acerca de qué o quiénes deberían acompañarnos, o no, en el proceso de aprender. Este componente se fundamenta en los estudios que consideran que, detrás de las acciones y/o estrategias que emplea el aprendiz, existe un cuerpo teórico que se configura a partir de un conjunto de supuestos y que puede ser concebido como un cúmulo de ideas coherentes o inconexas entre sí.

Desde esta perspectiva teórica se plantea que este conjunto de ideas parece determinar las acciones del sujeto para el logro de las metas de aprendizaje propuestas (Säljö, 1979). Es decir que el nivel operativo de las acciones o estrategias (*lo que se hace*) viene precedido por un nivel de carácter teórico y epistemológico que filtra las creencias del sujeto acerca del

aprendizaje (*lo que se dice sobre el aprendizaje y lo que se dice que se hace*) (Martínez-Fernández, 2004). Las investigaciones de Säljö (1979) y Marton (1981) pueden considerarse pioneras en esta tradición fenomenográfica, en general; y en el estudio de las concepciones de aprendizaje en particular.

Vermunt (1998), en su modelo, define cinco categorías para la identificación de las concepciones de aprendizaje:

- *Consumo de información* que se basa en una copia fiel de la información recibida, la cual debe ser absorbida, consumida.
- *Construcción del conocimiento* basada en una visión más bien constructiva, reflexiva y de relativismo con respecto al aprendizaje.
- *Uso del conocimiento* basada en la necesidad de encontrar el uso, la aplicación de la información que es aprendida.
- *Cooperación* que entiende los procesos de aprendizaje como un proceso cooperativo, compartido con los otros y que en muchas ocasiones depende de esos otros (tutores, familias, iguales aventajados, etc.).
- *Estimulación* que entiende el aprendizaje como un proceso necesariamente estimulado por los profesores y las orientaciones instruccionales y las características del ambiente de aprendizaje.

En conjunto con las concepciones de aprendizaje, a ese nivel epistemológico de las creencias, se ubica la *orientación motivacional* que hace referencia al dominio de las metas personales, intenciones, motivos, expectativas, actitudes, preocupaciones y/o dudas que se tienen en relación con los procesos de aprendizaje.

Vermunt (1998) se inspira en los estudios acerca de la motivación en el aula, y en las clásicas consideraciones de la motivación intrínseca o extrínseca, también considera las expectativas y la autoeficacia percibida (Pintrich y De Groot, 1990) como parte de los ítems que permiten identificar la orientación motivacional. Adicionalmente, se recupera las atribuciones causales y el locus de control (interno o externo) en términos de Weiner (1979).

En suma, se trata de un conjunto de creencias que centran los motivos para aprender. Así, estas creencias son concebidas como las metas de aprendizaje, intenciones, motivos, expectativas, actitud, preocupaciones y dudas acerca de los procesos de aprendizaje. El autor propone las siguientes categorías:

- *Interés personal*, como el aprendizaje movido por causas intrínsecas, el deseo, el gusto por aprender.
- *Autoevaluación*, como el motivo que lleva a las personas a aprender como un reto hacia sí mismo, probarse y demostrarse que sí puede.
- *Orientados a los certificados*, como el motivo que lleva a las personas a aprender, por el hecho de obtener un certificado, diploma o calificación que le permita acceder a espacios determinados.
- *Vocación*, como el motivo centrado en una profesión, o en solucionar algún problema o situación aplicada.
- *Ambivalencia* basada en estudiantes que experimentan problemas para definir cuál es su motivación o su motivo para aprender.

El tercer componente que se describe son las *estrategias de procesamiento* (actividades de aprendizaje). Si bien, en la figura 1 de los vínculos direccionales, se ubica al cierre del modelo, aquí las describimos en tercer lugar por estar indirectamente influidas por el marco de creencias; y mediadas por las estrategias de regulación que dejamos para el cierre de esta descripción de los componentes. Las estrategias de procesamiento son actividades de pensamiento que los estudiantes utilizan para procesar los contenidos de aprendizaje y atender a los objetivos de las diversas tareas que se orientan a la consecución de logros de aprendizaje. Estas están directamente conectadas con los resultados de aprendizaje, en términos de explicar los niveles de conocimiento, comprensión o competencias adquiridas. Por ejemplo: poner atención a las diferentes partes de una asignatura, elaborar y reconstruir la información con palabras y ejemplos propios, memorizar, repetir, seleccionar los puntos principales. Vermunt (1998) propone las siguientes categorías:

- *Procesamiento profundo* que se caracteriza por la capacidad de *relacionar* y *reestructurar* las diferentes unidades de información. A su vez, en este marco se asume el *pensamiento crítico* sobre la información adquirida.
- *Procesamiento superficial* basado en acciones de *memorización* o en el mejor de los casos de un proceso metódico, paso a paso, de *análisis* secuencial, lineal.
- *Procesamiento concreto* que consiste en intentar aplicar lo aprendido a situaciones concretas.

Finalmente, las *estrategias de regulación* son actividades que se dirigen a mediar entre las creencias, expectativas y demandas de aprendizaje; y las actividades cognitivas que se activan para dichos logros. Estas tienen un efecto indirecto en los resultados de aprendizaje, pero impactan en la *regulación*, o no de las estrategias de procesamiento. Por ejemplo: planificar y revisar los procesos de aprendizaje, reconducir las actividades cognitivas cuando estas no son adecuadas, diagnosticar las causas de ciertas dificultades o fracasos; en suma un aspecto dinámico de la metacognición.

La incorporación de este componente, clave y mediador, regulador, viene precedida por la investigación acerca de las *estrategias metacognitivas* (Flavell, 1979). Desde esta área de estudio, se asume que los sujetos que aprenden deben optimizar sus acciones y decisiones antes (planificación), durante y después (control-evaluación) de sus tareas de aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, y también defendido por Vermunt, se trata de uno de los componentes más importantes, el componente central, mediador y regulador en la concreción de los vínculos direccionales.

La regulación implica la toma de decisiones sobre el objetivo de la tarea, el manejo de recursos, del tiempo y del espacio; se revisa el progreso y se toman medidas de corrección y se reflexiona al cierre de la tarea para fortalecer los puntos sólidos y corregir las debilidades. En general, cuando estas acciones/estrategias son realizadas por el propio sujeto que aprende que controla, regula y revisa su proceso; se habla de autorregulación o de habilidad metacognitiva. Vermunt (1998) se refiere a este componente como al conjunto de estrategias

que se emplean para dirigir, controlar y revisar las estrategias de procesamiento. Para su identificación y análisis, el autor propone las siguientes categorías:

- *Autorregulación*, que hace referencia a los estudiantes que se orientan a una dirección activa de sus propios procesos de aprendizaje.
- *Regulación externa*, que hace referencia a los estudiantes que dependen del profesorado o de las indicaciones del material de estudio, para dirigir su proceso de aprendizaje.
- *Ausencia de regulación*, como la falta de claridad acerca de cómo dirigir el propio proceso de aprendizaje.

En la actualidad, diversos estudios demuestran la relevancia –el papel crucial– de la *autorregulación* en la explicación de los procesos y los resultados de aprendizaje en el contexto de la educación superior y en la vida laboral (Gijbels, Raemdonck y Verweken, 2010; Lonka, Olkinouora y Mäkinen, 2004). En tal sentido, y en un completo acuerdo con tales hallazgos, consideramos relevante (y mucho) que desde la escuela primaria y la educación secundaria se estimule la autorregulación de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, tal y como comenté al inicio de este escrito; cabe destacar que estudios recientes, en el contexto de Iberoamérica, indican las serias dificultades que muestran los estudiantes de este territorio para activar procesos de autorregulación; más bien suelen ser personas altamente dependientes de la regulación externa. En tal sentido, el papel de los otros (familiares, tutores, compañeros) suele ser clave en la mediación del aprendizaje propio. Por paradójico que parezca, incluso el papel de los otros parece tener cierta relevancia en la activación del procesamiento profundo y la posterior autorregulación (Martínez-Fernández y Vermunt, 2015). Creo que esta debilidad de nuestros estudiantes, y parte de nuestra cultura, debemos convertirla en una fortaleza de nuestro sistema educativo, de nuestras acciones formativas. De tal modo, la regulación externa o *esa voz tutora* deben ser potenciadores del pensamiento crítico, creativo y autorregulado. En todo caso, las diversas acciones formativas o el fomento del pensamiento crítico, autorregulado debe iniciarse con un reconocimiento consciente acerca del papel de los otros.

Por lo expuesto, consideramos crucial que la actual agenda de los centros educativos de educación primaria y secundaria en el territorio de Iberoamérica, se avoquen en una apuesta intensa, tenaz y persistente por alcanzar mayores niveles de *autorregulación* en los procesos de aprendizaje. Desde nuestra experiencia, como grupo de investigación, sabemos que es una ardua labor y que en el proceso los sujetos (tanto los aprendices como los discentes) activan ciertos niveles de ansiedad, estrés e inseguridad. Pero, creemos firmemente que la escuela debe diseñar acciones formativas y evaluativas en las que nuestros futuros ciudadanos se enfrenten a retos, obstáculos, incertidumbre, duda, y que ello los lleve a las vías de solución en un proceso autónomo de búsqueda. El logro, con éxito o no, estará en que los sujetos en situación de aprendizaje sean capaces de asumir estos procesos con autorregulación, y aprendiendo de sus errores, fallos o infortunios del contexto; y potenciando sus capacidades.

A continuación, y siguiendo a Martínez-Fernández (2017, pp. 22-23) se describen los cuatro patrones de aprendizaje inicialmente identificados por Vermunt.

En primer lugar se hace mención a un patrón RD, para referirse a los estudiantes que manifiestan preferencia por el uso de estrategias de procesamiento memorístico, aunque con interés por el análisis paso a paso, basan su aprendizaje en una regulación externa, asumen que aprender es generar la copia más fiel de la información adquirida, y se orientan a la obtención de buenas calificaciones y certificados; se trata de estudiantes con preferencia por un *patrón de aprendizaje dirigido a la reproducción*.

Si, por el contrario, los estudiantes tienen preferencia por estrategias de procesamiento basadas en la elaboración y la estructuración de la información, el procesamiento crítico-reflexivo, que además guían su acción por medio de la autorregulación, asumen el aprendizaje como construcción del conocimiento, y se orientan por un interés personal; se trata de estudiantes con preferencia por un *patrón de aprendizaje dirigido al significado* (comprensión); y que por sus siglas en inglés se conoce como MD.

Los estudiantes que prefieren el uso de estrategias de procesamiento concreto asumen el conocimiento como algo que se debe utilizar o que debe ser útil para resolver problemas y situaciones específicas, que suelen orientarse por la vocación (el servicio); se trata de estudiantes con preferencia por un *patrón de aprendizaje dirigido a la aplicación*, conocidos como los AD.

El cuarto y último patrón (UD) hace referencia a estudiantes que asumen el aprendizaje como un proceso que debe ser estimulado desde el docente, los tutores o compañeros más aventajados, basan su aprendizaje en la cooperación, se muestran ambivalentes en sus motivos para estudiar y no se interesan por la regulación de su acción; se trata de estudiantes con preferencia por un *patrón de aprendizaje no dirigido*.

Seguidamente, se muestra una tabla resumen de la definición de cada uno de los patrones de aprendizaje con la identificación de las subescalas que componen el instrumento empleado para su identificación (el ILS) (tabla 1).

Esta combinación de factores, exclusivamente en el patrón que teóricamente le corresponde, no siempre ocurre (para una interesante revisión, ver Vermunt y Verloop, 2000), sino que los distintos factores pueden agruparse en diferentes combinaciones provocando falta de diferenciación entre estrategias de procesamiento y las orientaciones del aprendizaje, incompatibilidad entre las estrategias, los modelos y las orientaciones de aprendizaje; o ausencia de elementos para definir estilos claros de aprendizaje. En tal sentido, trabajos recientes remiten a la existencia de patrones de aprendizaje disonantes o incongruentes versus patrones congruentes (Cano, 2005; Martínez-Fernández, 2009); otros hacen mención a patrones flexibles (Donche y Van Petegem, 2009).

**Tabla 1.** Patrones de aprendizaje y subescalas del ILS

<b>Patrón de aprendizaje dirigido a la reproducción (RD)</b> Incremento de los conocimientos, orientado a certificados o títulos y calificaciones. Memorizar, ensayar, y analizar. - regulación externa del proceso y de los resultados de aprendizaje.	<b>Patrón de aprendizaje dirigido a la aplicación (AD) uso del conocimiento</b> Orientación vocacional hacia el aprendizaje. Estrategias de procesamiento concreto, - Regulación externa y autorregulación en función de la situación de aprendizaje.
<b>Patrón de aprendizaje no dirigido (UD)</b> Cooperación y estímulo docente como concepción de aprendizaje. - Orientación ambivalente hacia el aprendizaje. - Escaso procesamiento. - Ausencia de regulación.	<b>Patrón de aprendizaje dirigido a los significados (comprensión) (MD)</b> Construcción del conocimiento interés personal como orientación del aprendizaje. estrategias de elaboración, de procesamiento crítico. - Autorregulación de los procesos, de los contenidos y de los resultados de aprendizaje.

**Fuente:** Tomada y revisada de: Martínez-Fernández, J. R., & García-Ravidá, L. B. (2012; p. 169)

Desde nuestro punto de vista, se trata de patrones más propios de inicios de la educación secundaria, o de etapas donde las acciones formativas son diversas, diferenciadas, incluso encontradas, y los estudiantes (más jóvenes o iniciando estudios en contextos diferenciados) no tienen la capacidad para discernir qué de ello es relevante de lo que no es relevante, o quizás una etapa del ciclo vital en la que aún no se activan procesos de decisión propia.

Por otro lado, y como ya hemos mencionado, cada vez toman más fuerza las teorías que incluyen *la dimensión cultural* en la descripción, el análisis y el fomento de los procesos de aprendizaje (Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Vermunt, Bronkhorst y Martínez-Fernández, 2014). En tal sentido, las tradiciones culturales, familiares, morales, la educación en valores, etc., parecen tener un fuerte componente de impacto en las creencias (concepciones y orientaciones de aprendizaje) que los sujetos activan en sus procesos de aprendizaje, de vida; y como sabemos, ello incide en las acciones; es decir, las estrategias de procesamiento y de regulación.

## REFLEXIONES

La experiencia en el análisis de los patrones de aprendizaje nos indica que existe una alta proporción de sujetos, en nuestro territorio iberoamericano, con altas puntuaciones en las



subescalas de regulación externa. Ello indica dependencia de los otros en torno a los procesos de aprendizaje, vida y desarrollo. En esta línea reflexiona una profesora panameña:

He reflexionado acerca de mi labor docente y siento que no ha sido la mejor; he estado usando un modelo más **conductista**, siendo **muy programada** y planificada, tratando de cumplir con un currículo impuesto; ubicada en el patrón **RD**, llevando a mis estudiantes a desarrollar una estrategia de **regulación externa**, donde **dependen sólo de mis indicaciones y explicaciones** para dirigir su proceso de aprendizaje. Me faltaba conocer más las características de mis estudiantes, saber **que todos tienen un patrón de aprendizaje distinto** y que hay muchos factores que influyen en éstos. *Profesora de Matemáticas.*

Al leer esta reflexión, se percibe una docente tomando conciencia sobre su actividad docente estimuladora del patrón RD. Quizás, *creemos* que esta es la vía, que lo hacemos bien, hasta nos *esmeramos* para presentar la información, y las guías, de la mejor de las maneras. Sin embargo, puede resultar que esa *mejor manera* de hacerlo sea la vía más expedita para favorecer un aprendizaje reproductivo, como bien señala esta profesora.

A continuación, otra muy interesante reflexión de una profesora de Biología que nos señala el papel de la familia (esos otros actores). Sin embargo, aquí también una reflexión que mira a estudiantes RD/UD, un dato que venimos observando (y sufriendo) en diferentes centros educativos de la provincia de Barcelona (España) en lo que son nuestros análisis en torno a los patrones de aprendizaje. Desde luego que requerimos un cambio en cómo abordamos la educación, primaria y secundaria, para avanzar a una más integrada actuación de las familias y del profesorado.

...En su mayoría son sujetos RD, preocupados por **memorizar** y repetir procesos, pero es lo que se les ha enseñado de la escuela primaria, se les ha reafirmado en la secundaria por lo que son víctimas del sistema.

En mi experiencia docente de más de diez años en colegios públicos y privados he visto un incremento de estudiantes **UD**, los cuales **pasan de todo** creo que en parte es consecuencia del proteccionismo de sus padres, si preguntamos que hace su hijo en casa la respuesta es nada, no practican ningún tipo de responsabilidad escolar ni en el hogar. **Profesora de Biología.**

El cierre de estas reflexiones gira en torno a la diferencia y la inclusión. No es mi área de investigación, pero sí es una de las unidades temáticas en mis clases de Psicología Evolutiva. Así, entiendo que la diferencia está en la base de la normalidad. Se trata de diferencias funcionales, de diferentes formas de ver la vida, o de aprender desde diferentes patrones. De tal manera que la heterogeneidad debería ser el sinónimo de normalidad, y los procesos de enseñanza y aprendizaje deben construirse para vivir la diferencia y potenciar las capacidades individuales desde el encuentro con el otro. Sin embargo, se debe cuidar el no caer en la *inclusión excluyente*: donde *acepto* al otro, está físicamente, pero no se incluye en el sentido de grupo desde la cognición y la emoción. Es decir, está su presencia física pero no se incluyen sus ideas, pensamientos y acciones en los acontecimientos de los grupos de estudio.

#### PROPUESTAS

El conocimiento del modelo de patrones de aprendizaje, los resultados hallados y nuestras observaciones durante cuatro años en diversos centros educativos de la provincia de Barcelona, nos han llevado a definir una propuesta de acción formativa en la que se construyen grupos de estudiantes auténticamente cooperativos, en función de su patrón de aprendizaje. Así, por ejemplo, los estudiantes más RD/UD tienen la tarea de activar su pensamiento crítico, reflexivo y creativo (con todo lo que ello conlleva en términos de ansiedad y estrés). Luego, los estudiantes más MD/AD ponen su capacidad de pensamiento

y/o resolución al servicio de las ideas de los RD/UD. Las dinámicas resultantes son del todo estimuladoras, se *mueven* concepciones, creencias, sentimientos, pensamientos; y se aprecian unos más que interesantes y ricos resultados de aprendizaje (ver Martínez-Fernández, Galera Bassachs y García-Orrriols, 2017). Se trata de una propuesta que se fundamenta en el trabajo cooperativo acerca de los mismos contenidos curriculares, pero a partir de roles diferenciados que necesariamente deben conectarse para llegar a ciertos resultados específicos. Una serie de actividades denominadas *Fichas PAFIU* que compartiremos en una próxima publicación, y que a partir de esta experiencia esperamos enriquecer desde una posición de mayor inclusión.

Además de las acciones formativas que se recogen en las *Fichas PAFIU*, está claro que se deben potenciar planes individuales que no se alejen del espacio grupo, sino que se conecten con una clara conciencia de los unos y de los otros. Lo que hemos expuesto acerca de la diferencia y del encuentro con, y en, los otros. Por otra parte, la experiencia nos indica que en las acciones formativas/educativas existe una alta concentración, y preocupaciones, por las tareas y contenidos académicos-cognitivos más que por la toma de conciencia, la gestión de las emociones y el necesario encuentro enriquecedor con los otros.

Finalmente, en la era actual de la digitalización está claro que los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden estar bastante modelados, comprendidos y compartidos *en línea* durante las propias acciones de los sujetos que aprenden. De tal manera que el profesorado detecte *en línea* y de manera dinámica el enganche, o no, cognitivo y emocional de sus estudiantes.

Me despido, agradeciendo una vez más a la Universidad Pedagógica Nacional esta extraordinaria experiencia. Al Grupo de Investigación en Estilos Cognitivo, el Dr. Hederich, y la profesora Carolina Hernández Valbuena por su invitación, apoyo, y acompañamiento.

A la ciudad de Bogotá, sus gentes, sus calles, sus olores, sus sabores y sus colores; quiero volver siempre.

## REFERENCIAS

- Cano, F. (2005). Consonance and dissonance in students' learning experience. *Learning and Instruction*, 15, 201-223 DOI: 10.1016/j.learninstruc.2005.04.003.
- Donche, V. y Van Petegem, P. (2009). The development of learning pattern of student teachers: A cross-sectional and longitudinal study. *Higher Education*, 57, 463-475.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gijbels, D., Raemdonck, I. y Verweken, D. (2010). Influencing work-related learning: The role of job characteristics and self-directed learning orientation in part-time vocational education. *Vocation and Learning*, 3, 239-255.
- Lonka, K., Olkinoura, E. y Mäkinen, J. (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 16, 301-323.
- Martínez-Fernández, J.R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. [Tesis doctoral]. Departamento de Psicología Básica. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Martínez-Fernández, J. R. (2009). Cognición, motivación y contexto: Auto y co-regulación del aprendizaje. *Pensar la Educación: Anuario del Doctorado en Educación ULA*, 3(1), 49-60.
- Martínez-Fernández, J.R. (2017). *Modelos y principios del aprendizaje*. Posgrado en Educación. Módulo A-2. Panamá: Gobierno de Panamá.
- Martínez-Fernández, J. R., & García-Ravidá, L. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del Máster en Educación Secundaria: Variables personales y contextuales relacionadas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 165-182.
- Martínez-Fernández, J.R. y Vermunt, J.D. (2015). A cross-cultural analysis on the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*, 40(2), 278-295.
- Martínez-Fernández, J.R., Galera Bassachs, A. y García-Orriols, J. (2017). Manual de Educación Primaria. Orientaciones y recursos. 6-12 años. En *Patrones de aprendizaje*

- en educación Primaria: identificación y acciones formativas inclusivas*. PD43 2-2017. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., McKeachie, W., Smith, D., Doljanac, R., Lin, Y., Naveh-Benjamin, M., Crooks, T. y Karabenick, S. (1988). *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. Michigan: The University of Michigan (NCRIPTAL).
- Säljö, R. (1979). Learning in the learners' perspective. I: Some common sense conceptions. *Reports from the Institute of Education, University of Göteborg*, 76.
- Vermunt, J.D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Vermunt, J.D. y Verloop, N. (2000). Dissonance in students' regulation of learning processes. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1), 75-87.
- Vermunt, J.D. y Vermetten, Y. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16, 359-384.
- Vermunt, J.D., Bronkhorst, L.H. y Martínez-Fernández, J.R. (2014). The dimensionality of student learning patterns in different cultures. En: D. Gijbels, V. Donche, J.T.E. Richardson y J.D. Vermunt (eds.). *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and Research Perspectives* (pp. 33-55). New Perspectives on Learning and Instruction, serie. Nueva York: Routledge.
- Weiner, B. (1979) A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weinstein, C.E., Zimmerman, S.A. y Palmer, D.R. (1988). Assessing learning strategies: the design and development of the LASSI. En C.E. Weinstein, P.A. Alexander y E. T. Goetz (eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation* (pp. 25-40). Nueva York: Academic Press.

## DOCENTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD: EXPERIENCIA Y ENSEÑANZA<sup>1</sup>

**Eduardo Enrique Delgado Polo**

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Grupo de investigación Estilos Cognitivos

eedelgado@pedagogica.edu.co

**Resumen:** En este documento se presentan los resultados preliminares de una exploración desarrollada para identificar cómo la experiencia de la discapacidad se refleja en la enseñanza de profesores universitarios con esta condición. Participaron en este estudio seis profesores con discapacidad, actualmente en ejercicio docente en distintas universidades de Bogotá, Colombia. Los resultados parciales que aquí se presentan corresponden al análisis de los registros videográficos, enfatizando en la definición como gesto docente, de acuerdo con la *teoría de la acción didáctica conjunta* y la metodología de la *clínica didáctica* para el análisis de situaciones de enseñanza/aprendizaje. Se encontró que la experiencia de la discapacidad se evidencia de forma clara en los gestos definitorios de los profesores y cumple un papel muy importante en los procesos educativos.

**Palabras clave:** profesores universitarios con discapacidad, teoría de la acción didáctica conjunta, experiencia de discapacidad, estilos de enseñanza.

**Abstract:** This article presents the preliminary results of a developed scan to identify the ways how the disability experience is reflected in the teaching of university professors with this condition. Six teachers with disabilities, currently in-service teaching at different universities in Bogotá, Colombia participated in this study. The partial results presented here correspond to the analysis of structure of videographic registers, emphasizing the definition as teaching gesture, according to the theory of didactic joint action and the methodology of clinical didactic for the analysis of teaching-learning situations. We found that the experience of disability is evidenced clearly in defining gestures of teachers and has a very important role in the educational process.

---

<sup>1</sup> Este texto fue publicado originalmente en Delgado, E. (2019). Docentes universitarios con discapacidad: Experiencia y enseñanza. *Revista Interamericana De Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 53(1), 57-65. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v53i1.344>.

**Keywords:** University professors with disabilities, theory of didactics joint action, experience of disability, teaching styles.

## PRESENTACIÓN

Las investigaciones relacionadas con discapacidad tradicionalmente se han centrado sobre todo en aspectos de naturaleza demográfica, generalmente bajo enfoques descriptivos y con objetivos relacionados con la situación de las personas con discapacidad, la prestación de servicios y su calidad y cobertura (OMS y BM, 2011; Cruz, Duarte, Fernández y García, 2013). Actualmente se exploran campos como la participación, la calidad de vida y la inclusión (Schalock y Verdugo, 2007; Wehmeyer, 2007; Palacios, 2008; Moriña Díez, 2010; Barton, 2011) entre otros, con el objetivo de abrir caminos en dimensiones distintas, comprensivas, que transiten por perspectivas más sociales y menos reduccionistas. En esto han tenido mucho protagonismo las personas con discapacidad, los colectivos que han conformado y que cada día participan en mayor grado en lo público y lo académico, en todas las áreas del desempeño humano. Las aproximaciones que nos permiten construir conocimiento en discapacidad, desde perspectivas más amplias y participativas, apuntan a considerar caminos y experiencias que contribuyen a mejorar la formación de educadores y a la educación en general. Tal es el impacto de las lecciones aprendidas con la participación de las personas con discapacidad.

La investigación titulada “Docentes universitarios con discapacidad: experiencia y enseñanza”, se propone como objetivo central la identificación de elementos del perfil docente de profesores con discapacidad que tengan relación con su experiencia personal de la discapacidad y, por esta vía, con su forma de enseñar. Tal aproximación dialoga con los planteamientos teóricos sobre la formación de maestros y perspectivas como la inclusión y la consideración de la diferencia en el acto educativo. A partir de los resultados de este estudio, se esbozarán elementos que podrían considerarse para la construcción de un perfil del *docente inclusivo* y se visibilizará el papel de la experiencia personal en el estilo de enseñanza del docente, como su componente fundamental.

En este trabajo se presentarán los análisis preliminares de la exploración de estos rasgos, centrándonos en el gesto docente denominado *definición* al interior de la *teoría de la acción didáctica conjunta* (TADC), desarrollada por Sensevy (2007) a partir de los planteamientos de Brousseau (2008). Igualmente, la metodología elegida para el análisis acorde con esta teoría es la denominada *clínica didáctica* (Rickenmann, 2007b).

#### PLANTEAMIENTOS: TEORÍA DE LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS

La acción didáctica, acción dirigida y a la vez conjunta por excelencia, se estructura de múltiples formas. Sensevy (2007) propone el juego didáctico como la forma de interacción por excelencia entre los implicados en el proceso de aprendizaje, en el cual se pueden identificar las características *afectivas*, *efectivas* y *pragmáticas* (Sensevy, 2007, p. 7 y ss.) de las acciones desarrolladas. Define este juego como *orgánicamente cooperativo* y esta cooperación se basa en la producción y ajuste mutuo de estrategias que permitan la construcción del saber conjuntamente entre profesor y estudiantes. Este juego didáctico – juego de saber– tiene características constitutivas muy importantes –llamadas *gestos docentes* por el autor–, una de los cuáles es la *devolución*, en la que el estudiante debe *asumir la responsabilidad de jugar verdaderamente el juego*.

La idea es partir de un problema que el maestro propone y que requiere la producción de estrategias por parte del estudiante. No es un simple proceso de apropiación de saberes o procedimientos, sino más bien, de génesis de estrategias para saber o proceder. El maestro produce *sistemas de signos* que propician la generación de estrategias por parte del estudiante. Esto se hace en un *contexto cognitivo común*, es decir, por medio de un conjunto de significaciones que se comparten, en las que se introduce el medio –el *juego de saber*–. Sensevy (2007) señala que este contexto común es, a la vez, necesario e insuficiente, lo que permite que a través del juego de saber el medio se convierta en antagónico de este contexto común. Brousseau (1998, citado por Sensevy, 2007) ejemplifica este juego de saber, cuando el maestro introduce cuestionamientos que interrogan ese contexto común, rompiendo su completitud y mostrando la insuficiencia del contexto para responder todas las preguntas, por lo que se requiere de otro tipo de estrategias producidas por el estudiante. En la situación de



clase se desarrollan procesos que el maestro moviliza como parte de su enseñanza, para provocar la emergencia de estas estrategias. Lo hace por medio de sus acciones en clase, denominadas en adelante *gestos docentes*. Aunque existen muchos, el autor caracteriza cuatro principales. La *devolución* es uno de estos. Se realiza cuando el maestro transfiere la responsabilidad del desarrollo del tema al estudiante. A través, por ejemplo, de la preparación y presentación de un tema, el estudiante introduce otros aspectos del saber, explora comprensiones y construye propuestas. Asume la responsabilidad –compartida– del desarrollo de la clase.

Otros gestos son la *regulación* y la *institucionalización*. La *regulación* es entendida como la intervención que realiza el maestro frente al desarrollo de las actividades, dirigida al mantenimiento de la orientación hacia los objetivos propuestos. La *institucionalización* se refiere a la contrastación y comprensión a cargo del maestro de los conocimientos construidos en clase, con teorías y marcos generales de interpretación, aceptados por la mayoría de los expertos, permite que se establezcan las cercanías y distancias con estos marcos generales y en qué medida lo que se viene construyendo en clase representa una corroboración o un camino inédito. Un cuarto gesto, la *definición*, se entiende como el encuadre que el maestro realiza, referido al juego que se juega, las reglas básicas, los contenidos, el contrato didáctico, es decir, el contexto significativo y de acciones pertinente para jugar el juego. En general, la *definición* se realiza al inicio del ciclo y clase. Este gesto es uno de los más complejos y más ricos, con múltiples formas de expresarse, por lo que se ampliará su significado. De acuerdo con Sensevy (2007), “cuando hablamos de ‘definición del juego’, nos referimos a la transmisión de reglas constitutivas, definitorias del mismo”; los alumnos deben comprender, por lo menos en el primer nivel del juego efectivo, qué es lo que están jugando. El gesto de *definición* también se expresa en la postura del maestro, en lo que considera importante o pertinente como claves para ganar el juego.

Esta acción docente, así como las otras tres mencionadas, permite comprender cómo se construye el saber y cómo se evidencian los juegos de aprendizaje, desde lo que se denomina *hacer jugar el juego*, como un conjunto de descriptores que evidencian estas dinámicas.

*La discapacidad en el contexto del juego de saber.* Ahora bien, atendiendo los objetivos de la presente investigación, es posible hipotetizar una conexión entre los gestos docentes y la experiencia propia del profesor con la discapacidad. Esta experiencia está presente en muchos de estos. Es importante hacer la aclaración sobre cómo se entiende la discapacidad: Siguiendo a Schalock (1999), la discapacidad se origina en la interacción del sujeto con el ambiente, interacción que resulta agresiva o a pérdida cuando las barreras (actitudinales o físicas) que presenta este ambiente son obstaculizantes para el desempeño del sujeto por sus condiciones propias de competencia o pensamiento. Esta concepción de discapacidad toma distancia del enfoque médico-funcionalista, que se centra en la alteración del funcionamiento del sujeto asociándola a enfermedad (Brognia, 2009). Percibir de otras formas, como sucede con los sordos o los ciegos, moverse de manera diferente o en ruedas, hablar siguiendo otras prosodias, forman parte de la experiencia a lo largo de toda la vida en donde esta relación con el ambiente ha tenido que replantearse frecuentemente y así como en los demás ámbitos cotidianos, para los profesores con discapacidad constituyen rasgos que se manifiestan en acciones docentes determinadas. En todos los casos, contribuyen a las formas como el gesto de *definición* se manifiesta, por cuanto son rasgos que impregnan de manera clara el encuadre de los juegos de saber.

## METODOLOGÍA

Para el presente estudio, se siguieron tres vías de exploración: la *clínica didáctica* (para la cual se desarrollaron videograbaciones de tres clases simultáneas), construcción de *relatos de experiencia* y aplicación del *inventario de estilos de enseñanza* (Abello y Hernández, 2012). En este artículo se presentan los resultados parciales de la primera vía.

*Clínica didáctica.* De acuerdo con Juanola y Rickenmann (2013) se sitúa el inicio de esta perspectiva clínica sobre las didácticas, en la escuela francesa aproximadamente en 1980; muy reciente si se toma en cuenta la tradición mucho más desarrollada de la producción investigativa en el campo de las disciplinas escolares (Brousseau, 1991; Chevallard, 1997). Más recientemente, este marco metodológico se ha incorporado tanto en la investigación

como en la formación de otras disciplinas escolares como la educación física y las enseñanzas artística y musical (Juanola y Rickenmann, 2012).

Su principal característica es que se centra en la “*observación, descripción y comprensión* de las situaciones didácticas reales” (Juanola y Rickenmann, 2013) con el fin de comprender cómo se da su funcionamiento. Este no se visualiza automáticamente, sino que requiere de cuestionamientos previos sobre los saberes que se enseñan y las prácticas que de estos se desprenden. Esto es especialmente relevante frente a concepciones como la discapacidad y las prácticas que de estas se han derivado. Se proponen entonces, los *observables pertinentes* (Juanola y Rickenmann, 2013). Que, al igual que en la clínica médica, se reconocen dentro de un marco general explicativo el cual, a la vez, es interrogado por los nuevos hallazgos.

*Los profesores participantes.* La configuración del grupo de profesores participantes se dio como resultado de unas búsquedas en diversas universidades de Bogotá, tanto públicas como privadas en donde se ubicaron profesionales con discapacidad desempeñándose como profesores. Además, se estableció como condición que la discapacidad estuviera presente desde edades muy tempranas, formando parte de la experiencia central a lo largo del ciclo vital de la persona. Se contactó a los profesores, se realizó una entrevista inicial en la que se presentó la investigación, sus objetivos y propósitos y se estableció la viabilidad de la participación de acuerdo con horarios e intereses propio. Se conformó un grupo de seis profesores (cuatro hombres y dos mujeres) en cuatro universidades. Dos de ellos, sordos, uno ciego, uno con secuelas de lesión neurológica temprana –parálisis cerebral– y dos con alteraciones de movilidad secundarias a trauma severo en primeras etapas de vida. Todos ellos, profesores activos, con interés en participar del estudio.

*Categorías del análisis.* La observación de las formas como se evidencia la experiencia de la discapacidad en el gesto denominado *definición*, se describe a continuación. Estas evidencias se recogieron en los protocolos, que contienen la descripción de la observación de las clases de los maestros participantes. Se tuvieron en cuenta aspectos como los momentos en los que se desarrolla la clase, acuerdos de trabajo entre profesores y

estudiantes, asignación de responsabilidades y roles, conducción de los debates, entre otros, en los que se buscaron las expresiones a través de las cuales se hace evidente la experiencia con la discapacidad por parte de los maestros participantes. Esto se hizo teniendo en cuenta específicamente el gesto docente denominado *definición*.

Es importante señalar que las evidencias observables son relativas a la experiencia de la discapacidad, más que a la discapacidad misma. Es decir que lo que se observa no es la evidencia de la alteración o la dificultad –la sordera, la ceguera o la parálisis cerebral, por ejemplo– sino cómo esta se ha convertido en una fuente de experiencia que aporta también formas de ser y estar en el mundo, también en rasgos presentes en la enseñanza.

La experiencia, como acontecimiento profundo y resultado, como irrupción de lo que es nuevo cambiando el orden de lo conocido y reclamando la búsqueda de sentido para lo que no lo tenía o no se le había dado, completamente propia e implicadora, personal, (Dewey, 1995; Gadamer, 1997; citados por Contreras y Pérez de Lara, 2010) es la clave de interpretación en la que se ha centrado todo el análisis. Esta, que contiene el saber acumulado de toda la existencia personal, que resulta de los acontecimientos que le suceden cotidiana y permanentemente a cada persona, se accede en esta pesquisa, desde un lugar de enunciación, de sentidos construidos y por construir, denominado *discapacidad*. A partir de situarse en este lugar (sedimentado en algunos aspectos, difuso en muchos otros) los participantes y el investigador se han encontrado interrogados por sí mismos y por los otros, preguntándose por el saber de esas experiencias. Así, la búsqueda de evidencias sobre cómo la experiencia de la discapacidad se muestra en la enseñanza, se vuelve la indagación de rasgos, de indicios sobre cómo este saber se evidencia en comportamientos específicamente ligados al proceso de la enseñanza. En este sentido, muchos rasgos emergen como posibilidades, de los cuales fue necesario elegir aquellos que, en la visión del investigador, expresan de manera más completa ese saber sedimentado, elaborado, construido a lo largo de toda la vida viviendo con discapacidad.

Los parámetros (acciones o comportamientos observables, en el gesto de definición, que evidencian la experiencia de la discapacidad) que emergieron del análisis de la observación contenida en los protocolos fueron:

Referencias a sí mismo y a su propia experiencia para ejemplificar alguna situación o argumento. Se refiere a expresiones que el profesor usa dentro de sus clases, en las que hace expresa su experiencia con la discapacidad y su conocimiento del ámbito significativo que esta representa; estas expresiones tienden a reforzar su autoridad frente al tema.

Demostraciones sobre el uso de ayudas o herramientas específicas. Hace referencia a conductas realizadas por el profesor en donde demuestra cómo se usa una herramienta o ayuda relacionada con la discapacidad. Entran en esta categoría los sistemas de comunicación aumentativa o alternativa, la lengua de señas, el uso de prótesis o sillas de ruedas.

Adaptación del entorno por su condición particular. Esta categoría contempla los ajustes que el profesor realiza en el entorno teniendo en cuenta condiciones personales como movilidad reducida, sordera, ceguera o necesidades de accesibilidad.

Alusión a colectivos, experiencias institucionales o grupos a los que se pertenece como respaldo a su experiencia con la discapacidad. Esta categoría implica las referencias expresas por parte del profesor a la pertenencia presente o pasada a colectivos de personas con discapacidad o asociaciones que trabajan con el tema, así como a proyectos o iniciativas que actúan en la búsqueda de transformaciones de las comprensiones sociales frente a la discapacidad.

Acompañamiento al proceso formativo del estudiante. Se refiere a las conductas que el profesor expresamente desarrolla para acompañar el trabajo de los estudiantes, de manera individualizada o en pequeños grupos. Incluye la realización de tutorías, la retroalimentación directa y la revisión del proceso a lo largo del curso. Esta categoría, de manera más amplia que las anteriores, se refiere al gesto denominado *definición* y emerge de manera fuerte en el análisis como evidencia de la experiencia con la discapacidad, ya que los profesores

participantes se muestran especialmente orientados a actuar en esta dirección, muy posiblemente por la importancia crítica que este aspecto ha tenido en su propia experiencia de vida. Igualmente, resulta más relevante en el contexto universitario, en donde este acompañamiento no se considera importante en general.

Las categorías anteriores son gestos fundamentalmente definatorios, aunque su relación con otros gestos docentes (como la regulación o la devolución) es dinámica y muestra la interactividad característica de los juegos de saber; en este sentido, contribuyen a caracterizar estos otros gestos.

## RESULTADOS

**Análisis transversal.** *Lo común y lo distinto.* Desde el análisis de la relación que explora este estudio entre la experiencia de la discapacidad y la forma de enseñanza, evidenciada en el gesto docente denominado *definición*, se plantean los siguientes contrastes y aspectos comunes:

Frente a los parámetros observados, el primero: *referirse a sí mismo o a su propia experiencia con la discapacidad como ejemplo*, se encontró que cuatro de los seis profesores participantes lo hacen, en mayor o menor medida. La forma y extensión de esta acción se relacionan con el tipo de contexto significativo que se trata en la clase; es decir, es mayor cuando el tema de la discapacidad se toca de manera expresa. Puede verse más claramente en el caso de los profesores H, N y G, quienes orientan materias relacionadas con discapacidad (braille, Psicología de la discapacidad y atención educativa a personas con discapacidad) por lo que la referencia es, en todos los casos, necesaria y pertinente para contextualizar lo conversado; en el caso del profesor J (creatividad y sociedad), la referencia no es tan frecuente, pero aparece. La profesora R no hace referencia alguna a sí misma, pero evidencia su experiencia con la discapacidad en los siguientes parámetros.

El segundo parámetro: *hacer demostraciones*, se hace más evidente en los seis profesores. En mayor grado, el profesor H evidencia a través de este recurso su experiencia

y conocimiento de la discapacidad, cuando guía sus clases a través de la forma como se usa la plantilla para el braille. Los profesores N y G lo hacen en menor medida –más en relación con el parámetro siguiente, la adaptación del medio– pero está presente en sus clases. De todos modos, en el caso de estos profesores, estas adaptaciones contribuyen a definir las formas de relación y comunicación, así como lo que los estudiantes pueden esperar en lo que respecta al tipo de relación.

El tercer parámetro, *adaptar el entorno a su condición propia*, es evidente en los seis profesores. En el caso de los profesores O y J, es donde se muestra más claramente, debido a que la comunicación requiere de manera obligatoria de la intérprete, lo cual da una forma característica a la clase. La forma de la interpretación, el lugar en donde se sitúa el intérprete y su propia dinámica, afectan también. Los profesores H, N y G adaptan el entorno, aunque de manera menos rigurosa. La profesora R no realiza adaptaciones vinculadas a su condición personal, sino, ella se adapta al entorno.

El cuarto parámetro, *referirse a colectivos*, experiencias institucionales y/o a imaginarios sociales, se observa en cuatro de los seis profesores participantes. Los profesores H, O, N y G hacen estas referencias expresas. Los profesores J y R no las utilizan en relación con discapacidad, sino con los aspectos generales del contexto significativo de sus respectivas clases.

Con relación al quinto parámetro, *acompañamiento del proceso formativo del estudiante*, se encuentra que los seis profesores lo realizan. Este acompañamiento al desempeño individual del estudiante se muestra como un grado de cercanía al proceso, con un seguimiento permanente de lo que sucede con el estudiante frente a su formación; no solo frente a la construcción del conocimiento o la adquisición de habilidades, sino frente a la consideración del sujeto particular que se está formando. Este aspecto, eminentemente pedagógico, se interpreta desde la experiencia que estos profesores han tenido con la discapacidad, que les ha aportado, entre otras cosas, una mayor sensibilidad a los procesos. Este seguimiento es propio de la enseñanza primaria y básica, reduciéndose hacia la media y la superior, en donde se centra en el cumplimiento de responsabilidades específicas, entrega

de productos y resolución de pruebas. En donde se conserva de forma parecida a lo evidenciado aquí es en las prácticas y los ciclos formativos que requieren de desarrollos procedimentales. Es interesante que los profesores participantes en sus seminarios incluyan y desarrollen este aspecto. En la tabla 2 se detalla lo anterior.

**Tabla 2.** Resumen de las evidencias de la experiencia de la discapacidad en la definición docente

Parámetro	profesores					
	h	o	j	n	g	r
Referencia a sí mismo	√	↔	√	√	√	/
Demostraciones	√	√	√	√	↔	√
Adaptar el entorno	√	√	√	√	√	√
Referirse a colectivos	√	√	↔	√	√	/
Acompañamiento al proceso formativo del estudiante	√	√	↔	√	√	√

**Nota:** (√): Presente; (↔): Parcialmente presente; (/): No presente

**Fuente:** elaboración propia.

#### ALGUNAS CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que los profesores participantes fueron seleccionados bajo dos criterios fundamentales: que tuviesen discapacidad desde muy temprana edad y que actualmente se desempeñaran como profesores en alguna universidad, emergieron unas subagrupaciones que permitieron desarrollar núcleos de análisis: relación de la experiencia de la discapacidad con la forma de enseñar (comprendiendo el tipo de interacción con el medio y los gestos docentes) y con los contenidos enseñados y la relación entre la experiencia de la discapacidad y las competencias para enseñar. Tres profesores enseñan clases directamente relacionadas con discapacidad como contenido central y tres enseñan otras materias; tres de ellos tienen formas de comunicación distintas a las de otros profesores (lengua de señas -intérprete y braille).

En lo relacionado con las *secuencias didácticas* que desarrollan estos profesores, se advierte que estas tienen una estructura similar entre sí, mostrándose como la típica de la docencia universitaria (presentación general por parte del profesor, asignación de responsabilidades a los estudiantes, presentaciones de estos, debate, conclusiones); sin



embargo, en todos los casos, el componente del debate es usado para hacer avanzar el conocimiento y construir alternativas de comprensión. En los casos de los profesores H y O, además de la secuencia descrita, se incluyen ejercicios prácticos que son retroalimentados y ajustados permanente e inmediatamente. De todos modos, las presentaciones de los estudiantes, en todos los casos funcionan de esta manera. La secuencia didáctica desarrollada busca que los estudiantes participen y propongan desde un rol activo, planteando diferentes caminos a la interpretación; las clases se realizan en un clima de *taller*, invitando a la construcción. Teniendo en cuenta lo anterior, pueden caracterizarse dos formas de los saberes que se enseñan y que forman parte de la estructura de la secuencia didáctica: en primer lugar, el saber disciplinar, que se expresa concretamente en el interior de la clase o seminario y que le constituye. Es el tema general sobre el que trata la clase.

La segunda forma de saber que se enseña combina el saber procedimental con el saber experiencial, constituyéndose en una perspectiva compleja sobre la experiencia de la discapacidad. Este saber, como resultado de la elaboración de la vivencia, está profundamente arraigado en la subjetividad y la constituye.

Con relación a lo anterior, se advierte que los profesores participantes trabajan mucho sobre la discusión y el debate como procesos dinámicos de construcción de sentido en las secuencias didácticas que desarrollan: se *apuestan* en el terreno que puede ser lugar de encuentro con sus estudiantes: la vivencia. Es un proceso con muchos componentes del aprendizaje situado, en donde “se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002) y que son, fundamentalmente, prácticas cotidianas.

Esta es una característica común a todos los profesores con quienes se trabajó y representa un valor importante en la formación de profesores. Una vez más aparece como un gran valor la experiencia del profesor, más que el conocimiento de unas teorías o unas técnicas. Ese es el componente fundamental, lo que lo hace maestro. (En algún sentido, era lo que se quería en el pasado con la vinculación de los *expertos* a las universidades en la forma de catedráticos). Es, en últimas, la mejor acepción de la frase: “Ese maestro sí sabe”.

Lo anterior se da en el interior de unos juegos de aprendizaje en los que el profesor combina la definición, la devolución, la regulación y la institucionalización siguiendo el proceso que van desarrollando los estudiantes, siempre en zona de desarrollo próximo. La experiencia vital con la discapacidad a lo largo de la vida configura formas propias de percibir, ser y actuar en el mundo. Más allá de lo evidente funcional, esta experiencia comporta la vivencia intersubjetiva, la interacción, inédita muchas veces, con un mundo que tiene rutas y ritmos normalizados. Es la experiencia del desafío, de la pregunta y la búsqueda constante, de la revisión de los pasos y la reorganización de la esperanza. Es un saber poco conocido y muchas veces silenciado por el saber colonial médico, que subordina la experiencia a nivel de obstáculo. Por el contrario, la experiencia es la base del saber, es la vivencia comprendida y contrastada, preguntada mil veces y reconfigurada cada día. La experiencia con la discapacidad es ordenadora de la subjetividad.

En asignaturas relacionadas directamente con discapacidad, estos procesos se hacen más fácilmente vinculables y se leen casi que directamente; en otro tipo de asignaturas, sin embargo, se evidencia que el maestro ha desarrollado unos *rasgos pedagógicos* en su quehacer que podrían ser atribuibles a su experiencia con la discapacidad, que le permiten formas de aproximación, estilos de relación más abiertos y provocadores en lo que atañe a la interacción comunicativa. Más que querer que los estudiantes se aprendan unas teorías, se busca construir con el estudiante comprensiones contextualizadas en torno a ellas y desarrollar habilidades de pensamiento vinculadas con los procesos, más que con los conceptos. De todos modos, podría afirmarse que en las clases que trabajan centralmente con conceptos científicos, por ejemplo, el lugar de la teoría es más importante que el de la experiencia, aunque la experiencia les aporta las formas de enseñar.

En resumen, las competencias profesoraes (enseñar, formar y evaluar) se desarrollan de manera importante en relación con la experiencia con la discapacidad; como se hace evidente en el acompañamiento que realizan los profesores a los procesos de los estudiantes, la experiencia con la discapacidad durante toda una vida, que les implica, entre otras cosas, colocar especial atención a los pasos que dan, a la forma de hacer las cosas, a la

comunicación, a las relaciones con los demás, etc., les aporta un proceder con estos rasgos propios, como parte de su estilo docente.

#### REFERENCIAS

- Abello, D. y Hernández, C. (2012). *Inventario de Estilos de Enseñanza*. Bogotá: UPN.
- Barton, L. (abril de 2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), pp. 63-76.
- Brogna, P. (2009). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Brousseau, G (1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las Matemáticas? (Segunda parte). *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 10-21.
- Brousseau, G. (2008). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. 1a. ed. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (eds.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cruz, I., Duarte, C., Fernández, A. y García, S. (2013). Caracterización de investigaciones en discapacidad en Colombia 2005-2012. *Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional*, 61(2), 101-109.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Juanola, R. y Rickenmann, R. (eds.) (2013). *Diálogos sobre investigación de la acción didáctica conjunta: retos y perspectivas*. Capítulo II. En *Coll Narratives d'art i educació*. Girona: Documenta Universitaria.
- Moriña, A. (septiembre-diciembre de 2010). Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, pp. 667-690.

- Organización Mundial de la Salud (OMS) y Banco Mundial (BM) (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra, Suiza. Recuperado de: [http://new.paho.org/arg/images/Gallery/Informe\\_spa.pdf](http://new.paho.org/arg/images/Gallery/Informe_spa.pdf).
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.
- Rickenmann, R. (2007a). *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de las secuencias de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de: <mailto:http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/artefactos-culturales-RR.pdf>
- Rickenmann, R. (2007b). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Ginebra, Suiza: Universidad de Ginebra.
- Schalock, L.R. y Verdugo, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación en Humanidades*, 38(4) (224), 21-36.
- Schalock, R.L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *Siglo Cero*, 30(181), 5-17.
- Sensevy, G (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. (Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann). En G. Sensevy y A. Mercier, *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 5-34). Rennes: PUR.
- Wehmeyer, M. (2007). *Theory in self-determination: foundations for educational practice*. Nueva York. Sage Pub.

**TENDENCIAS, RETOS Y PROYECCIONES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES ESPECIALES  
EN COLOMBIA**

**Libia Vélez Latorre, Andrea Juliana Herrera Plata, María Margarita Ochoa Jiménez**

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Grupo de Investigación Educación, Cultura y Diversidad

lvelez@pedagogica.edu.co; ajherrera@pedagogica.edu.co; mmochoaj@pedagogica.edu.co

**Resumen:** La presente ponencia presenta los alcances y discusiones desarrolladas en el proyecto de investigación “Estudio comparativo de las propuestas de formación de educadores especiales en cinco universidades de Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Los Libertadores, Universidad Iberoamericana, Universidad del Atlántico, Universidad de Antioquia”, realizada por el grupo de investigación Educación, Cultura y Diversidad de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN, donde se analizan las tendencias, retos y proyecciones en los procesos de formación de los educadores especiales y su aportes en el campo de estudio de la educación especial. Metodológicamente se realizó la investigación a partir de un enfoque cualitativo, a partir del paradigma investigativo interpretativo-hermenéutico, utilizando técnicas de recolección de información como análisis documental, análisis de contenido, grupo focal; para ello, se abordaron como referencia los documentos maestros sintéticos, las mallas curriculares, los planes de estudio e información web suministrada por cada institución.

**Palabras clave:** campo de estudio, paradigmas educativos, formación de docentes, perspectivas curriculares, educación especial.

## INTRODUCCIÓN

El sistema educativo nacional requiere profesionales formados en el campo de la educación especial para enfrentar los retos que trae la educación inclusiva, desde la posibilidad de responder a las capacidades, necesidades y requerimientos de apoyo de todos los estudiantes (poblaciones minoritarias y mayoritarias). Las razones que justifican y ratifican la formación de *educadores especiales* obedecen no solo a las demandas sociales, sino al cumplimiento del marco normativo frente a la política pública de discapacidad que incluye todo el ciclo vital, la educación para todos y la atención a las personas con discapacidad bajo una mirada de enfoque diferencial.

Inicialmente se realiza una contextualización sobre la historia de la educación especial en Colombia, su proceso evolutivo y de cambio de paradigmas a partir de las condiciones sociales, culturales y educativas propias de cada época. El texto avanza a la presentación y análisis de las tendencias actuales en la formación inicial o de pregrado de los educadores especiales del país, a partir del análisis de las perspectivas curriculares y los planes de estudio de los diferentes programas académicos, abarcando de esta manera la primera fase de la investigación.

Por último, se presentan los retos y proyecciones que tienen los programas de formación de educadores especiales en Colombia, en clave del momento histórico, y sus aportes en el campo de estudio de la educación especial, como agentes garantes de calidad y educación para todos en el marco de un discurso y acciones inclusivas propias de su accionar como maestros a nivel social y cultural.

## RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN COLOMBIA

Durante las décadas de 1920 a 1950, aparecieron en Colombia las denominadas “Casas de menores u Escuelas de Trabajo”, y con ellas, las primeras prácticas y discursos pedagógicos en niños llamados “anormales”, sujetas a la tendencia reformista llevada a cabo por “La Pedagogía activa experimental”, en donde la base de sus saberes denominados modernos era

el resultado de la convivencia de diferentes disciplinas como la medicina, la fisiología experimental, la psiquiatría, la administración científica, la sociología y la antropología, y por supuesto, la educación (Yarza, Ramírez, Franco y Vásquez, 2015).

Como menciona Saldarriaga (2003, citado por Yarza y Rodríguez, 2007), el despliegue de las campañas antipatológicas durante el siglo XX, con la creación de la Junta Central de Higiene, paulatinamente llevaría a plantear el debate sobre la degeneración de la raza en Colombia en las décadas de 1920 y 1930, anexado a la creación de biopolíticas dirigidas a escolares y maestros, haciendo que se produjera la distinción de la población escolar, haciendo visible una clase y especie de niños por escolarizar: los niños anormales, retrasados, débiles, sordomudos, ciegos, díscolos, retrasados e irregulares.

Por otro lado, tal como menciona Yarza (2007), el saber médico en principios del siglo XX dio paso a las prácticas del examen escolar y de la pedagogía activa en escuelas para anormales y para menores delincuentes –tanto privadas como públicas–, principalmente en departamentos como Antioquia, Cundinamarca, Santander, Caldas y Atlántico, las cuales transformaron la enseñanza y el régimen carcelario de estos establecimientos, en un proceso de medicalización y normalización de la población degenerada. También se establecen diferentes disposiciones legales para la creación de internados que buscaron favorecer a las personas ciegas y se establecen condiciones para educación de ciegos y sordomudos, dando paso a la creación de la Federación de Ciegos y Sordos (Ley 40 de 1927).

En la década de 1950, aparece la educación superior pública, y parte privada, contando con carreras técnicas, profesionalización de docentes, colegios semiescolarizados con la modalidad comercial; dejando a un lado la educación normalista existente en la década de 1930.

Para este entonces se conocieron los trabajos de diferentes médicos capitalinos emprendiendo el estudio de los atrasados y anormales en las escuelas primarias de Bogotá. Dichos estudios dieron paso a las definiciones y clasificaciones que agrupan, aglutinan y condensan el amplio abanico de referentes conceptuales que se conocieron como las

*anormalidades infantiles* en las escuelas públicas de la Bogotá de principios del siglo XX (Suárez, 1926, p. 9, citado por Yarza, 2010)

La pedagogía se posicionaba desde la moral religiosa y el conocimiento científico desde una perspectiva médica y el auge de la pedagogía activa experimental, centrada en la moral social, en conceptos sociológicos y culturales. Esto dio paso a que en Colombia funcionara el modelo de pedagogía de anormales, desarrollado como talleres de trabajo y laboratorios de estudio, en el cual era necesaria la clasificación de los anormales: sensoriales, motores, mentales y afectivos.

Desde allí, se marca una ruta de conocimientos específicos que aluden a prácticas de normalización articuladas con la rehabilitación y el concepto de agente social; con la llegada al país de nuevas tecnologías como máquinas de escribir especializadas para personas ciegas, también se definen formas concretas en el aula y material para enseñar. Es así como se toma la postura de tecnologías para la educación que provienen de la pedagogía activa sustentadas en el funcionamiento fisiológico orgánico y persiste la clasificación según las características de los individuos, para hacer verdaderas intervenciones pedagógicas (Velásquez, 1921, citado por Yarza y Rodríguez, 2007).

Las posturas que acompañaron la década de 1950 le dieron continuidad al enunciado *niños anormales* procediendo a la creación de procedimientos y materiales pedagógicos que le facilitaban especificidad y le posibilitaban de diferenciar de las corrientes pedagógicas que en su momento fuese la escuela nueva. La incidencia de la psicología y la medicina en la *enseñanza especial* se configuraba en técnicas de observación, técnicas de registro, diagnóstico, y la orientación profesional o en oficios, lo que hacía de la educación una configuración médico-psicopedagógica, desde la cual se orientaba la formación o preparación de los educadores de anormales (Yarza y Rodríguez, 2007).

Dentro de las funciones que tenía el maestro de la década de 1940, eran las de identificar las causas de la anormalidad, hablando con conocimiento de causa el manejo pedagógico. Estas valoraciones exigían del pedagogo un conocimiento específico en lo



moral, físico e intelectual. A partir de la observación pedagógica y psicológica se definían los procesos de enseñanza para las aulas de clase las cuales debían ser práctica, metódica y precisas (Saldarriaga, 2003, citado por Yarza y Rodríguez, 2007). Para la misma década, los maestros debían enseñar braille y la oralización para sordos, se ofrecieron posibilidades de formación a médicos en el exterior (Estados Unidos y Europa) para la atención de estos grupos poblacionales.

En 1968, con la creación de la División de Educación Especial, en el Ministerio de Educación Nacional, se promovieron programas y servicios de educación especial, tanto para alumnos subnormales como para estudiantes sobresalientes (Salinas, 1990, p. 48, citado por Caspar, 2005).

Se define desde ese momento como un subsistema educativo que atiende a poblaciones excepcionales: limitados, retrasados mentales, ciegos y sordomudos, con parálisis cerebral, lo que hace que para la década de 1960 se impulse la atención de niños con retraso mental y se crean institutos de educación especial, la instauración de la División de Educación Especial, del INCI (Instituto Nacional de Ciegos) y del INSOR (Instituto Nacional de Sordos), PROPACE (con enfoque de salud) y la Fundación Fe para la atención a niños con síndrome de Down.

Por otro lado, por medio de la Resolución 341 de 1968, se inicia la formación de Maestros en Educación Especial en la Universidad Pedagógica Nacional.

Para 1970, aparecen los primeros centros de atención para niños con parálisis cerebral, asimismo se comienzan a prestar los primeros servicios de capacitación laboral para adultos ciegos en el Centro de Rehabilitación para el Adulto Ciego (CRAC) y para limitados neuromusculares y ortopédicos en el Centro Nacional de Rehabilitación. En 1974 la División de Educación Especial crea el Programa de Aulas Especiales en la Escuela Regular, con este programa el Ministerio de Educación atiende a los niños con dificultades en el aprendizaje, especialmente en el primer grado de educación básica y a los niños con retardo mental educable.

Entre 1970 y 1988, se crean establecimientos educativos para atender “*alumnos sobresalientes* la Fundación Humboldt en Bogotá y el Instituto Experimental del Atlántico José Celestino Mutis, en Barranquilla. El Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) se transforman en establecimientos públicos del sector educativo y no del sector salud” (Yarza, 2007).

Bajo la Ley 80 de 1980, se procede a una nueva época de la educación en Colombia, donde se procede a la instrumentalización de la enseñanza con el propósito de reducir los índices de marginalidad y ampliar la cobertura.

Esto significó para el país la creación de nuevos programas de formación docente bajo los nombres de Licenciatura en Educación, que para la fecha ya se encontraban establecidos en la Universidad Pedagógica Nacional, fundado en 1968 y la Universidad Iberoamericana, fundado en 1979. Años después se conoce la apertura de más programas en educación especial, en 1983 la Universidad de Antioquia, en 1988 la Universidad Los Libertadores y finalmente en 1999 la Universidad del Atlántico.

Esto representa en el panorama de la discapacidad la suma de nuevas apuestas fundamentales, dentro de las que se encuentran la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, desarrollada en 1990 en Jomtien, Tailandia. A partir de esta conferencia fue aprobada la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la cual buscaba la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, enfatizando en la educación como un derecho humano fundamental e invitó a los países a que intensificaran sus esfuerzos para mejorar la educación, entre los que se encontraba Colombia.

Lo que significó en el año de 1991, tras la creación de la nueva Constitución Política de Colombia para el país, la instauración de la obligatoriedad del Estado en la protección y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad a través de los artículos 13, 47, 54, y 68.

Cuatro años más tarde se desarrolla en 1994 la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales la cual tuvo como objetivo,

[...] afirmar el principio de la Educación para Todos y examinar la práctica para asegurar que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en todas estas iniciativas y puedan tomar el lugar que les corresponde dentro de la sociedad”. (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, 1995, p. 3)

Lo que ayudó impulsar, para el mismo año en Colombia, la Ley General de Educación, en la cual los artículos 46 y 49 buscaban la integración al sistema educativo público de estudiantes con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, además de facilitar en los establecimientos educativos la organización de programas para la detección temprana de los alumnos con capacidades o talentos excepcionales y los ajustes curriculares necesarios que permitan su formación integral.

Dos años después, en 1996, los artículos 46 y 49 de la Ley General de Educación se hacen efectivos por medio del Decreto 2082 de 1996, “por el cual se reglamenta la atención educativa a las personas con discapacidad y capacidades y talentos excepcionales”. Para el año de 1997 se crea Ley 361, desde la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con discapacidad desde los servicios de atención que requieren entre ellos el acceso a la educación básica, media y superior.

En 1981 por medio del Decreto 2358 se crea el Sistema Nacional de Rehabilitación, entendido como el conjunto de organismos públicos y privados que se coordinan para brindar servicios de prevención primaria, secundaria y terciaria a la población susceptible de riesgos psicosociales y biológicos que producen limitación temporal o definitiva, que coordina e integra los ministerios de Salud, de Justicia, de Trabajo y Seguridad Social, de Educación Nacional, el jefe del Departamento Nacional de Planeación y el director del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Para esta década Colombia se suma a las decisiones de las Naciones Unidas, lo que ha permitido hasta los días de hoy encontrar una nueva visión de la discapacidad. Esto lo podemos ver a partir del año 2000, en el cual se desarrolla en la sede de la ONU en Nueva York los Objetivos de Desarrollo del Milenio-Metas a 2015, las cuales son metas cuantificadas y cronológicas que el mundo ha fijado para luchar contra la pobreza en sus varias dimensiones: hambre, enfermedad, pobreza de ingresos, falta de vivienda adecuada, exclusión social, problemas de educación y sostenibilidad ambiental.

En el 2003 se crea en Colombia la Resolución 2565 la cual establece parámetros y criterios para la presentación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, aplicada a las secretarías de Educación de los departamentos y de las entidades territoriales certificadas y a los establecimientos educativos estatales.

El 2006 protagoniza un momento clave para la educación inclusiva tras el desarrollo de uno de los mayores instrumentos de aplicación en derechos de las personas con discapacidad en la ciudad de Nueva York. “La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, la cual ha buscado promover, proteger y asegurar el goce pleno en condiciones de igualdad de los derechos humanos y libertades fundamentales en todas las personas con discapacidad, promoviendo el respeto de su dignidad.

Un año después, en el 2007 en Colombia se genera la Ley 1145 la cual organiza el sistema nacional de discapacidad, la cual tiene como objetivo impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los derechos humanos. En el 2009 a través la creación del Decreto 366 se organiza el servicio de apoyo pedagógico en el marco de la educación inclusiva, además de la Ley 1346 en donde Colombia aprueba los acuerdos establecidos en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Para el año 2013 se crea la Ley Estatutaria 1618 la cual establece principios como: la inclusión social, las acciones afirmativas, la accesibilidad y las barreras, entre otros aspectos. Tres años más adelante se crea la Ley 1680 de 2013, la cual busca garantizar el acceso a las TIC al conocimiento y al trabajo de las personas ciegas y con baja visión.

Para el mismo año se establecen los nuevos “Objetivos de Desarrollo Sostenible-Metas a 2030” que al igual que los Objetivos del Milenio establecidos para el 2015, estos buscan dar continuidad al llamado universal a la adopción de medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad. De igual manera, en el 2015, se genera la Ley 1752 por medio de la cual se modifica la Ley 1482 de 2011, para sancionar penalmente la discriminación contra las personas con discapacidad.

Finalmente, el 29 de agosto del 2017 a partir del Decreto 1421, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

#### FORMACIÓN DE EDUCADORES ESPECIALES EN COLOMBIA

La formación de los educadores especiales en Colombia históricamente ha estado relacionada con el desarrollo de la política pública del país, su aparición, evolución y tendencias han buscado dar respuesta a las exigencias históricas, sociales, culturales y educativas del momento, consolidándose como agentes promotores del cambio y la transformación, siendo la formación docente una de las variables determinantes en el cambio de paradigma y en el proceso de reconocimiento de la educación inclusiva. A partir del estudio de las perspectivas curriculares de cada una de las universidades formadoras de educadores especiales en Colombia, se realiza un acercamiento a las tendencias en la formación analizando la manera en que estas contribuyen a consolidar la comprensión de la educación especial como campo.

En los programas de formación en educación especial de las cinco universidades de Colombia se han encontrado diferentes propósitos de formación que están encaminados a la

educación como un derecho para todos. En donde coinciden en la formación de profesionales con altas competencias humanistas, que reflexionen el sentir y el hacer de la discapacidad y la diversidad dentro del fenómeno social-escolar.

La Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, expone como rasgo distintivo la base del pensamiento crítico para la formación y atención de las personas con discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales, a lo largo del ciclo vital, en donde dichas perspectivas se concentran en asignaturas, prácticas pedagógicas y proyectos de investigación que involucran diferentes grupos poblacionales y contextos, a su vez, brinda al estudiante formación en un amplio espectro de capacidades que le aseguran un pronto ingreso al mundo laboral, en lo que ocupa cargos de relevancia a nivel local, nacional e internacional.

Su compromiso con la sociedad está enfocado en la formación de profesionales que

[...] a través de una mirada sensible, crítica y propósitiva del dominio del campo de la educación especial resignifique los saberes de la pedagogía, la educación y la didáctica, que sea capaz de interactuar en el ámbito educativo en sus diferentes niveles, modalidades y contextos, y de reflexionar, innovar e investigar para potenciar procesos educativos, culturales y sociales con y para las personas con discapacidad y capacidades y/o talentos excepcionales. (Universidad Pedagógica Nacional, 2017, p. 29)

Por otro lado, la Universidad de Antioquia, desde su propósito, ha planteado formar “un maestro y una maestra competente en pedagogías y didácticas flexibles, pertinentes y de calidad; para construir propuestas pedagógicas e investigativas que mejoren la calidad educativa, social y cultural de las personas con discapacidad y capacidades y talentos excepcionales” (A. Restrepo, Comunicación personal, 27 de abril de 2017). Maestros que incidan en las políticas públicas relacionadas con la educación para la población con discapacidad y con talentos o capacidades excepcionales, formar licenciados en educación especial para el desarrollo de prácticas pedagógicas y educativas para y con las personas con discapacidad y con talentos o capacidades excepcionales y finalmente articular las

reflexiones y prácticas pedagógicas con los procesos sociales de defensa de los derechos y reconocimiento político de las diferencias en nuestra sociedad.

La Universidad del Atlántico por su lado propone desde su Programa de Licenciatura en Educación Especial diseñar conocimientos propios de las áreas específicas del programa que incluyen la formación básica (fundamentos generales y pedagogía y ciencias de la educación) y en su formación profesional (saberes específicos disciplinares y didácticas de la disciplinas), con el establecimiento de mecanismos y estrategias pedagógicas que posibiliten al futuro licenciado en educación especial desempeñar su rol basado en la competencias adquiridas en su práctica pedagógica y educativa; así se busca

[...] promover la formación y consolidación de comunidades académicas y científicas, articulando con sus homólogas a nivel regional, nacional e internacional para presentar propuestas de soluciones a los problemas que afectan el progreso de la región Caribe y del país, en cuanto a la educación inclusiva para personas con limitaciones o capacidades excepcionales. (M. Serrano, comunicación personal, 5 de mayo de 2017)

La Universidad Iberoamericana desde su propósito formativo propone la formación de educadores especiales

[...] capaces de generar cambios sociales desde una educación inclusiva de calidad, que incida en la construcción de proyectos de vida de poblaciones diversas en pleno ejercicio de su ciudadanía, con el fin de dignificar la condición y promover la calidad, fundamentados en la teoría, la práctica y la investigación como ejes de proceso de crecimiento personal y profesional. (S. Sanchez, comunicación personal, 3 de mayo de 2017).

Y finalmente, la Fundación Universitaria Los Libertadores se ha propuesto “formar licenciados en Educación Especial competentes en procesos de diseño de ambientes de aprendizaje, procesos evaluativos y procesos de enseñanza aprendizaje para la diversidad que contribuyan con el desarrollo integral de las personas en situación de discapacidad, a partir del respeto de sus particularidades y contextos, mediante el desarrollo sistemático de procesos pedagógicos en el marco de la diversidad étnica, social, física y cognitiva, propias

de nuestro entorno y en función de los contextos nacionales e internacionales” (Y. Hernández, comunicación personal, 3 de mayo de 2017)

Por otra parte, desde el perfil de egreso de las cinco universidades, se identifica que la Universidad de Antioquia ha proyectado al egresado en Educación Especial a partir de dos escenarios de práctica; uno de ellos es desde el campo escolar y en procesos educativos en donde se menciona al maestro egresado en

[...] capacidad de generar acciones académicas-administrativas relacionadas con programas de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales, a lo largo del ciclo vital. Por otro lado, se encuentra el segundo escenario en donde se proyecta al maestro como ejecutor de programas educativos, integrante de equipos interdisciplinarios, promotor y líder de mesas de trabajo referidos a los procesos educativos, creador de programas con familias y comunidades de las personas con discapacidad, coordinador de procesos de investigación educativa, desarrollador de proyectos en el campo de la educación especial de forma interdisciplinar con las ciencias sociales, humanas y de la salud, y finalmente un maestro que está en capacidad de orientar los procesos de producción tecnológica e innovación para la transformación de las condiciones educativas y sociales de las personas con discapacidad y con talentos y/o capacidades excepcionales. (A. Restrepo, Comunicación personal, 27 de abril de 2017)

Por su parte, en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia la proyección que se tiene del egresado de la Licenciatura en Educación Especial se centra en la capacidad para analizar la complejidad del sistema educativo nacional y participar en debates sobre educación, quien diseña las propuestas pedagógicas orientadas a cerrar las brechas de participación, en la escuela, la familia y la comunidad, y mejorar las posibilidades de aprendizaje en el aula y los demás contextos formativos del sujeto. También busca fortalecer sus capacidades como ciudadano, educador y educador especial, en las disposiciones personales, en donde está inmersa la elaboración y evaluación de modelos y propuestas curriculares, a nivel macro- y microeducativo para la educación especial.



Busca poner en juego las habilidades concretas que posee para participar en equipos interdisciplinarios responsables de la gestión, elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en el campo de educación especial. Cualificar permanentemente sus capacidades para problematizar e indagar sobre la realidad socioeducativa y generar estrategias de investigación e implementación pedagógico-didácticas acordes a los diferentes contextos (Universidad Pedagógica Nacional, 2017, p. 31).

La Universidad del Atlántico, consciente de la necesidad de formar un profesional de altas calidades académicas y personales, con sólida formación investigativa y gran condición humana, apunta su quehacer hacia el logro de un profesional, que entre otras, demuestre

Capacidad de caracterizar los actores de los contextos e instituciones en proceso de inclusión, adicional a esto es un profesional que diseña, implementa y evalúa planes de educación inclusiva desde la didáctica y los materiales para personas teniendo en cuenta sus características. Posee actitudes, valores éticos y alta sensibilidad social hacia la diversidad, como lo son limitaciones y/o capacidades excepcionales [...] competencias en el manejo de lenguajes alternativos y uso de recursos tecnológicos para favorecer procesos de enseñanza/aprendizaje y de inclusión, además de diseñar y desarrollar proyectos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural de los estudiantes para los procesos de inclusión. (M. Serrano, comunicación personal, 5 de mayo de 2017)

Para la Universidad Iberoamericana, el egresado de Educación Especial se identifica a partir de cuatro ítems.

El primero propone que el educador especial sea creador de estrategias pedagógicas para satisfacer las necesidades educativas en los diferentes contextos; el segundo busca la creación de ambientes de convivencia y diálogo; el tercero propone la formación de maestros que diseñan y generan metodologías personalizadas e individualizadas para la educación con calidad, y el cuarto habla un educador especial con la capacidad de liderar los procesos de transformación de contextos educativos desde su ejercicio investigativo. (S. Sanchez, comunicación personal, 3 de mayo de 2017)

Y, por último, la Fundación Universitaria Los Libertadores quienes mencionan que el egresado licenciado en Educación Especial está en la capacidad de reconocer, valorar y promover en la comunidad educativa las nociones de inclusión, diversidad, derechos humanos, tolerancia, respeto, justicia y equidad. Por otro lado, se ha formado para

[...] diseñar y desarrollar proyectos de investigación relacionados con los grupos poblacionales diversos en donde se pueda planear, implementar y evaluar proyectos pedagógicos y de aula para las poblaciones con discapacidad y en condiciones diversas de vulnerabilidad. Diseñar estrategias didácticas para la formación de población en condiciones diversas, en el marco del enfoque diferencial, implementando de manera didáctica las TIC en el proceso educativo. (Y. Hernández, comunicación personal, 3 de mayo de 2017)

De acuerdo con la evolución histórica y con el giro trascendental de la educación especial en Colombia, la lectura que actualmente se hace de las personas con discapacidad y con talentos y/o capacidades excepcionales, está enfocada desde las cinco universidades del país, como la formación de educadores especiales, en donde sus capacidades se centran desde una mirada del sujeto de derechos, y la constante reflexión que demanda un escenario plural de saberes, en donde los fenómenos educativos, sociales, curriculares, didácticos y subjetividades se encuentran inmersos dentro de la diversidad étnica y cultural distintiva de la nación.

Por ello, desde la mirada de los propósitos de formación como del perfil de egreso, se comprende al educador especial desde un rol como sujeto pluridimensional en su trabajo con la sociedad de acuerdo con los modelos planteados desde el momento histórico, social y político por el cual ha atravesado desde principios del siglo XX. Innumerables prácticas educativas que fundamentan un saber específico articulados de otras disciplinas que dan un valor intelectual más profundo como arista del desarrollo del concepto educación (Yarza et al., 2015).

En la presentación de los planes de estudio la mayoría de los programas académicos de formación para educadores especiales se basan en la noción de competencias para la educación superior que se articula a los postulados del Ministerio de Educación Nacional

iniciados en el 2002, principios orientados a favorecer propuestas pedagógicas que permitan a los estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos en diferentes espacios según las exigencias del contexto. Por ello, se entienden las competencias, tal como lo define el MEN (2009), como la capacidad para utilizar conocimientos, habilidades, actitudes y comprensiones, relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o tarea en contexto, es decir para la solución de problemas concretos en diversas situaciones que requieren de capacidades y destrezas en la aplicación del conocimiento.

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional incorpora en su propuesta de formación el concepto de *capacidades* las cuales, según Nussbaum (2012), son las oportunidades que todo sujeto tiene para constituirse como ser humano, en consonancia con Mejía (2014) quien plantea que

[...] son la potencia propia del sujeto que le permite humanizarse, el enfoque de capacidades implica reconocer el impacto que la formación pedagógica como educador especial tiene en la construcción de vida como sujetos desde su ser (capacidades), saber y conocimiento (habilidades) y experiencias (acciones actuadas). (p. 25)

Una vez identificadas las características de las apuestas pedagógicas de los diferentes programas de formación, se analizan los puntos de encuentro y tensión en los programas académicos. Según Gallego y Rodríguez (2007), uno de los grandes dilemas en la formación inicial del docente en educación especial radica en analizar si los programas formativos deben centrarse en los déficits o diagnósticos de la población con discapacidad a ser atendida o, por el contrario, abordar contenidos más generalizados, dicotomía entre la formación especializada vs. formación generalizada. En el rastreo realizado a los contenidos de las mallas curriculares de las universidades participantes en el estudio, se evidencia la incorporación de contenidos generales en temáticas relacionadas con educación, especialmente en los primeros semestres, siendo denominado en la mayoría de los casos *ciclo de fundamentación*. De manera paralela, en todas la universidades se continúan brindando espacios académicos relacionados en lógica disciplinar y poblacional; en el abordaje de

población con discapacidad se destacan espacios relacionados con discapacidad intelectual y discapacidad sensorial en la mayoría de las universidades; en menor porcentaje se contemplan otras poblaciones como trastorno del espectro autista (TEA) y discapacidad motora; en el caso de dos universidades: de Antioquia y Pedagógica, en sus mallas curriculares se contempla una asignatura relacionada con población con talentos excepcionales; dentro de las propuestas formativas en ninguna de las universidades se aborda el trabajo pedagógico con discapacidad psicosocial.

En todas las instituciones de educación superior participantes en el estudio se encuentran espacios académicos relacionados con el tema de evaluación, currículo y didáctica, que aunque son temáticas propias del quehacer docente, en la actualidad, en la formación del educador especial ha requerido la incorporación de nuevos conceptos como diseño universal para el aprendizaje (DUA), ajustes razonables, estilos de aprendizaje, flexibilización, adaptación de los recursos y apoyos de acceso con miradas a una educación más inclusiva.

En las asignaturas relacionadas con el campo disciplinar se evidencian coincidencias en asignaturas relacionadas con el aprendizaje de la Lengua de Señas de Colombia (LSC) y tifoeducación, abriendo el camino a la doble especialización de los educadores especiales. En el rastreo de espacios disciplinares se identifican en la mayoría de las universidades espacios relacionados con la evolución y tendencias de la educación especial y su impacto a nivel social, político y educativo; de igual manera, en las universidades de Antioquia y Pedagógica se encuentran, como espacios comunes, asignaturas relacionadas con la comprensión de los sujetos a partir de su subjetividad, su constitución a partir de diferentes momentos históricos y su participación como sujetos de la educación.

De igual manera, los cinco programas de formación brindan espacios relacionados con educación inclusiva o educación para la diversidad, algunos centrando sus propuestas para la atención exclusivamente a población con discapacidad y otros a poblaciones más heterogéneas, abriendo el debate sobre los alcances de los procesos inclusivos en las aulas y el rol del educador especial en la atención a población diversa.

El reconocimiento de las Políticas Educativas Nacionales generales y relacionadas con la educación especial está siendo constantemente abordado en la formación inicial de los educadores especiales, a partir de los procesos de participación de los diferentes actores como son los sujetos con discapacidad y sus familias, involucrando la perspectiva de derechos a partir del reconocimiento de espacios de transformación, empoderamiento y autodeterminación.

Por otro lado, en los planes de estudio se evidencia como tendencia la vinculación de la investigación, factor transversal en el proceso formativo en las universidades a partir de diferentes líneas de profundización ofreciendo en sus rutas formativas seminarios en fundamentación y métodos de investigación, entre otros. Estos procesos investigativos se fortalecen y materializan a partir de las prácticas pedagógicas, que en la mayoría de los casos se comienzan hacia sexto semestre; en general las prácticas se realizan en lógica de atención a grupos poblacionales según el diagnóstico y en contextos educativos formales (instituciones educativas).

En la indagación documental no es claro si en todas las universidades, en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, se tienen en cuenta otras variables como el ciclo vital, la inclusión de contextos no formales como instituciones exclusivas de educación especial, contextos recreodeportivos, culturales, entre otros. Todas las universidades desarrollan trabajos de grado articulados con las prácticas en contextos pedagógicos buscando la integración de los saberes (teórico-práctico), fortaleciendo la formación científica a través de la práctica crítica y reflexiva.

Otra tendencia que se evidencia en los programas de formación de educadores especiales, y que está presente en la mayoría de las propuestas curriculares, es la vinculación de espacios académicos relacionados con propuestas alternativas y didácticas basadas en la lúdica, las artes; la mayoría de las universidades ofrecen espacios relacionadas con lenguajes artísticos y en menos proporción lúdica y deportes reconociendo su impacto y pertinencia en el campo de la educación especial. Se observan algunos espacios académicos relacionados

con TIC, y la Universidad Pedagógica ofrece un espacio relacionado con *comunicación aumentativa y alternativa* (CAA).

Por otra parte, y con relación a la evolución a los planes de estudio de los educadores especiales, se evidencia disminución y en algunos casos nulidad, con los espacios académicos con enfoque terapéutico o de rehabilitación, que históricamente se presentaban al inicio de los programas académicos; en su gran mayoría se evidencia un enfoque educativo con un enfoque de derechos, soportado en el modelo social de discapacidad.

## CONCLUSIONES

A continuación se presentarán las conclusiones de la presente investigación en clave de los retos y las proyecciones para los programas de formación de educadores especiales en Colombia y sus aportes al campo:

### **Retos**

La formación de docentes y la creación de los programas curriculares en educación especial en Colombia históricamente han estado estrechamente relacionados con las exigencias históricas, sociales, culturales y educativas del país, permeándose en la política pública y en la evolución de la comprensión del campo.

- La evolución de la educación especial en Colombia ha transitado por diferentes paradigmas a lo largo de su historia; al desaparecer su concepción como modalidad educativa (1994) impactando la presencia de los programas de formación; esta movilización provoca un acto de resistencia, donde se replantean nuevas posturas epistemológicas, conceptuales, políticas, pedagógicas, didácticas entre otras, que exigen a la academia preguntarse sobre el campo de estudio de la educación especial.
- Los educadores especiales, a través de sus procesos de formación, se han consolidado como agentes transformadores de las dinámicas escolares y sociales frente a la comprensión y visibilización de las personas con discapacidad y sus familias; se espera que su presencia en contextos escolares, sociales, políticos, culturales y

gubernamentales impacten en procesos de sensibilización y transformación para una educación inclusiva con calidad.

- La formación de licenciados en educación especial en Colombia ha tenido una gran transformación en respuesta al momento histórico que se está viviendo en el país frente al reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derechos. Por ello, cada institución de educación superior, desde la misionalidad propia de su universidad, aboga por procesos de formación que estén situados en un modelo social de la discapacidad, que permitan abordar procesos desde el posicionamiento de la persona con discapacidad, así mismo, favorecer su inclusión en espacios educativos, sociales, culturales, políticos, entre otros.
- La transversalización de la investigación en los planes de estudio de las licenciaturas en educación especial posibilita que los futuros educadores especiales desarrollen competencias con sentido crítico, reflexivo, analítico, propositivo en su campo de acción; donde el interés esté puesto en los sujetos de la educación y sus posibilidades de inclusión en diferentes contextos (escolares, laborales, culturales, entre otros).
- Las universidades formadoras de educadores especiales en Colombia, a través de sus procesos de investigación y prácticas pedagógicas, buscan la articulación entre la teoría y la práctica, donde los sujetos de la educación sean reconocidos desde sus subjetividades (identidad, características, historia, familia), que requiere de acompañamiento y apoyo según sea el caso.

## **Proyecciones**

- Teniendo en cuenta que las propuestas curriculares de las diferentes universidades participantes en el estudio comparativo son más los puntos de encuentro o coincidencia, se hace necesario fortalecer la interacción entre los diferentes programas de formación inicial en educación especial del país, que desde los rasgos distintivos de cada uno de los programas aporte a la consolidación del campo de estudio.

- Generar espacios de diálogos de saberes o actividades académicas que permitan compartir las experiencias prácticas y conceptuales a partir de los resultados de investigación realizados en el interior de cada institución.
- Es necesario fortalecer los procesos de investigación y publicación de los grupos de investigación de cada uno de los programas de formación, que permitan visibilizar y contribuir desde sus prácticas pedagógicas al campo de la educación inclusiva en el país.
- Continuar consolidando las redes nacionales e internacionales alrededor del campo de la educación especial, vinculando las experiencias desarrolladas por las instituciones educativas, grupos de investigación y profesionales.
- Resurgimiento de la asociación de educadores especiales que potencie y visibilice su campo de acción, proyección social y política en el país.
- Creación de programas de posgrado en educación especial que complementen la formación de los profesionales y consolide el campo de estudio.

#### REFERENCIAS

- Caspar, D. (2005). Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, XXVI (76), 281-306.
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1995). *Informe final*. 7-10 de junio, 1994, Salamanca, España. Madrid: Ministerio de Cultura, Centro de Publicaciones.
- Decreto 1421 de 1942 (16 de junio). Por el cual se dictan algunas disposiciones en relación con el impuesto de que tratan las leyes 37 de 1929, 24 de 1931 y 143 de 1938. Presidencia de la Republica. Colombia.
- Gallego, J. y Rodríguez, A. (2007) Tendencias en la formación inicial del profesorado en Educación Especial. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 5(3), 102-117.



Ley 40 de 1927. Por la cual se fomenta el Instituto Colombiano para Ciegos de Bogotá, el Instituto de Ciego y Sordomudos de Antioquia, el Instituto Departamental de Cundinamarca para Sordomudos, y se da una autorización. Ministerio de Justicia. Colombia.

Mejia, M (2014). *Las capacidades, fundamento de la construcción de lo humano: a propósito del proyecto de talentos e innovación ondas*. Sin publicar. Bogotá.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Ramírez y Téllez (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Bogotá: Banco de la Republica.

Universidad Pedagógica Nacional (2017). *Documento Maestro Programa Licenciatura en Educación Especial*. Bogotá: Facultad de Educación. Departamento de Psicopedagogía.

Yarza, A. (2007). *Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica*. Ponencia XIII Congreso Colombiano de Historia. 22 a 25 de agosto. Bucaramanga.

Yarza, A. (2010). *Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia. Principios del siglo XIX a mediados del siglo XX*. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 111-129.

Yarza, A. y Rodríguez, L. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal: 1870-1940*. Bogotá: Magisterio.

Yarza, A., Ramírez, M., Franco, L.M. y Vásquez, N.C. (2015). *Narrativas de la educación especial en Medellín: Una reconstrucción polifónica, 1966-2004*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

## ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES Y DISCAPACIDAD

**Dora Manjarrés Carrizalez**

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Grupo de investigación Estilos Cognitivos

dmanjarres@pedagogica.edu.co

**Resumen:** Esta ponencia se desarrolla en el marco de la tesis doctoral titulada “Estilos parentales y discapacidad. Influencias en la construcción de un proyecto de vida autónomo”, realizada en el doctorado interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el énfasis de Sujetos y Escenarios de Aprendizaje (SEA), bajo la asesoría del grupo de investigación de Estilos Cognitivos y en la línea de Estilos de Enseñanza<sup>2</sup>.

En primer lugar, se plantean elementos conceptuales y desarrollos investigativos que permiten la contextualización de los estilos parentales y el acercamiento a las formas de educación parental y la discapacidad. En segundo lugar, se presenta el *modelo estilos parentales en la discapacidad* (MEPD), que es un modelo teórico-descriptivo que busca hacer un acercamiento a la caracterización de los estilos de educación parental en la crianza de personas con discapacidad y su influencia en el proyecto de vida. Este modelo se planteó de manera estructural en su primera versión en el 2012 y se retomó en el 2016 en el proceso de formación doctoral, desde el cual se ha depurado y afinado operacional y conceptualmente esta primera versión.

**Palabras clave:** estilo, estilo parental, discapacidad, modelo

**Abstract:** This paper is developed within the framework of the doctoral thesis entitled "Parental styles and Disability. Influences in the construction of an autonomous life project ", carried out in the inter-institutional doctorate in education, in the National Pedagogical University, in the results of Subjects and Learning Scenarios (SEA), under the guidance of the Cognitive Styles research group and The line of Teaching Styles.

In the first place, conceptual elements and research developments are proposed that allow the contextualization of the parental styles and the approach to the

---

<sup>2</sup> Director de tesis: Christian Hederich Martínez.

forms of parental education and disability. Secondly, we present the Model of Parental Styles in Disability -MEPD-, which is a theoretical-descriptive model that seeks to approach the characterization of parental education styles in the upbringing of persons with disabilities and their influence on the life project. This is the structural model in its first version in 2012 and it was resumed in 2016 in the process of doctoral training, from the moment it worked and worked correctly.

**Keywords:** style, parental style, disability, model

## INTRODUCCIÓN

Cada vez más se hace visible en nuestra sociedad la necesidad de considerar a la familia como agente educativo, teniendo en cuenta que en ella se gestan y promueven pautas primarias, vivencias, acciones y experiencias que son trascendentales para el desarrollo y el proyecto vital de niños, niñas y jóvenes. Encontramos como responsabilidades asignadas a la familia las funciones de protección, participación, educación, orientación, estimulación, cuidado y provisión de condiciones (económicas, emocionales, materiales y ambientales).

Es importante reivindicar el lugar de la familia como primer espacio educativo y a los padres como primeros educadores, formadores y orientadores de sus hijos. En el seno de la familia, desde su función educadora, se inculcan pautas, se orientan creencias y se consolidan prácticas que preparan al sujeto para la convivencia y el desenvolvimiento en la sociedad y para su aporte a la construcción de esta. Allí los progenitores, o los que asumen la función parental, se convierten en los principales gestores educativos y en quienes ejercen la mayor influencia formativa.

Esta función educadora se complejiza cuando las familias deben asumir la crianza de hijos con discapacidad, puesto que es aún más importante su papel en la generación de oportunidades que garanticen el desarrollo máximo de sus potencialidades y su proyección personal. La familia se encuentra con múltiples dificultades para hacer frente, por sí misma, a la discapacidad, no solo por las particularidades y requerimientos que esta demanda, sino porque, además, se enfrenta con representaciones sociales y mitos que dificultan la apertura de espacios de interacción y participación. Con la llegada de un hijo con discapacidad, son

muchos los padres que muestran una sensación de impotencia y desorientación, pues se acentúan las exigencias a la función parental.

Por tanto, es importante ahondar en elementos conceptuales que permitan profundizar el tema de estilos parentales y discapacidad resaltando estudios que han profundizado en esta área. De igual forma, el grupo de investigación Familia y Escuela<sup>3</sup> desde el 2010 ha desarrollado investigación en la línea de familia y discapacidad, lo que ha permitido plantear en el 2012 un modelo teórico-descriptivo para identificar y caracterizar los estilos educativos parentales en la crianza de personas con discapacidad y su incidencia en el proyecto de vida; este es el denominado *modelo estilos parentales en la discapacidad* (MEPD). Bajo el compromiso de continuar la cualificación y fortalecimiento del MEPD como modelo descriptivo, este se retomó en el proceso de formación doctoral bajo la asesoría del grupo de investigación de Estilos Cognitivos<sup>4</sup>, para ser examinado, depurado y validado en su carácter descriptivo y predictivo.

Bajo este marco, se presenta a continuación el desarrollo de elementos conceptuales relacionados con la noción de estilo, los estilos parentales y la relación de estilo parental con discapacidad y el MEPD, el cual aporta elementos para la caracterización de formas de educación parental presentes en la crianza de personas con discapacidad.

## ESTILOS PARENTALES

Para adentrarse a la categoría de estilos parentales es importante hacer alusión al concepto de *estilo* como elemento nodal que la sustenta.

*Noción de estilo.* El concepto de *estilo* ha transitado históricamente por distintos ámbitos, disciplinas y campos que lo describen y definen a partir de sus objetos de estudio y el horizonte de acción. Inicialmente, según Hederich y Camargo (2015), el concepto de *estilo*

---

<sup>3</sup> Grupo de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>4</sup> Grupo de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional.

proviene del mundo de las artes para referirse a una forma particular de expresión estética, específicamente en el área de la literatura.

En el ámbito de las ciencias de la conducta diversos personajes han desarrollado en sus teorías la noción de estilo. Lewin (1935) la aborda como una expresión de la personalidad sustentada en la disposición de habilidades cognitivas; Allport (1937) se refiere a la noción de estilos de vida para identificar tipos distintivos de comportamiento; English e English (1958) entienden el estilo como una manera característica o identificación de un individuo a una actuación particular. Esta última acepción del concepto de estilo es la que permite hacer referencia a este como “la forma particular, característica y distintiva, que describe la conducta de un individuo dado” (Hederich, 2013, p. 24). Desde allí se puede plantear una tipificación de estilo por algunas características distintivas:

La noción general de estilo lleva implícitas varias características, algunas de las cuales explicitamos a continuación. Así, dicha noción es: a) esencialmente diferenciadora, en la medida en que establece características distintivas entre las personas; b) relativamente estable en cada individuo; c) en alguna medida, integradora de diferentes dimensiones del sujeto y d) en términos valorativos, neutral, es decir que no debe poderse valorar, en términos absolutos, un estilo por encima de otro (Hederich, 2007, p. 11).

Esta definición puede ser especificada como campo de investigación al ámbito educativo a través de la llamada *estilística educativa*, que agrupa “los estilos cognitivos, de aprendizaje, de pensamiento, de enseñanza, pedagógicos, de comunicación, de liderazgo o de cualquier conducta que represente una tendencia estilística genuina en su aplicación a la actividad educativa” (Hederich y Camargo, 2015, p. 140). Este proyecto se centra en el estilo parental, por lo que se ubica directamente en el ámbito de los estilos de enseñanza, esto es, en la conducta del encargado del proceso de enseñanza (en este caso los padres o quien ejerza la función parental) durante su actividad educativa, sobre el proceso de aprendizaje de sus aprendices (en este caso, los hijos).

*Noción y tipificaciones de estilo parental.* Las relaciones parentofiliales han sido objeto de estudio en distintas investigaciones. Son diversas las denominaciones utilizadas por

los autores que, en general, actúan como sinónimos; son estas: estilos de crianza o estilos parentales (Braumrind, 1967, 1991, 1996, 2005; Capano y Ubach, 2013; Corvo y Williams, 2000; Darling y Steinberg, 1993; Maccoby y Martin, 1983; entre otros); estilos educativos paternos o estilos educativos parentales (Aroca y Cánovas, 2012; Coloma, 1993; Torío, Peña y Rodríguez, 2008;) o, como los denomina Musitu y García (2001), estilos de socialización parental. En este proyecto se asume la denominación estilos parentales por ser amplia, reconocida y abordada por la comunidad académica nacional e internacional.

La noción de *estilo parental* proviene de la psicología del desarrollo y describe las estrategias que los padres utilizan en la crianza de los niños. Los estilos parentales representan la forma de actuar de los padres frente a la crianza de sus hijos, la forma como los educan y desarrollan su función paterna-materna. Estos son denominados por Coloma (1993) *estilos educativos paternos*, los cuales define como “esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación parental” (p. 48).

De acuerdo con Climent (2009) y en concordancia con la tipificación de estilo mencionada anteriormente, se habla de estilo parental, por su permanencia y estabilidad a lo largo del tiempo dentro del proceso de crianza, aunque pueden evidenciarse modificaciones.

Por su parte, Aroca y Cánovas (2012) mencionan que el estilo parental intenta crear unas coordenadas de regulación dentro de las que se enmarcan y describen estrategias y mecanismos de socialización y educación que los padres ejercen sobre los hijos, en términos de creencias, valores y comportamientos, que pretenden influir en su desarrollo. En este sentido, el estilo parental es:

El conjunto de pautas y prácticas de crianza, cuyo objetivo es la socialización y educación de los hijos, donde interactúan rasgos de personalidad, experiencias pasadas y características genéticas, tanto parentales como filiales, que se contextualizan dentro de un sistema intra, meso y macrofamiliar inmerso, a su vez, en un marco transcultural e histórico determinados. (Aroca, 2010, p. 84)

Específicamente para este proyecto cuando se habla de estilos parentales, se hace referencia al sistema relacional que se establece en la función parental, que permite tipificar y caracterizar tendencias globales de interacción frente a la labor educativa.

Históricamente, Coloma (1993) menciona que los estudios empíricos relacionados con las prácticas educativas familiares empezaron a desarrollarse desde la década de 1930, implementados por psicólogos, sociólogos y antropólogos, y se extendieron a las siguientes décadas sustentados en marcos teóricos y metodologías investigativas dispares. En este sentido, los modelos teóricos relacionados con estilos parentales hacen su aparición en la década de 1960 y a principio de los años 1970, como un intento de los investigadores por dar coherencia teórica y sentido práctico a los dispersos e innumerables estudios acumulados sobre las prácticas educativas paternas y sus efectos socializadores.

Diana Baumrind introduce los estilos de crianza como una alternativa para estudiar y comprender las relaciones parento-filiales (Aguirre, 2013). Sus investigaciones se retoman como referente importante para este proyecto por cuanto sus trabajos han estado centrados en conocer el impacto de las pautas de conducta familiares y su repercusión en la personalidad del niño. Esta autora ha realizado investigaciones sobre socialización familiar durante los últimos treinta años (1966, 1967, 1968, 1971, 1978, 1991, 1996, 1997, 2005), por tanto, su trabajo representa un punto de referencia fundamental en el campo del apoyo y control parental, la autonomía y el desarrollo del niño. En sus trabajos analiza si hay correlación entre determinados estilos educativos de los padres con el desarrollo de cualidades y características en el hijo (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

Baumrind (1967) propone la existencia de dos dimensiones que subyacen a las relaciones entre padres e hijos: la aceptación y el control parental. La aceptación se refiere a la sensibilidad de la respuesta de los padres frente a las necesidades del niño, y el control está relacionado con las demandas parentales o control comportamental (Aguirre, 2013). De la combinación de estas dimensiones, Baumrind identifica tres estilos cualitativamente diferentes: el estilo autoritario, en el que los padres valoran la obediencia y el respeto a la autoridad, ejercen una disciplina punitiva y esperan siempre que sus hijos acepten su

autoridad sin cuestionarla, sus niveles de involucramiento con el hijo son bajos y expresan poca calidez; el estilo permisivo, en el que los padres se muestran débiles frente al establecimiento de normas en la conducta de sus hijos, les exigen poco, le proporcionan gran autonomía, son aceptadores, afirmativos y benignos con sus hijos, tienen un alto grado de implicación y son cálidos con ellos; y el estilo autorizativo o democrático, en el que los padres usan la firmeza como medio de atender las necesidades de sus hijos, de fijar normas susceptibles de ser alcanzadas, explicando las razones de las reglas que establecen, son cálidos, sus niveles de involucramiento son altos, valoran y promueven la participación y opinión de los hijos y respetan la independencia.

Por su parte, Maccoby y Martin (1983) reformularon la propuesta de Baumrind, y propusieron un modelo que consta de cuatro tipos de estilos, obtenidos de la combinación de dos variables: el grado de control y el grado de apoyo. De acuerdo con estas dos variables, se identificaron cuatro estilos: autoritario recíproco (fuerte control-reciprocidad y fuerte implicación afectiva), autoritario represivo (fuerte control con baja reciprocidad e implicación afectiva), permisivo indulgente (bajo control y alta reciprocidad e implicación afectiva) y permisivo negligente (bajo control y baja reciprocidad e implicación afectiva).

Más adelante, Musitu y García (2001) formularon una tipología de estilos de socialización a partir de dos dimensiones, coerción/imposición y aceptación/implicación, que son independientes, ortogonales, y por tanto, su cruce permite establecer una tipología de cuatro modelos de socialización parental, son estos autorizativo, indulgente, autoritario y negligente. El estilo autorizativo, para estos autores, se caracteriza por una alta aceptación e implicación y una alta coerción e imposición. Los padres que adoptan el estilo indulgente ofrecen una alta implicación y aceptación del hijo, y, a la vez, un bajo grado de coerción e imposición. Los padres con estilo autoritario se caracterizan por tener una baja implicación con sus hijos y por ofrecerles escasas muestras de su aceptación como personas. Finalmente, el estilo negligente se caracteriza por una baja aceptación del hijo, poca implicación en su conducta y un bajo nivel de coerción e imposición de normas.



Como se puede evidenciar desde los modelos anteriores, a partir del estudio de los estilos parentales se han identificado y relacionado distintas dimensiones básicas que representan generalmente polaridades o extremos que están en contraposición. Como lo relaciona Coloma (1993), se pueden destacar de manera general las siguientes dimensiones trabajadas por diversos autores:

- Control firme en contraposición a control laxo,
- Cuidado y empatía en contraposición a rechazo e indiferencia,
- Calor afectivo en contraposición a frialdad- hostilidad,
- Disponibilidad de los padres a responder a las señales de los hijos en contraposición a la no disponibilidad,
- Comunicación paternofamiliar bidireccional versus unidireccional y
- Comunicación paternofamiliar abierta versus cerrada... (p. 48)

Esta variedad de dimensiones que orientan distintos modelos de estilos parentales, son importantes pues muestran que, los modelos de estilos paternos tradicionales centran su atención y tipificación prioritariamente en una de las polaridades presentadas.

*Estilo parental y discapacidad.* Las particularidades de un hijo relacionadas con la discapacidad modifican todo el accionar de la familia y exigen de esta una alta disponibilidad y máximo esfuerzo que transforma con frecuencia la trayectoria vital familiar. De esta manera, se reorganiza la familia y la función parental se centra generalmente en torno al hijo con discapacidad (Manjarrés, León, Luque y Martínez, 2013).

De otro lado, es fundamental el papel de los padres en la crianza de sus hijos con discapacidad para favorecer procesos de inclusión social, lo que refuerza la importancia del acompañamiento y fortalecimiento a estos en las distintas etapas, dilemas y desafíos que se presentan en su labor educativa, los cuales pueden incidir en las interacciones y formas de relación y educación. Es importante que los padres le brinden al niño suficientes oportunidades para desenvolverse en las relaciones interpersonales, para que sean dueños de sí mismos y para que puedan alcanzar su pleno desarrollo personal (Aguirre y Castro, 2007).

Con frecuencia las investigaciones y producciones que relacionan la discapacidad con el proceso de crianza centran su atención en el episodio estresante que genera la llegada de un hijo con discapacidad al núcleo familiar: duelo, resiliencia, estrategias de afrontamiento, entre otros, son los temas relacionados en este tipo de estudios.

Se pueden mencionar de acuerdo con Ureta (2014), investigaciones como la de Vallejo (2011), que se refiere al duelo de los padres ante el nacimiento de un hijo con discapacidad; Seguí, Ortiz, Tallo y De Diego (2008), que trabajan los factores asociados al estrés del cuidador primario de niños con autismo; y Amorós, Antón y Cuadra (2009) profundizan sobre la afectación de los padres que manifiestan consecuencias emocionales y psicológicas (estrés y depresión como las más comunes), y además identifican diferencia en los patrones de crianza con respecto a los hijos que no presentan discapacidad.

Se puede resaltar también trabajos como los de Botero (2013), que realiza una revisión teórica sobre discapacidad y estilos de afrontamiento; Lillo (2014), Suarez, Rodríguez y Castro (2006) y Serrano y Izuzquiza (2017) abordan el impacto del diagnóstico y el proceso de comunicación, duelo y acompañamiento a lo padres de hijos con discapacidad; Pérez y Marqués (2018), Pozo y Sarriá (2014), Woolfson y Grant (2006), relacionan el estrés parental y la sobrecarga familiar durante el proceso de crianza de personas con discapacidad; Chavarría y Stupp (2011), Losada y Baña (2017), Ortiz y Ariza (2018), profundizan en el ajuste al ciclo de vida de las familias cuando se presenta en el núcleo una persona con discapacidad; entre otros.

Con relación a los estilos parentales, los estudios e investigaciones enfatizan en la necesidad de hacer lecturas contextualizadas cuando se trata de comprender los procesos de crianza de personas con discapacidad, por lo que, en algunos casos, estos estudios se encuentran centrados en poblaciones con discapacidades específicas o en situaciones puntuales del proceso de crianza. En este sentido se pueden resaltar algunos trabajos investigativos relacionados con: afrontamiento y estilos de crianza en personas con discapacidad (Ureta, 2014), los estilos y las prácticas de crianza de niños con déficit sensoriomotor (Aguirre y Castro, 2007), los estilos educativos de niños y adolescentes con

psicopatología y discapacidad intelectual (Fuenzalida-Ríos, Penelo y Brun, 2014), la competencia parental y la discapacidad intelectual (Contreras, 2013), entre otros.

*Presentación del modelo estilos parentales en la discapacidad (MEPD).* El MEPD en su versión 1 fue producto de diversos estudios de tipo cualitativo y de naturaleza comprensivo-interpretativa que permitieron describir las dinámicas de crianza de personas con discapacidad a partir de sus vivencias, sus voces y las de sus familias, consignadas en relatos e historias de vida. Los resultados lograron develar algunos elementos, dimensiones y aspectos estructurales que caracterizan la crianza en estas condiciones y que, combinados, configuran estilos parentales.

Para el planteamiento del MEPD se identificaron, como elementos estructurales en las relaciones parentofiliales, los tres procesos psicosociales involucrados en la crianza las creencias, las pautas y las prácticas.

En la crianza, según Aguirre (2000), se encuentran involucrados tres procesos psicosociales que se convierten en elementos estructurales del MEPD para explicar las dinámicas de crianza de personas con discapacidad.

En primer lugar, las prácticas se conciben como comportamientos intencionados y regulados, es lo que efectivamente hacen los adultos encargados de la crianza. Son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia del niño, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, y a facilitar el aprendizaje de conocimientos que permitan reconocer e interpretar el entorno que le rodea. De igual forma, las prácticas se manifiestan de una manera particular para atender comportamientos específicos de los niños, por ejemplo, frente a la alimentación, ante la demanda de afecto o como respuesta a conductas disfuncionales, y pueden tomar la forma de conductas motoras complejas, de expresiones verbales o de gesticulaciones voluntarias.

Respecto a las pautas, esta tiene que ver el canon que dirige las acciones de los padres. “La pauta se relaciona con el qué se debe hacer y se refiere a lo esperado en la conducción

de las acciones de los niños” (Aguirre, 2000, p. 29) es el vínculo directo con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia. En tanto que es un canon del actuar, por lo general, la pauta se presenta como una circunstancia restrictiva y poco flexible, lo cual no quiere decir, que no pueda modificarse en el transcurso del tiempo.

Finalmente, las creencias se refieren a las explicaciones que dan los padres sobre la manera como orientan las acciones de sus hijos. De acuerdo con R. Myers (1994, citado por Aguirre, 2000), son explicaciones "de por qué las pautas y prácticas son como son o como deberían ser" (p. 30), estas creencias permiten a los padres justificar su manera de proceder que se legitima en tanto que hacen parte del conjunto de creencias de la sociedad. Además, en las creencias confluyen tanto conocimientos prácticos acumulados a lo largo del tiempo, como valores expresados en escalas que priorizan unos valores frente a otros.

En el interior de estos tres procesos psicosociales, el modelo de estilos parentales en la discapacidad MEPD, identificó indicadores importantes para tener en cuenta en el momento de describir o caracterizar procesos de crianza de personas con discapacidad.

En las creencias, el primer indicador identificado es la visión parental de la discapacidad. Brogna (2009) plantea seis tipos de visiones que, al tiempo que han caracterizado la historia de la discapacidad, pueden observarse en las familias: la de exterminio o aniquilamiento, la sacralizada-mágica, la caritativo-represiva, la médico-reparadora, la normalizadora-asistencialista y la visión social. Se mencionarán brevemente.

En la visión de exterminio y aniquilamiento, la discapacidad es simbolizada como aquella particularidad biológica o de comportamiento visible o evidente que pone en peligro al grupo y la práctica recomienda es el aniquilamiento. En la visión sacralizada-mágica, la discapacidad es entendida como una acción sobrenatural un milagro, o un castigo divino, y por ello el sentido de las prácticas se basa en cuidar, liberar o exorcizar. En la visión caritativo-represiva, las personas con discapacidad son consideradas como sujetos con una mente o un cuerpo deforme, incompleto e imperfecto, o con comportamientos *indeseables* – dignos de la caridad cristiana–; en esta visión la relación con el resto del grupo es la

asignación de un espacio físico separado. En la visión médico-reparadora, por su parte, la discapacidad es entendida como una huella identitaria clara que se materializa en patologías científicamente signadas y etiquetadas bajo el horizonte y la influencia del diagnóstico, desde donde se pretende cura y reparación. En la visión normalizadora-asistencialista, la discapacidad ya no se relaciona con la enfermedad sino con una norma que impone el deber ser, desde la cual las prácticas se centran en la noción de desviación, el horizonte es el sujeto promedio y la persona con discapacidad es sujeto de asistencia en pro de alcanzar la normalidad. Finalmente, en la visión social, la discapacidad deja de ser concebida como un problema de salud o como una tragedia personal, para pasar a conceptualizarse como una construcción social. Aquí, la discapacidad se define de manera situacional, relacional e interactiva con los factores ambientales, por tanto, la práctica se centra en el reconocimiento de las habilidades y los apoyos requeridos y la apertura de espacios para el aprendizaje y la participación.

Estas visiones, si bien se constituyeron en hitos históricos, aún existen en la actualidad en nuestros cánones y prácticas, y se mantienen latentes en las representaciones e imaginarios de las familias, permeando su labor educativa. Por estas razones, se convierten en categoría estructural del MEPD. Estas visiones además determinan fuertemente la relación niño/adulto (padre/hijo) en la crianza de personas con discapacidad, siendo esta caracterizada por una tensión constante, no solo por la concepción de infancia sino por añadir a esta una condición de especial vulnerabilidad.

Otros indicadores de la categoría de creencias son la concepción de niño y la concepción de adulto que tiene el padre o quien ejerce la función parental. Estos son aspectos estructurales a la relación parentofilial, en tanto permite identificar el lugar que se da al hijo (como niño) y al padre (como adulto) en el proceso de crianza. La noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural. Puerto (2002, citado por Jaramillo, 2007), menciona algunas de las concepciones históricas más importantes de infancia, pasando por la del niño como propiedad, el niño como adulto pequeño, el niño como tabla rasa, el niño como ángel –bondad innata–, y el niño como persona en desarrollo y como sujeto social de derechos, entre otras.

Estas concepciones han dado un lugar correspondiente al adulto como administrador, supervisor, decisor, protector, cuidador, estimulador y defensor, respectivamente.

La visión de infancia se diferencia en la discapacidad, puesto que los padres se ven constantemente enfrentados al dilema de la eterna crianza. Dadas las características de la persona con discapacidad y el nivel de compromiso de las funciones vitales que permiten generar independencia, autonomía y proyectos de vida individuales, la noción de infancia se desdibuja en su asociación con la edad (tal y como está concebida desde los parámetros de la *normalidad*). En la medida en que haya un compromiso de tipo cognitivo, comportamental y, en algunos casos, a pesar de tener todas las posibilidades requeridas para *ser adulto*, la visión de niño se perpetúa en los padres, afectando fuertemente la trayectoria vital familiar y en algunos casos limitando el proyecto de vida personal del hijo. Por tanto, para la definición operacional del MEPD, se tienen en cuenta las concepciones de adulto y de niño que se identifican en los relatos, las cuales distan de las estudiadas tradicionalmente.

Al respecto de la categoría de pautas, el MEPD establece algunos indicadores presentes en la crianza de personas con discapacidad; específicamente delimitamos tres: la flexibilidad de las normas, los valores enfatizados durante la crianza y los mecanismos motivacionales puestos en juego por los padres para influir en la conducta del hijo.

Las normas son entendidas como las reglas que instauran los padres en el proceso educativo y formativo de los hijos, las cuales permiten determinar límites de acuerdo con los estándares y la proyección que se le da a la formación. Para Minuchin (2003), los límites son importantes en el funcionamiento familiar y la función de las normas y los límites es proteger la diferenciación de los integrantes del grupo familiar y el funcionamiento adecuado de la familia. Estos límites pretenden además proteger a los hijos de situaciones peligrosas, indicarles comportamientos aceptables, o no, de acuerdo con los parámetros sociales. Por ello, deben ser claros y han de definirse de la manera más precisa para permitir a las personas el desarrollo de sus funciones (Puello, Silva y Silva, 2014). Para el MEPD es importante identificar la naturaleza de las normas planteadas por el padre al hijo con discapacidad en términos de la flexibilidad, esto es, si las normas son inflexibles, negociadas o si el padre no

impone ningún tipo de norma. Este indicador aporta de manera significativa a la configuración del estilo de educación parental.

Por su parte, los valores funcionan como guías que determinan el criterio de lo deseable, o no deseable, y son fuente de normas puesto que conducen a la evaluación de sí mismo y a la orientación de la identidad personal (Quijano, 2015). La intencionalidad de los valores que promueve el padre en el proceso de crianza del hijo con discapacidad se convierte en un indicador importante del estilo de educación parental puesto que permite evidenciar cuál es la pauta que dirige finalmente las acciones del padre. Para esto se identifican y plantean para el MEPD tres fuentes de intencionalidad en la promoción de valores: la centrada en la obediencia, es decir, todos los esfuerzos y valores inculcados se dirigen al sometimiento del hijo y se relacionan con la lealtad, el respeto, la sumisión y la humildad; la centrada en el desarrollo de la capacidad propia enfatizando en la perseverancia, la responsabilidad, la superación, la valentía, en busca de favorecer en el hijo la creencia en sí mismo, en sus capacidades y el desarrollo de la independencia; y la que se centra en la no sujeción, es decir el énfasis de los valores inculcados se relaciona con la libertad, el disfrute y el placer.

El último de los indicadores en las pautas es la motivación, definida como el conjunto de elementos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Rodríguez, 2009). De esta forma, los mecanismos motivacionales utilizados por el padre en la educación de su hijo con discapacidad evidencian el tipo de estímulos que privilegia para generar el interés en la consecución de los objetivos y la realización de actividades que inciden en su desarrollo. Dentro del MEPD se tienen en cuenta dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca. La motivación intrínseca está relacionada con la necesidad innata que tienen los individuos de comprometer sus intereses, de poner en práctica sus habilidades y de superar retos y desafíos, emprendiendo actividades solamente por el interés que estas les proporcionan. La motivación extrínseca, por su parte, es la que proviene del medio externo a la persona; en esta el interés por las actividades deriva de su consideración como un instrumento o el medio para alcanzar un fin ya sea este una recompensa física, afectiva o social (Jiménez, 2003).

Finalmente, desde las prácticas, el MEPD plantea seis indicadores que pueden caracterizar la crianza de personas con discapacidad en términos de las acciones que finalmente el padre efectúa en su labor educativa. Son estos: el nivel de control ejercido, el nivel de afecto otorgado, la disciplina impartida, el nivel de responsabilidad asignado al hijo, el nivel de placer y disfrute, y el nivel de apoyo e implicación.

En el primer indicador, el control, se entiende como la actitud asumida con intención de dirigir el comportamiento deseable, siendo este un parámetro que discurre entre la permisividad, la libertad, la coacción y la vigilancia. El control comprende, de acuerdo con Hoghughi (2004, citado por Aguirre, 2013), “un rango amplio de actividades relacionadas con establecer y hacer cumplir los límites por el niño en una edad –y de una manera culturalmente apropiada–” (p. 29). Por tanto, el MEPD plantea rangos para identificar el nivel de control: ninguno, poco o mucho control ejercido por el padre o quien asume la función parental.

En el segundo indicador, el afecto, hace referencia a un estado o sentimiento subjetivo que incluye una amplia gama de experiencias afectivas las cuales van desde las emociones hasta los estados de ánimo, pasando por una gama extensa de sentimientos de variados niveles de intensidad (López, Rondón, Alfano y Cellerino, 2012). El MEPD plantea el afecto como un indicador que permite evidenciar la cercanía emocional y el nivel de afabilidad que otorga el padre a su hijo con discapacidad, como elemento importante e indicativo del estilo parental.

El tercer indicador, la disciplina, es entendida como un sistema establecido por los padres en un proceso que inicia desde la determinación de límites y normas hasta la forma y estrategias para dar a conocer e impartir las consecuencias de infringir estas normas, con el objetivo principal de corregir la conducta de sus hijos. De acuerdo con López (2012) una de las áreas de mayor desarrollo en los últimos años, es el estudio de la conducta de los padres con sus hijos a la hora de corregirlos y la manera como los niños se han desarrollado, a partir de allí, a nivel emocional y comportamental.

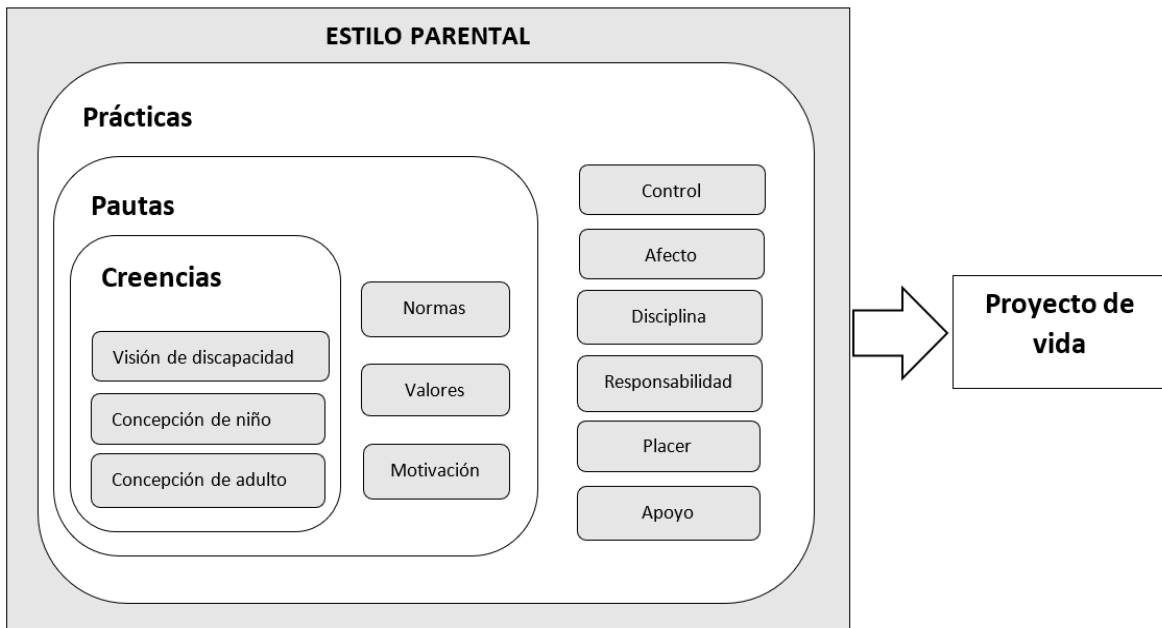


El cuarto indicador, la responsabilidad, es entendida como la capacidad del padre de asignar obligaciones al hijo por las que pueda responder y decidir, lo cual implica que este último tenga el conocimiento de que los resultados de cumplir o no con las obligaciones recaen sobre sí mismo. En este sentido, “la responsabilidad de una persona sobre algo implica la conciencia de la acción, la libertad y el control sobre la misma y la evaluación de tal acción como portadora de beneficios o perjuicios” (López y González, 2006).

El quinto indicador, el placer, desde el modelo hace referencia a los espacios que el padre otorga al hijo para realizar actividades que le traen dispersión, disfrute y gratificación personal. Estos espacios son importantes y determinantes en la construcción de la personalidad y en los procesos de socialización de los hijos, por tanto, se constituye en elemento importante en la labor educativa del padre el cual permea la relación parentofilial.

Finalmente, el sexto indicador de esta categoría de prácticas, el apoyo, es entendido como el soporte emocional, el nivel de implicación y de aceptación, es decir de presencia y compromiso con las necesidades propias del desarrollo. En palabras de Aguirre (2013), “este constructo se define como el conjunto de acciones de cuidado que los padres o adultos cuidadores brindan a los niños para la adecuada expresión de las emociones, la regulación de sus actos, el establecimiento de relaciones seguras y la toma de decisiones” (p. 34).

En la figura 2, se presenta de manera resumida, el marco estructural del modelo.



**Figura 2.** Marco estructural del modelo de estilos parentales en la discapacidad (MEPD).

**Fuente:** tomado de Manjarrés y Hederich (2018, p. 189).

Dentro del marco del modelo las creencias son el núcleo, es decir, el centro de la estructura relacional, lo más interno de quien ejerce la función parental y, por tanto, lo más complejo de transformar; estas creencias para el modelo son las que orientan las pautas y determinan las prácticas.

Las combinaciones de estos aspectos estructurales permitieron plantear, a partir de las historias de vida, la configuración de cuatro estilos parentales que pueden dar cuenta de la crianza de personas con discapacidad. Son estos los estilos: a) impulsador-reflexivo, b) dominador-inflexible, c) dominado-complaciente y d) dominado-distante.

En la tabla 3, se presentan las primeras caracterizaciones que se lograron a partir del modelo. Estas son las configuraciones que se están analizando y validando a través del proyecto de tesis doctoral realizado por la autora.

**Tabla 3.** Caracterización estilos parentales en la crianza de personas con discapacidad a partir del MEPD

Dimensiones	Estilos parentales
-------------	--------------------

		<b>Dominador- inflexible</b>	<b>Dominado- indulgente</b>	<b>Dominado- distante</b>	<b>Impulsador- reflexivo</b>
<b>Creencias</b>	Visión de discapacidad	Médico-reparadora Normalizadora-asistencialista	Sacralizada-mágica Médico-reparadora	Sacralizada-mágica	Social
		<i>Características:</i> Desvalido Frágil Enfermo	<i>Características:</i> Víctima Impulsivo Sin voluntad	<i>Características:</i> Inalcanzable Desconocido Ajeno	<i>Características:</i> Hábil Capaz Con potencial
	Concepción de niño	<i>Función:</i> Acata órdenes No afecta al otro	<i>Función:</i> Figura de autoridad Dominator Exige Afecta y no es afectado	<i>Función:</i> Exigencias ajenas al conocimiento Requerimientos especializados	<i>Función:</i> Enseña Aprende Constuye Sensibiliza
		<i>Características:</i> Dominator Sapiente	<i>Características:</i> Dominator Culpable Impotente	<i>Características:</i> Sin capacidad de conocimiento	<i>Características:</i> Aprendiz Orientador Explorador
		<i>Función:</i> Somético Cumplidor de deseos Hacedor adecuado a la exigencia	<i>Función:</i> Delegar Remitir Traspasar	<i>Función:</i> Descubre Resuelve Motiva Gesta oportuna del aprendizaje y la participación	
	Concepción de adulto	<i>Relación adulto/niño:</i> Unidireccional: de adulto a niño	<i>Relación adulto/niño:</i> Unidireccional de niño a adulto	<i>Relación adulto/niño:</i> Inexistente	<i>Relación adulto/niño:</i> Bidireccional niño a adulto
<b>Pautas</b>	Normas	Impuesta Inflexible	Confusión No exigencia No reglas	Nula No implicación No exigencia	Reglas claras mediadas por la comunicación. Negociación Participación Flexibilidad
	Valores	Obediencia Respeto a la autoridad Buenos modales y comportamiento	Libertad Controversia	Búsqueda de apoyo en el exterior	Tenacidad Perseverancia Constancia Responsabilidad Superación
	Motivación	Extrínseca	Inmediata Satisfacción de impulsos	Extrínseca-intrínseca	Intrínseca-capacidad de gratificación
	Prácticas	Control/afecto	Exigencia-poco afecto	Poca exigencia-mucho afecto.	No implicación = no límites

	Distantes a nivel emocional Acción-Castigo Responsabilidad-no placer	Implicación-No control, no límites Placer: Hacer lo que quiere cuando quiere No hacer nada	Despreocupación Dependiente de lo establecido por el otro	Acción-consecuencia-reflexión
Apoyo/implicación	Presencia permanente Sobreprotección (ligada al cumplimiento de reglas). Control que interfiere en los procesos de autonomía Relación vertical (de adulto a niño)	Mantenimiento Asistencial Sobreprotección (no permitir que haga nada ni se esfuerce) Relación vertical (de niño a adulto)	No presencia No conocimiento = no responsabilidad Delegación a otro que "sabe"	Combinación afecto-apoyo Presencia-espacio personal. Seguimiento-orientación

**Fuente:** tomado de Manjarrés (2012b; pp. 112-114) y actualizado en 2018 en el proceso de tesis doctoral

**Tabla 4.** Estilo parental

Estilo parental	Proyecto de vida	
	Proyecto personal Persona con discapacidad	Proyecto parental (padre-madre)
<b>Autoritario</b>	Dependiente del adulto Limitado al pronóstico-diagnóstico Infancia eternizada	Dedicación exclusiva a la persona con discapacidad por parte del padre o madre, o ambos, que se vuelve para ellos sinónimo de realización
<b>Permisivo implicado</b>	No hay una proyección a futuro, solo del aquí y el ahora Realización de la persona con discapacidad centrada en deseos e intereses inmediatos	Autorrealización sacrificada por los requerimientos de la persona con discapacidad
<b>Permisivo no implicado</b>	Futuro incierto Depende del otro a quien se delegue la responsabilidad	Autorrealización priorizada por encima de las necesidades y requerimientos de la persona con discapacidad
<b>Participativo</b>	Independiente, autónomo Realización de la persona con discapacidad centrada en habilidades y búsqueda de posibilidades La persona con discapacidad como es y puede llegar a ser	Se trabaja en la realización de la persona con discapacidad y la autorrealización de los padres

**Fuente:** Elaboración propia

El proyecto de vida se entiende, de acuerdo con D'Angelo (2000), como un plan que articula funciones y manifestaciones de la personalidad en campos y situaciones vitales de los sujetos, como los valores (sociales, éticos, morales, entre otros), la programación de tareas, metas,

planes y acción social, y los estilos y mecanismos que implican expresión e interacción con el entorno. Por tanto, el proyecto de vida integra la identidad personal-social, articulada a una dinámica temporal y a las posibilidades de desarrollo futuro. Si bien, el proyecto de vida tiene como base el desarrollo de la personalidad, se concreta y define en las posibilidades y oportunidades que se brinden para su materialización.

## CONCLUSIONES

Los elementos conceptuales expuestos dejan ver claramente que la noción de *estilo* permite explicar diversas formas de actuación en este caso frente a la educación parental; estas formas no son ni buenas ni malas, son esquemas que permiten resumir y comprender las prácticas que los padres emplean para educar a sus hijos con discapacidad, de las cuales algunas son más favorecedoras que otras de procesos de autonomía e independencia.

Los estudios e investigaciones que han incursionado en el área de estilos educativos parentales en la discapacidad son estudios principalmente situados con enfoque poblacional y centrados frecuentemente en la etapa de duelo, estrés parental y en los procesos de afrontamiento durante en la trayectoria vital de la persona con discapacidad y la familia. Es importante de acuerdo con las conclusiones de los estudios, continuar ahondando en el tema con el fin de comprender los procesos de educación parental, identificar líneas de acción profesional y fortalecer a los padres en su labor educativa para favorecer la construcción de proyecto de vida autónomos personales y familiares.

El modelo estilos parentales en la discapacidad (MEPD) busca convertirse en un insumo para el estudio, la investigación y el acercamiento académico al área temática de estilos parentales y discapacidad. De igual forma se plantea como base para la generación de programas enfocados a la formación, apoyo y acompañamiento al proceso de socialización y crianza, fortaleciendo a la familia como institución educativa por naturaleza.

Las categorías y dimensiones planteadas por el MEPD en su marco estructural, así como la configuración y caracterización de los estilos parentales, se convierten en sí mismas

en mapas de navegación para el planteamiento de rutas y líneas de acción que consoliden programas, proyectos e investigaciones que propendan por el fortalecimiento de la familia en su función educadora.

#### REFERENCIAS

- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En E. Aguirre y E. Durán, *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud* (pp. 1-92). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales.
- Aguirre, E. (2013). *Relación entre prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de niños de 5° y 6° grado de la educación básica, pertenecientes a seis estratos socioeconómicos de Bogotá, D.C.* [Tesis doctoral]. Universidad de Manizales, CINDE. Manizales, Colombia.
- Aguirre, E. y Castro, C. (2007). *La crianza en el proceso de inclusión social de niños con déficit sensoriomotor*. Conferencia: 5° reunión "Escenarios de la diversidad: pasado y presente" del grupo de trabajo: familia e infancia de Clacso, Ciudad de México.
- Allport, G. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. New York: Henry Holt and Company.
- Amorós, N., Antón, V. y Cuadra, L. (2009). Diferencia mental infantil y afectación psicológica de los padres. *Revista de Fundamentos de Psicología*, 1(1), 65-73.
- Aroca, C. (2010). *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia. Valencia, España.
- Aroca, C. y Cánovas, P. (2012). *Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones*. Valencia: Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *General Psychology Monograph*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative control. *Adolescence*, 3, 255-272.

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-102.
- Baumrind, D. (1978) Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, 405-414.
- Baumrind, D. (1997). Necessary distinctions. *Psychological Inquiry*, 8(3), 176-229.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61-69.
- Botero, A. (2013). Discapacidad y estilos de afrontamiento: una revisión teórica. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(2), 196-214.
- Brogna, P. (2009). Visiones y revisiones de la discapacidad. En *La representación de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes* (pp. 157-188). México: Fondo de Cultura Económica.
- Capano, Á. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95.
- Chavarría, S. y Stupp, R. (2000). La familia de la persona con discapacidad: su ajuste en el ciclo de vida. *Revista Educación*, 22(2), 51-62.
- Climent, G. (2009). Voces, silencios y gritos: los significados del embarazo en la adolescencia y los estilos parentales educativos. *Revista Argentina de Sociología*, (12/13), 186-213.
- Coloma, J. (1993). Estilos educativos paternos. En J. Quintana (coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 45-58). Madrid: Narcea.
- Contreras, V. (2013). *Competencia parental y discapacidad intelectual: un estudio comparativo de familias*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.
- Corvo, K. y Williams, K. (2000) Substance abuse, parenting styles and aggression: an exploratory study of weapon carrying students. *Education*, 46(1), 1-13.

- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 114, 487-496.
- D'Angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 270- 275.
- De Jesús, A., Girón, I. y García, G. (2009). Relación entre la modalidad de empleo y el nivel de calidad de vida laboral de personas con discapacidad intelectual leve. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22(2).
- Díaz, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 115-135.
- English, H. e English, A. (1958). *A comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms*. Nueva York: David McKay.
- Fuenzalida-Ríos, I., Penelo, E. y Brun-Gasca, C. (2017). Estilos educativos y psicopatología en niños y adolescentes con discapacidad intelectual de Chile y España. *Quaderns de Psicologia*, 19(1), 101-112.
- Gómez, L., Verdugo, M., Arias, B. y Navas, P. (2008). Evaluation of the quality of life in older persons and with disability: the Fumat Scale. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 189-199.
- Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Colección Tesis Doctorales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich, C. (2013). Estilística educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 21-56.
- Hederich, C. y Camargo, A. (2015) Estilística educativa: un campo de investigación en educación y pedagogía. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 134-167.
- Hernández, Á. (2004). Las personas con discapacidad: su calidad de vida y la de su entorno. *Aquichán*, 4(1), 60-65.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona Próxima*, (8), 108-123.
- Jiménez, M. P. (2003). Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control. En E. E. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez, y M. D. Martín (Eds.), *Emoción y*



- motivación II. La adaptación humana* (pp. 797-827). Madrid: Editorial Centro Ramón Areces.
- León, A. y Alcedo, M. (2004). Necesidades percibidas en el proceso de envejecimiento de las personas con discapacidad. *Psicothema*, 16(2), 261-269.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Liesa, M. y Vived, E. (2010). Discapacidad, edad adulta y vida independiente. Un estudio de casos. *Educación y Diversidad*, 4(1), 101-124.
- Lillo, S. (2014). El proceso de comunicar y acompañar a los padres y al paciente frente al diagnóstico de discapacidad. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 25(2), 372-379. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(14\)70049-5](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(14)70049-5)
- López, S. (2012). *Prácticas de crianza y problemas de conducta en preescolares: un estudio transcultural*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, España.
- López, M.H. y González, M.F. (2006). *Disciplinar con inteligencia emocional. Técnicas para enseñar hábitos y valores en los niños*. Colombia: Ediciones Gamma.
- López, C. y Seco, E. (2005). Discapacidad y empleo en España: su visibilidad. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(26), 59-72.
- López, A.F., Rondón, J.M., Alfano, S.M. y Cellerino, C. (2012). Relaciones entre esquemas tempranos inadaptados y afectividad positiva y negativa. *Ciencias Psicológicas*, 6(2), 149-173.
- Losada-Puente, L. y Baña-Castro, M. (2017). Calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo individual: apoyos familiares desde la perspectiva profesional. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (11), 001-005. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2112>
- Maccoby, E y Martin, A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En P.H. Mussen y E.M. Hetherington (eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (vol. 4, pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Manjarrés, D. (2012a). Apoyo y fortalecimiento a familias para la crianza de niños y niñas con discapacidad. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 14(1), 97-118.

- Manjarrés, D. (2012b). *Apoyo y fortalecimiento a familias para la crianza de niños y niñas con discapacidad*. [Tesis de maestría no publicada]. Maestría en Desarrollo Educativo y Social Cinde-UPN. Bogotá.
- Manjarrés, D., León, E., Martínez, R., y Gaitán, A. (2013). *Crianza y Discapacidad. Una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional- Fundación Universitaria Monsarrate.
- Manjarrés-Carrizalez, D. & Hederich-Martínez, C. (2018). Estilos parentales en la discapacidad: examen de la evidencia empírica sobre un modelo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(3), 187-200. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n3.6>
- Minuchin, S. (2003). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Myers, R. (1994). *Prácticas de crianza*. Bogotá: Celamunicef.
- Musitu, G. y García, F. (2001). *ESPA29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia [ESPA29: Parental socialization scale in adolescence]*. Madrid, España: Tea.
- Ortiz-Quiroga, D.; Ariza, Y. & Pachajoa, H. (2018). Calidad de vida de familias de niños y adolescentes con discapacidad asociada a defectos congénitos. *Universitas Psychologica*, 17(1), 161-170. DOI: 10.11144/javeriana.upsy17-1.cvfn.
- Pérez, J. & Marqués, Á. (2018). Sobrecarga familiar, apoyo social y salud comunitaria en cuidadores de personas con trastorno mental grave. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 52, 1-8. DOI:10.1590/s1980-220x2017029403351.
- Pozo, P. & Sarriá, E. (2014). Prediction of stress in mothers of children with autism spectrum disorders. *The Spanish Journal of Psychology*, 17: E6. DOI: 10.1017/sjp.2014.6.
- Puello, M., Silva, M. & Silva, A. (2014). Límites, reglas, comunicación en familia monoparental Con hijos adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(2), 225-246.
- Quijano, D. (2015). *Percepciones sobre valores en estudiantes universitarios del estado de Yucatán*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* (Tesis doctoral). Universidad de la Coruña, España

- Seguí, J.D., Ortiz-Tallo, M., De Diego, Y. (2008). Factores asociados al estrés del cuidador primario de niños con autismo: Sobrecarga, psicopatología y estado de salud. *Anales de Psicología*, 24, 100-105.
- Serrano-Fernández L & Izuzquiza D. (2018). Percepciones parentales sobre el impacto del síndrome de Down en la familia. *Siglo Cero*, 48(2), 81-98. DOI: 10.14201/scero20174828198.
- Suárez, M.; Rodríguez, M. & Castro, A. (2006). La discapacidad auditiva. Impacto en la familia e importancia del apoyo social. *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 19, 221-232.
- Torío, S., Peña, J. y Rodríguez, M. (2008). Estilos educativos parentales revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación*, 20, 151-178.
- Ureta, P. (2014). *Afrontamiento y estilos de crianza en padres de niños con discapacidad*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias de la Salud. Barcelona, España.
- Vallejo, J.D. (2001). Duelo de los padres ante el nacimiento de un niño con discapacidad. *Revista Latreia*, 14(2). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Woolfson, L. y Grant, E. (2006) Authoritative parenting and parental stress in parents of pre-school and older children with developmental disabilities. *Child Care Health and Development*, 32(2), 177-84. DOI: 10.1111/j.1365-2214.2006.00603.x.

## TENDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN FAMILIA: UNA APROXIMACIÓN REFLEXIVA

**Julio Abel Niño Rojas**<sup>5</sup>

Universidad Santo Tomás  
julionino@usantotomas.edu.co

**Resumen:** La investigación en familia ha estado determinada por el estudio desde diferentes problemáticas, poblaciones y disciplinas; unas y otras han ido transformándose de acuerdo con las coyunturas históricas y los cambios socioculturales en las que los tiempos la van definiendo. El paso de una perspectiva de familia como institución al de la familia como organización, fue significativo, dado que facilitó la delimitación de un orden ideológico a un orden más pragmático, con ello, las taxonomías para definir los tipos de familias y las caracterizaciones de las que se han construido las interacciones y las subjetividades. Los énfasis desde las políticas públicas y las normativas en asuntos de familia han marcado otro gran desarrollo, siendo muy importante la perspectiva del cuidado y la protección de los derechos y la promoción de los deberes de sus integrantes.

**Palabras clave:** familias, interdisciplinariedad y subjetividades.

**Abstract:** Family research has been determined by study from different problems, populations and disciplines; both have been transformed according to historical conjunctures and sociocultural changes in which times define it. The transition from a family perspective as an institution to family as an organization was significant, given that it facilitated delimitation of an ideological order to a more pragmatic order, with it, taxonomies to define the types of families and the characterizations of that interactions and subjectivities have been constructed. The emphasis from public policies and regulations on family matters, have marked another great development, being very important perspective of care and protection of rights and promotion of duties of its members.

**Keywords:** families, interdisciplinarity and subjectivities.

---

<sup>5</sup> Julio Abel Niño Rojas. Licenciado en Orientación y Consejería Escolar. Psicólogo, magíster en Psicología Clínica y de la Familia. Decano de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.

## INTRODUCCIÓN

Para dar contexto a la complejidad de estas tendencias, se retomarán los datos referenciados en el buscador Google (4 de noviembre de 2018, 11:07 a.m.):

1. En lo relacionado con algunos criterios generales, se identifican palabras claves, así: “investigación en familia” con 227 000 000 resultados, “investigación familiar” con 162 000 000 resultados e “investigaciones acerca de la familia” con 37 800.000 resultados.

2. En lo relacionado con los campos disciplinares, se identifican palabras claves, así: “investigación en familia y escuela” con 99 300 000 resultados, “investigación en familia y sociología” con 17 100 000 resultados, “investigación en familia y psicología” con 45 400 000 resultados e “investigación en familia y trabajo social” con 122 000 000 resultados.

3. En lo relacionado con los problemas se identifican palabras claves, así: “investigación en familia y adicciones” con 8 970 000 resultados, “investigación en familia y discapacidades” con 23 700 000 resultados, “investigación en familia y problemas de aprendizaje” con 36 000 000 resultados e “investigación en familia y violencias” con 44 700 000 resultados.

4. En lo relacionado con familia y poblaciones, se identifican palabras claves, así: “investigación en familia y adulto mayor” con 29 900 000 resultados, “investigación en familia y niños y niñas” con 38 900 000 resultados e “investigación en familia y parejas” con 52 400 000 resultados.

En este marco, en el que existe un alto número de datos e información, realizar una reflexión sobre las tendencias de la investigación en familia, pareciera muy fácil y necesario; sin embargo, no lo es, y no es el propósito de esta presentación hacerlo desde una perspectiva investigativa de estado del arte o estado de la cuestión. En los datos mencionados no todo es resultado de investigación, pero dan una perspectiva de ello.

Pero si lo retomaré para reconocer algunas descripciones, que parecen obvias: existen diferentes grupos de investigación relacionando la familia con las disciplinas, los integrantes o los problemas; observatorios de familia o que otros campos que se relacionan con investigaciones en familia y su interés como observatorio; publicaciones de libros y revistas

resultados de investigación, y protocolos y guía de intervención validadas en las investigaciones; textos productos de los trabajos de grado y tesis de estudiantes y proyectos de investigación de docente de varias universidades; resúmenes de presentaciones académicas en diversos eventos científicos relacionados con familia, de universidades y agremiaciones profesionales; presentaciones tipo PowerPoint, e informes técnicos de resultados de investigación en repositorios de bibliotecas.

La investigación en familia está mediada por las disciplinas (educación, sociología, teología, antropología, política, psicología, trabajo social, economía, medicina, etc.), los problemas (violencias, adicciones, escolares, vulnerabilidades, discapacidades, salud, vivienda, trastornos mentales, etc.) y las poblaciones (niños y niñas, adolescentes, parejas, adultos, mujeres, adultos mayores, etc.); esto ha sido una constante, en tanto al hablar de familia como fenómeno en sí misma, está siempre mediado por estas tres mediaciones (disciplinas, actores y problemas).

#### DEL RECONOCIMIENTO DE LA INSTITUCIONALIDAD A LAS DIVERSIDADES DE LAS ORGANIZACIONES FAMILIARES EN LAS INVESTIGACIONES

Para Etkin y Schvarstein (1994), la institucionalidad se reconoce por “el conjunto de valores, reglas y creencias, que son tomados como referencia por los individuos en sus comportamientos sociales” (pp. 112-113) (ejemplos: el amor materno y paterno, la educación, los derechos de los paciente, etc.), por otra parte la idea de los “grupos institucionales, que representa segmentos dentro del orden vigente y asumen funciones específicas para el sistema social... con un conjunto de recursos vinculados con similar función social” (p. 113) (ejemplos: La familia, el sistema educativo, el sistema de salud, etc.), y finalmente el concepto de las “organizaciones concretas, con entidad y autonomía” (ejemplos: la familia Niño Rojas, la Universidad Pedagógica, el Hospital Simón Bolívar, etc.).

Cuando la familia fue pensada desde lo institucional, el orden ideológico fue muy marcado, en tanto que definía su unicidad, singularidad y homogeneidad ideal como un grupo identitario natural de la especie y la humanidad; así las investigaciones fueron orientadas para

identificar y reconocer, por un lado, la relación de esta identidad (unicidad, singularidad y homogeneidad, como características de un grupo), con los problemas que se comprenden como entidades naturalizadas e individuales; para validarla en las lógicas clásicas de las disciplinas dominantes como el derecho, la teología, la estadística, la biología, etc. Con lo cual, las investigaciones se centran en estudiar las familias en sus desviaciones estándares, el acople a la norma, las alteraciones genéticas y las taxonomías familiares, etc.; en diseños metodológicos que privilegian como: la muestra representativa, la generalización del dato, lo replicable del diseño y la validez empírica del resultado.

La distinción de la familia como organización marcó otra tendencia de investigación, que facilitó el reconocimiento de la diversidad, la pluralidad y lo emergente de las familias (además que no atentaba con lo institucionalizado, pero sí lo repensaba), como un sistema de estructuras, vínculos y relaciones; así las investigaciones están más orientadas a identificar y reconocer esta identidad (la diversidad, la pluralidad y lo emergente como sistema) con los problemas como cambios y las transformaciones adaptativas en diversos contextos y redes; para validarla en las lógicas emergentes de las disciplinas como la sociología, la pedagogía, la antropología, la psicología, etc. Con lo cual, las investigaciones se centran en estudiar las familias en sus dinámicas, relaciones, vínculos, experiencias, videncias, narrativas, etc., en diseños metodológicos que privilegian la muestra de caso único, la particularidad del dato, lo contextual del diseño y la validez autorreferencia del resultado.

Es claro, pero es también necesario, decir que no estoy en la disyuntiva de lo cuantitativo y lo cualitativo (asumo sus aportes y limitaciones, además de sus complementariedades), como dilemas metodológicos; sino como dilemas epistemológicos de la comprensión del fenómeno de estudio que es la familia y las implicaciones éticas e ideológicas de la investigación en fenómenos cambiantes dinámicos y vivos como la familia.

Es de anotar que coexisten estas dos versiones y tendencias de investigación, tanto la de la institucionalidad, como la de la organización; es posible que en mayor dominancia la segunda (la familia como organización). Pero, cada vez más, las tendencias disciplinares y multidisciplinares se han transformado en perspectivas interdisciplinares y transdisciplinares;

que, a propósito de la investigación, en indicadores como los de colaboración y cooperación de Colciencias son más significativos, además del cuestionamiento a la colonización del saber por una sola disciplina y el reconocimiento de la complejidad de los fenómenos humanos.

#### LA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA PÚBLICA Y DEMOCRACIA FAMILIAR

Dadas las conexiones de la familia con otros sistemas amplios, y por sus efectos en los diversos contextos de coevolución y coparticipación con los cuales se encuentra relacionada (escuela, trabajo, sociedad, cultura, etc.), la familia se ha ido consolidando como uno de los escenarios humanos de mayor interés de protección y cuidado.

De tal manera que las investigaciones también han sido impregnadas por ello, con investigaciones que incluyen por lo menos binomios como los de: familia y escuela (pedagogía familiar), familia y cultura (antropología de la familia), familia y trabajo (derecho de familia), familia y psicología (psicología de las relaciones familiares), etc. Esto ha permitido que la acción del Estado en la familia tenga más significancia y se ha fortalecido el orden político y jurídico desde los gobiernos y el Estado; puerta que no fue tan fácil abrir, si se veía a la familia en sí misma, en donde predominaba el marco de lo privado. Esta tendencia de investigación, la reconocemos en los datos del número de documentos existentes en los buscadores.

Esta tendencia, importante para el estudio de la familia en el marco de lo público, las normas y las políticas, ha hecho que se den dos tendencias de investigación:

1. Las centradas en las políticas públicas y la normativa en familia, como contexto para comprender las diversas problemáticas y diversidades de familia.
2. Las centradas en los problemas e intervenciones relacionados con la familia, como pretexto de impactar en las políticas públicas y la normativa en familia.

Aquí, la responsabilidad de los gestores sociales y del Estado, es tener en cuenta estas investigaciones, e incorporen en sus acciones, los aportes y conocimientos que se dan desde



la academia; pero también es responsabilidad de los investigadores, hacer investigaciones que aporten a las políticas públicas, por su pertinencia social, su calidad científica y sus desarrollos interdisciplinarios. Así se da la corresponsabilidad y diferenciación de los aportes de unos y otros; no se logra al ser un político investigador o un investigador político; en nuestro caso: investigadores con aportes e implicaciones políticas.

Roth (2013) referencia a Hecló y Wildavsky (1974), Muller y Surel (1998), Mény y Thoenig (1986), Salazar (1999), Vargas (1999), Roth (1999), para identificar algunas características de lo que es una política pública; entre estos aspectos podemos definir las como acciones, procedimientos y procesos organizados en programas públicos gubernamentales, focalizados a la solución de problemáticas sociales específicas de orden colectivo, en las cuales participan diferentes actores sociales.

Galvis (2001) identifica a la familia como parte de la organización del Estado en tanto su función y sentido democrático se da en su capacidad de ejercer entre sus miembros los derechos a las controversias y negociaciones; el respeto por la privacidad de la familia por parte del Estado está sujeto al cumplimiento de los derechos de quienes la conforman y de establecerse relaciones que garantizan los principios de libertad, igualdad y responsabilidad.

Serrano (2017) recuerda que Colombia definió de manera explícita la protección de la familia desde la Constitución de 1991, enfatizando en el amparo del núcleo familiar desde el derecho civil, para ello el Estado será garante con sus medidas normativas de manera pública, sobre los cuerdos de voluntades de las personas, lo privado de los sujetos como titulares de derechos y responsabilidades, y la regulación de las relaciones familiares.

Este marco de la investigación desde las políticas públicas ha definido la búsqueda de la comprensión de nuevas realidades familiares en el marco de la democracia, por lo tanto, con pertinencia social para reconocer las diversidades y necesidades familiares actuales.

## RECONOCIMIENTO EN LA INVESTIGACIÓN DE LAS FAMILIAS EN SUS CAPACIDADES NUEVAS HISTORIAS DE DESARROLLO

Uno de los centros de estudio de las familias ha estado alrededor de las necesidades y desarrollos de las personas que la configuran y de la misma familia como un sistema, así las investigaciones se han focalizado en los efectos e impactos de las acciones, programas y planes de intervenciones socioculturales.

Esta tendencia de la investigación por la construcción de la subjetividad y las subjetividades en la familia, desde paradigmas narrativos e históricos de la familia se hacen cada vez menos con énfasis en el déficit, lo negativo, la desesperanza, el sufrimiento, etc.; por una apuesta más centrada en las capacidades, las potencialidades, la resiliencia, lo apreciativo, etc. Ha sido un poco la reflexión ética metodológica, de no más de lo mismo, la teórica de la reconstrucción al futuro y la epistemológica de los mundos posibles.

Gergen (1996) define algunos referentes desde los cuales podemos identificar el sentido sociocultural de la familia en la realidad de las disciplinas: “la comprensión del mundo y de nosotros mismos son artefactos sociales, producto del intercambio situado histórica y culturalmente y que se dan entre persona” (p. 72), “dar cuenta del mundo o del yo se sostiene por la vicisitudes del proceso social” (p.75) y “la significación del lenguaje en los asuntos humanos se deriva del modo como funciona dentro de pautas de relación” (P. 76).

Elinor (2006), retomando la narrativa conversacional, señala que los conarradores pasan de los relatos centrados en el pasado a los relatos que se relacionan con el presente y el futuro. Los relatos se realizan sobre un propósito que orienta la misma construcción narrativa. Elinor recuerda el planteamiento de Aristóteles en su comprensión de *trama*, como la manera de hacer una narración coherente entre los sucesos y las emociones. La narrativa es una actividad social, con papeles de participación del narrador y la audiencia, siendo coautores de las narrativas incluso para crear historias compatibles.

Los estudios en familia se han centrado en los procesos de comprensión que reconocen los efectos, cambios y transformaciones que se producen en los sistemas familiares,

y no en los que las causas y el origen; con lo que los estudios reconocen las narraciones en la voz de las mismas familias.

## CONCLUSIONES

Dar cuenta de las conclusiones y discusión de los resultados y contribuciones, así como las proyecciones en campos futuros de investigación.

1. Al pensar en la investigación en familia, en sus tendencias y perspectivas, es importante identificar algunos de los retos a los cuales las disciplinas, los profesionales y los investigadores se ven convocados a seguir trabajando. ¿Cuáles podemos identificar?

2. Desde las nuevas condiciones de acceso a la información de las investigaciones disciplinares, poblacionales y de problemáticas en relación con la familia, parece que tenemos si no la suficiente y la verdad total, sí muchos datos e información. ¿Es suficiente toda esta información, para responder a las necesidades y exigencias de las familias y la sociedad?

3. Hay necesidad de seguir enriqueciendo investigaciones en temas como: la familia rural, la economía familiar, el género y familia, etc. Pero no en clave de problemas. ¿Cuáles son esas problemáticas y familias emergentes que podemos intentar anticipar desde la investigación?

## REFERENCIAS

- Elinor, O. (2006). Narrativa. En T. A. van Dijk, *El discurso como estructura y proceso* (pp. 271-304). Barcelona: Gedisa.
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (1994). *Identidad de las organizaciones: invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Galvis, L. (2001). *La familia: una prioridad olvidada*. Bogotá: Aurora.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Roth, A.N. (2013). *Políticas públicas: formulación, implementaciones y evaluación*. Bogotá: Aurora.

Serrano, L.A. (2017). *Una mirada al derecho de familia desde la psicología jurídica: personas, parejas, infancia y adolescentes*. Bogotá: USTA.

**ACACIA: UNA RESPUESTA A CINCO RETOS DE LAS INSTITUCIONES DE LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR EN EL SIGLO XXI**

**Olga Lucía León Corredor**

Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas, Colombia  
olleon@udistrital.edu.co

**Resumen:** En este artículo se analiza el proyecto Acacia (2015-2019) y se hacen reflexiones sobre el tema del desafío: cambiar las formas tradicionales de ver la deserción y el fracaso de los estudiantes, especialmente en la capacitación docente en una sección organizativa llamada Cadep (Centro de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional). Específicamente, este artículo analiza las respuestas de Acacia a cinco desafíos para las instituciones de educación superior en el siglo XXI. El enfoque del análisis es la educación universitaria, con el objetivo de que las poblaciones en situaciones marginales no sean excluidas de los procesos de capacitación por su vulnerabilidad

**Palabras clave:** estructuras universitarias, cooperación intra- e interinstitucional, ambientes universitarios accesibles, conclusión de la educación terciaria, formación de comunidad universitaria, formación de profesores universitarios.

**Abstract:** In this article there are analysed the Proyecto ACACIA (2015 – 2019) and reflections are made on the theme of the challenge is to change traditional ways of looking at the dropout and failure of students, especially in teacher training in an organizational section named CADEP (Centro de Apoyo y Desarrollo Educativo y Profesional). Specifically, this article analyzes the responses of ACACIA to five challenges to Institutions of Higher Education in the 21st century. The focus of the analysis is the university education aiming that populations in marginal situations are not excluded from training processes for their vulnerability.

**Keywords:** Estructuras Universitarias, cooperación intra e interinstitucional, Ambientes universitarios accesibles, Conclusión de la educación terciaria, Formación de comunidad universitaria, Formación de profesores universitarios.

## INTRODUCCIÓN

La *Agenda Educativa Post 2015* de la Unesco (2014) evidencia problemáticas que afectan a la educación superior en América Latina y Central (ALC) de las que se derivan las siguientes situaciones críticas:

- Deserción estudiantil por factores emotivos, académicos, de marginación cultural económica o social, o por discapacidad.
- Falta de recursos didácticos en profesores universitarios para responder a exigencias de estudiantes en situación de vulnerabilidad.
- Existen brechas de comunicación y cooperación entre profesores, investigadores, administrativos y directivos que impiden gestar acciones colectivas para enfrentar problemas transversales vinculados al acceso y permanencia exitosa en la universidad.

Todos estos factores, sumados a otros de índole personal y afectivo, influyen considerablemente en el nivel académico de los alumnos universitarios, tal como ha sido expuesto por múltiples aproximaciones teóricas que tratan los problemas de retención estudiantil (Summerskill, 1962; Astin, 1977, 1993; Bean, 1980, 1983; Bean y Metzner, 1985).

A pesar de los esfuerzos de las universidades en políticas de retención no se han logrado aumentar las tasas de retención, según indican los estudios llevados a cabo por el Centro para la Retención Estudiantil (CSCSR) el cual propone estrategias que invitan a: la creación de un comité de retención en las instituciones, la identificación de estudiantes con riesgo de deserción, la identificación de problemas dentro del aula de clase, tales como poca atención, obtención de malas calificaciones y poca participación en clase, entre otros.

En cuanto a los motivos personales, Casiano (2004) manifiesta que existen causas individuales de deserción relacionadas con la baja autoestima, la automotivación, los hábitos de estudio, la persistencia y tolerancia a la frustración, las expectativas y valores personales propios del estudiante, que le dificultan adaptarse a la institución y a los procesos de

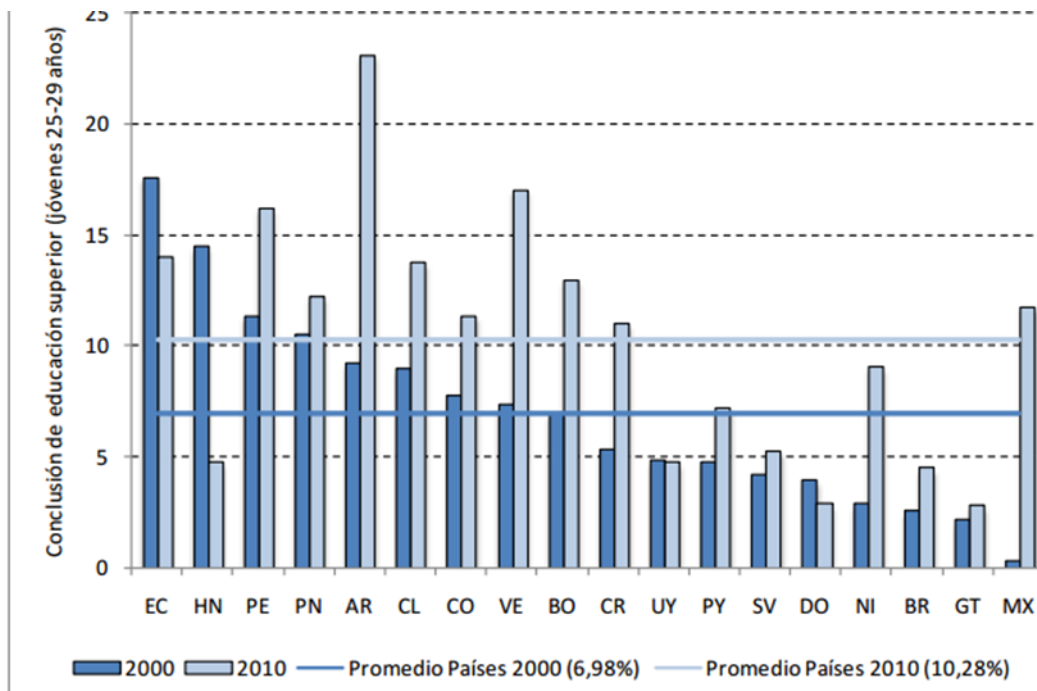
aprendizaje, entre otros. Muchos son los estudiantes que pueden sufrir este tipo de situaciones y que requieren de ayuda y soporte para superar los problemas emocionales y las situaciones académicas que inciden en el abandono de su formación profesional.

El Cadep Acacia ofrece soluciones a las situaciones presentadas anteriormente. Estas soluciones están pensadas para el fomento profesional de todos los miembros de las comunidades universitarias, la disminución de la deserción estudiantil, la modernización de sus estructuras organizativas y el desarrollo de una conciencia del respeto por el otro y sus diferencias.

#### LOS RETOS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL SIGLO XXI

Una de las funciones de la universidad en toda sociedad es formar profesionales con capacidad de desarrollar nuevas estructuras para los ciudadanos y de preservar la tradición cultural y científica acumulada en la historia.

*La conclusión de la educación terciaria.* La conclusión de la educación terciaria en América Latina y el Caribe (ALYC) (OCDE, 2016) es inferior al 15 %. La deserción según los campos de formación profesional se encuentra por encima del 40 % en ALC. La figura 6 refleja los resultados (2000-2010) en la situación de conclusión o graduación de estudiantes en la región.



**Figura 6.** Conclusión de la educación superior en ALYC

**Fuente:** Unesco-Cepal (2013, p. 139).

Uno de los grandes problemas a los que se enfrentan las instituciones de educación superior (IES) es la deserción académica por parte de los estudiantes que inician una carrera profesional. En general para América Latina el porcentaje de deserción es muy alto, cerca del 50 % de los jóvenes que inician estudios universitarios no los culminan. Las razones para esta deserción son muy variadas: motivaciones personales, académicas, institucionales y socioeconómicas, hacen que muchos jóvenes decidan no continuar sus estudios profesionales. Aunque existen en Colombia algunas medidas que buscan disminuir la deserción en las IES, los datos que registra el Ministerio de Educación de Colombia indican que los resultados aún no son satisfactorios.

*Formación universitaria y empleo.* Los índices de desempleo de los nuevos profesionales en América Latina (figura 6) y en Europa presentan un factor de necesaria atención que vincula los programas de formación profesional con todos los dispositivos sociales cuya función es la incorporación de los nuevos profesionales en sistemas de desarrollo social.



(En porcentajes)

País	Área urbana			Área rural		
	7 años o menos	8 a 12 años	13 años o más	7 años o menos	8 a 12 años	13 años o más
Bolivia (Estado Plurinacional de)	6,1	8,1	10,8	1,3	0,3	5,8
Brasil	22,7	18,6	11,1	5,7	10,7	10,6
Chile	23,1	20,5	21,5	12,6	20,6	24,7
Colombia	19,6	21,6	19,0	5,7	14,1	20,1
Costa Rica	27,4	26,8	21,7	19,8	24,1	24,9
Ecuador	9,0	11,1	15,0	2,4	3,9	10,8
El Salvador	12,6	18,5	16,5	10,2	13,4	19,7
Guatemala	4,6	10,5	5,1	0,9	6,0	37,2
Honduras	9,6	15,4	18,2	4,3	7,0	0,0
México	8,9	11,3	12,5	2,8	4,7	12,1
Panamá	13,8	17,1	11,5	4,0	9,9	9,2
Paraguay	20,5	16,3	15,2	7,8	7,5	12,8
Perú	6,3	13,5	11,6	0,7	3,2	7,9
República Dominicana	9,2	15,3	15,2	6,9	10,6	15,2
Uruguay	24,7	19,7	19,5	10,8	15,4	15,0

**Figura 7. Tasa de desocupación juvenil por ámbito geográfico en ALYC y por años de educación realizados**

**Fuente:** CEPAL/OIT (2016, p. 22)

El panorama es desalentador para un joven egresado, y de mucha reflexión para el sistema educativo que lo forma como profesional. Es evidente la presencia de una correspondencia no esperada entre desocupación juvenil y formación universitaria.

El acceso a la educación superior en América Latina es del 32 %, según la OCDE (2016), y se identifica como un gran desafío de los sistemas económicos de la región, el asegurar las fuentes de empleo, para que puedan convertirse en dispositivos de promoción y movilidad social.

*Los desplazamientos de poblaciones.* Los datos del Observatorio sobre el Desplazamiento Interno del Consejo Noruego para Refugiados (IDMC-NRC), a finales de 2015, reportan que, en todo el mundo, había 40,8 millones de personas desplazadas internamente por causa de conflictos armados –2,8 millones más que en 2014–, el 53 % de los cuales en cinco países afectados por conflictos: Siria, Colombia, Irak, Sudán y Yemen. En Colombia menos del 5 % de la población desplazada interna cuenta con algún tipo de educación superior o técnica.

En el informe de Iesalc-Unesco (2006) se concluye que en la educación superior:

Existen barreras arquitectónicas, pedagógicas, comunicacionales y actitudinales que limitan las prácticas inclusivas. En el caso de los profesores, las barreras pedagógicas y comunicacionales, tienen como causa fundamental los problemas de formación, comunes a otros niveles educacionales y agravados porque el profesor de enseñanza superior carece de formación pedagógica inicial, laguna que muchas veces no es superada por la formación continuada, prevaleciendo el tecnicismo sobre la didáctica y creando dificultades cuando se trata de realizar adaptaciones curriculares individualizadas. (p. 153)

En el caso de Brasil, colectivos de marginación como los negros, los indígenas, están ingresando a la educación superior, como efecto de políticas públicas de acceso a la universidad, sin embargo, no han abarcado las prácticas innovadoras que pudiesen darles a estos estudiantes la formación que sus trayectorias de aprendizaje requieren. A raíz de eso, distintos programas de formación han empezado sus acciones en el sentido de la atención para el éxito de esas poblaciones. El énfasis está en la formación distinta y necesaria a los docentes universitarios para la transformación de sus prácticas que suelen ser muy autoritarias y responsabilizan al estudiante por su fracaso que suele ser seguido de deserción.

*La inconformidad de los estudiantes con las políticas educativas para las IES.* En el ámbito de la formación profesional, las voces de los sectores educativo (ministerios de Educación de Europa y de América Latina) y político (Unesco, Cresalc, OEI, etc.) (Unesco, 2013) que plantean la necesidad de avanzar en la formación profesional desde un enfoque de formación para la autonomía, para el respeto por la diversidad cultural y el medioambiente, pero también los estudiantes universitarios exigen una formación más humanística, la formación del individuo como sujeto creador, capaz de utilizar la información para comprender el entorno profesional y su vínculo con el contexto sociocultural, de manera crítica y creativa, para resolver problemas, liderar y gestionar convenientemente las organizaciones y los procesos en los que incide. De ahí que las IES se erijan como los espacios privilegiados para la creación de capital intelectual social.

Se hace necesario desarrollar competencias genéricas o transversales (ver referencia de las 30 competencias del marco europeo) y competencias específica, de manera que la preparación profesional abarque tanto la formación o entrenamiento en competencias

específicas de la profesión (saberes y técnicas propias de un ámbito profesional), como el entrenamiento en competencias genéricas comunes a muchas profesiones (gestión de la información, adaptación a los cambios, disposición hacia la calidad, etc.) (Iesalc-Unesco, 2006). Las competencias específicas están más centradas en el *saber profesional*, el *saber hacer* y el *saber guiar* el hacer de otras personas; mientras que las competencias genéricas se sitúan en el *saber estar* y el *saber ser*. Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales (Proyecto Tuning, 2003).

De acuerdo con Unesco (2014), las IES tienen el reto de formar profesionales desde el paradigma de formación basada en el aprendizaje a lo largo de toda la vida: el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y el diseño de nuevas modalidades educativas en las cuales el alumno sea el actor central en el proceso formativo

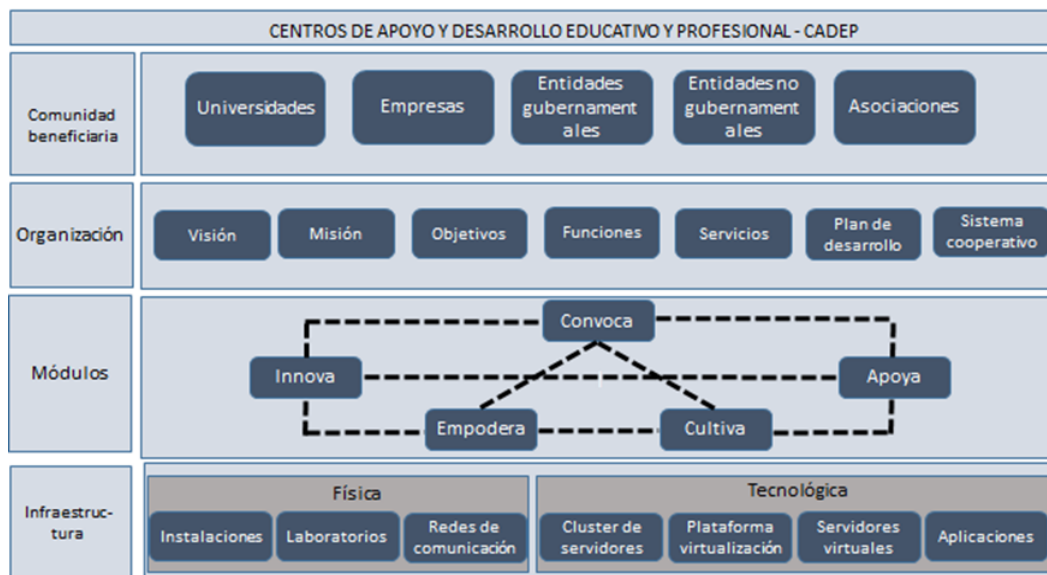
*Disminución de las brechas de comunicación y cooperación intrainstitucionales.* Las fallas en la comunicación entre profesores, investigadores, administrativos y directivos impiden gestar acciones colectivas para la formación profesional. En Acacia (Comisión Europea, 2015) se integran los resultados de estudios y buenas prácticas observados, ofrece una nueva visión articulando acciones que hasta el momento se han llevado a cabo de manera poco integrada y cubriendo las necesidades tanto de alumnos como de profesores y personal administrativo y técnico de las instituciones de educación superior.

En particular, se propone que cualificar las prácticas docentes universitarias, en la perspectiva de una educación para todos y con todos, supone concebir la docencia universitaria como un campo de la educación que requiere ser desarrollado, desde una perspectiva pedagógica humanística, compleja y comprensiva de las diferencias y de las necesidades de incluir a todos los estudiantes sin distinción de condiciones. De igual manera, se postula la necesidad de generar espacios para el diseño y desarrollo de pautas y de modelos didácticos flexibles, de ambientes de aprendizaje accesibles y de experiencias que favorezcan el desarrollo de competencia didáctica en los profesores universitarios, como garantía del acogimiento de todas las comunidades universitarias.

## EL MODELO ACACIA

El proyecto Acacia implementa desarrollos obtenidos por otros proyectos, como es el caso del proyecto Alter-Nativa (DCI-ALA/2010/88) (Consortio Alter-Nativa, 2013), durante el que se realizó un estudio del funcionamiento de los distintos sistemas educativos de nuestras IES y de otras en el ámbito internacional y, como resultado, identificó la necesidad dar respuesta a la situación de bajo nivel académico y de alta deserción de los estudiantes de las IES, en especial en poblaciones vulnerables y en riesgo de exclusión social (Consortio Alter-Nativa, 2013); ESVI-AL (2015), que se centró en una educación superior virtual inclusiva y accesible; Equality (455/ALFA III (2011)-132), que se interesó por el trabajo en género para la equidad; y Mamipec (TIN2011-29221-C03-01) (aDeNu, 2012), que desarrolla enfoques multimodales para el modelado de aspectos afectivos en escenarios educativos; Aidetc (Programa Nacional Colciencias código 1419-6614-44765) (2015), que desarrolla ambientes de aprendizaje para formadores de profesores y estudiantes para profesor, que no marginen poblaciones.

La estructura de un Cadep se organiza en un sistema de niveles que se conectan por la función que un nivel cumple para el desarrollo del otro.



**Figura 8.** Sistema estructural de Cadep

**Fuente:** proyecto Acacia.

La principal innovación del proyecto es la creación de los Cadep con un *sistema integrado* de los módulos: Empodera, Innova, Cultiva, Apoya y Convoca que ofrecen estrategias y recursos que mejoran el ambiente institucional y ofrecen soluciones innovadoras a profesores, personal técnico, personal administrativo y estudiantes. Los módulos suponen diversos tipos de innovación:

*Innovación en la afectividad académica y social universitaria*, mediante soluciones de aprendizaje automático para facilitar el desarrollo de una herramienta de apoyo que detecta las emociones, utilizando entre otros el paradigma de la *internet of things* (IoT), capaces de generar recomendaciones didácticas que respondan a los estados emocionales del alumno que son detectados y seguidos para mejorar su nivel académico y evitar la deserción estudiantil. También, mediante campañas de sensibilización de la comunidad de alcance de la universidad, incluyendo familia, empresas y resto del tejido social (Apoya).

*Innovación tecnológica en la docencia universitaria*, mediante el uso de sistemas de gestión de conocimiento, así como la creación y reutilización de aplicaciones y dispositivos innovadores, fomentando el emprendimiento universitario, la transferencia de conocimiento y la relación universidad/empresa (Innova y Empodera).

*Innovación didáctica en ambientes universitarios*, mediante el desarrollo de aplicaciones para apoyar procesos de enseñanza y aprendizajes diferenciados según condiciones cognitivas, afectivas y culturales de los estudiantes, que logran disminuir los niveles de repitencia de asignaturas, como la integración de las impresoras 3D para servir de material educativo de apoyo para estudiantes ciegos; la incorporación de referentes que flexibilizan los currículos universitarios, según escenarios y condiciones de aprendizaje de los estudiantes; así como, mediante la actualización de los docentes en cuanto a su autonomía para la creación de contenidos y ambientes de aprendizaje accesibles para atender las necesidades y preferencias de poblaciones con diferencias en el acceso al conocimiento (Cultiva y Empodera).

*Innovación en la gestión académica universitaria*, mediante un sistema de gestión de conocimiento para la cooperación solidaria, que detecta fomenta y transfiere innovaciones

en lo tecnológico y en lo didáctico, en la formación profesional, con sus sistemas de infraestructuras física, tecnológica y de comunicación; necesarias para el buen funcionamiento del Cadep y su articulación interna y externa con otras instancias universitarias, otras entidades y otros Cadep (Convoca).

#### CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO DE LOS CADEP ACACIA

El Diseño Centro Acacia surge de la necesidad de incorporar en una estructura universitaria los siguientes componentes:

- Desarrollo de inteligencia institucional.
- Generación de estructuras accesibles.
- Incorporación de la afectividad.
- Un *sistema de atención integral a la comunidad universitaria* con la incorporación de tecnologías e innovación.
- Un *enfoque diferencial* con acciones *articuladas y coordinadas*, que incluye tanto al *personal académico como al técnico y administrativo*.

El sistema metodológico para el diseño de los Cadep asume la organización metodológica de Acacia, constituida por tres subsistemas:

- El conformado por el sistema estructural de la metodología para el diseño, que soportara la producción del marco de diseño de los módulos, de Empodera, Innova, Cultiva, Apoya y Convoca; y los diseños específicos articulados en tareas de desarrollo didáctico.
- El que proviene de la metodología de diseño de software vinculado prioritariamente a los paquetes de Innova y Apoya, y a actividades de subtarear de los paquetes de Empodera y Cultiva.
- El que proviene de la metodología de gestión de conocimiento (GC), transversal a todas las actividades, por cuanto orienta y organiza los procesos de interacción de los equipos y se vincula prioritariamente al paquete Convoca y será soporte de las actividades asociadas a tareas en Empodera.

La metodología estructurada para los procesos de diseño toma:

- De la ciencia del diseño, la estructura de secuencias de procesos, para producir artefactos que pueden tomar la forma de un modelo, un método o un objeto de aprendizaje, con características de utilidad, calidad y eficacia, demostradas rigurosamente a través de los métodos no solo de diseño sino también de evaluación bien ejecutada (Göbel y Cronholm, 2012).
- De las teorías didácticas, los procesos para articular el conocimiento profesional de los profesores con las otras variables didácticas requeridas en un diseño didáctico accesible con reconocimiento de la afectividad.
- De las teorías de la ingeniería y la informática, los procesos para articular las exigencias de los usuarios con las herramientas informáticas para producir aplicaciones requeridas en el sistema educativo universitario.
- De las teorías de las emociones, los procesos para identificar o detectar emociones requeridos en aplicaciones de apoyo a la comunidad universitaria.
- De las teorías socioculturales, los procesos para identificar las variaciones culturales, requeridos en diseños didácticos.
- De la teoría de comunidades de práctica, las formas de ingreso, participación y regulación del trabajo en equipo.

El sistema metodológico para el diseño se complementa con la metodología de GC, que articula los procesos de creación, almacenamiento y recuperación, transferencia y aplicación, evaluación y refinamiento, presentes en cada paquete. Los procesos de gestión de conocimiento que provienen de las actividades y tareas que se desarrollan de manera sistemática y organizada en cada paquete de trabajo, garantizan que este sea transferible, agregable, apropiable, especializado, pertinente, accesible, social y adaptable, y tenga valor tanto para las comunidades que producen conocimiento (equipos Cadep Acacia y comunidad universitaria vinculada), como para las comunidades beneficiarias (profesores universitarios, estudiantes de IES, personal administrativo y técnico de las IES y comunidades de impacto de las IES).

## AVANCE DE RESULTADOS ACACIA

Los retos que se plantean desde la deserción, desempleo y acceso a la universidad de poblaciones de refugiados o desplazados internos, justifican la presencia de otro tipo de conocimientos, que requiere el profesor universitario y que no proviene exclusivamente del conocimiento propio de una profesión. Estos conocimientos hacen necesarias las reconceptualizaciones de las didácticas de una profesión y las actualizaciones de profesores universitarios en prácticas didácticas. Las formas de concebir y de producir objetos en un campo profesional, son enriquecidas por la participación de prácticas culturales diversas. Cuando se tienen en cuenta las cifras mencionadas inicialmente no podemos dejar de hacer la pregunta: ¿Qué está perdiendo cada profesión, la universidad y la sociedad, cuando se marginan tantas poblaciones de la educación superior?

*La inteligencia institucional universitaria.* Se destaca que los objetivos del Cadep Acacia se focalizan en la disminución de la deserción estudiantil, la modernización de las técnicas de apropiación de contenidos y adaptaciones accesibles y personalizables, el diseño, gestión y apropiación de ambientes de aprendizaje y de propuestas didácticas accesibles que incorporan la afectividad; el desarrollo de la competencia institucional con un sistema de detección, seguimiento y apoyo de necesidades emocionales y diferencias socioculturales en estudiantes, con un enfoque diferencial para la mejora del rendimiento académico y la reducción del abandono estudiantil (Acacia, 2016).

Uno de los mayores resultados de Acacia es el fortalecimiento de la cooperación internacional 14 universidades, 11 de América Latina y 3 de Europa trabajan unidas por entregar un diseño que ha demostrado ser funcional.





**Figura 9.** Universidades Acacia.

**Fuente:** Elaboración propia

Uno de los procesos que incentivan los Cadep y que se requiere para alcanzar los objetivos de los Cadep es el desarrollo de la inteligencia institucional universitaria, la presencia de este tipo de inteligencia se identifica desde tres perspectivas:

- Como una capacidad que se desarrolla colectivamente para enfrentar y ofrecer soluciones a problemas de las universidades, que un solo actor institucional o una sola dependencia de la estructura universitaria no puede resolver de manera aislada.
- Como una cualidad de los estamentos universitarios para programar, organizar, sistematizar y aprender en la vida universitaria.
- Como una forma de actuar de las comunidades universitarias para comprender y explorar fenómenos que se manifiestan en los ambientes universitarios.

El desarrollo de este tipo de inteligencia requiere de la cooperación intra- e interinstitucional en las IES. El diseño de cada módulo y del Cadep como unidad articuladora ofrece los recursos necesarios para este tipo de desarrollo.

*La afectividad como mecanismo de la inteligencia institucional en las IES.* El término *afectividad* está referido a las respuestas emocionales, pasionales y sentimentales de los seres humanos en relación con ellos mismos, con los otros y con su entorno (Thomas, 1987). La afectividad, como lo señala Carretero en la introducción del libro de Piaget sobre inteligencia y afectividad, es el motor, “la causa primera de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento” (Piaget, 2005. p. 8).

En nuestro contexto, una *educación afectiva* es una concepción del proceso pedagógico y la práctica educativa, en donde el desarrollo de las competencias interpersonales, emocionales y de toma de decisiones son una parte fundamental de la educación de los estudiantes.

La afectividad hace parte de un modelo universal de la educación, en donde el aprendizaje no está completo si los aspectos afectivos se separan de los aspectos intelectuales.

*Accesibilidad mecanismo de la inteligencia institucional en las IES.* La accesibilidad en Acacia es un elemento transversal presente en el diseño de los todos los módulos Empodera, Innova, Cultiva, Apoya, y Convoca, para la cooperación intra- e interinstitucional en la producción y el desarrollo de recursos didácticos y tecnológicos accesibles, y la generación de estrategias de fomento socioafectivo en atención a las poblaciones en riesgo de exclusión universitaria.

La accesibilidad es caracterizada en Acacia como:

- *Derecho (Declaración universal de los derechos humanos, art. 26).* La sociedad en su conjunto debe ser garante de la accesibilidad y la inclusión para todos, potenciando para ello las capacidades de todas las personas.
- *Atributo de los diseños didácticos.* El diseño didáctico elimina barreras que impiden el acceso de poblaciones a la experiencia de aprender.
- *Compromiso de las comunidades.* Hacer frente a la accesibilidad implica partir de un *principio de realidad* desde el cual se busca la equidad a partir del esfuerzo de cada persona.

- *Indicador de desarrollo económico y social.* La accesibilidad como *cualidad* de accesible (Simian-Fernández, 2014), se convierte en un adjetivo, que desde una perspectiva ideal debe ser aplicable a todo el conjunto de objetos y/o servicios que se encuentran en la sociedad.

El reto de la formación distinta de esos profesionales de la educación superior –los docentes– parece estar en las prácticas pedagógicas. Pero ¿qué pedagogía puede abarcar la multiculturalidad de los distintos colectivos que han accedido a la universidad? Desde esa perspectiva, los enfoques humanistas en complemento con los enfoques tecnológicos, se convierten en los instrumentos para el cambio educativo que requieren las sociedades contemporáneas. La relevancia de una práctica distinta de formación de profesionales, que incorpore la accesibilidad en la docencia universitaria de cara a los temas de globalización, a los desarrollos de la sociedad del conocimiento y sus múltiples dinámicas, a las nuevas realidades económicas, empresariales, científicas, socioculturales, lingüísticas, entre otras, queda manifiesta en los estudios señalados previamente que piden un cambio en la docencia universitaria.

*El desarrollo de capacidades institucionales desde el Cadep Acacia.* Los cinco módulos que conforman el Cadep fomentan las capacidades necesarias para la formación del profesional como persona que se expresa y se desarrolla en el ejercicio de la profesión. La concepción de las competencias profesionales exige particularizar tipos de conocimientos, de habilidades, de destrezas, de actitudes y de aptitudes necesarias para comprender el campo profesional, sus procesos y sus proyecciones y poder actuar en él. Esta será la perspectiva que favorezca la comprensión de la formación integral del estudiante universitario que se espera de la universidad actual.

La acción colaborativa entre los tres Cadep Acacia que en su fase de piloto han implementado los diseños, su funcionamiento actual es una garantía de transferencia del diseño de los Cadep.

## 5. DESARROLLO

Tres Países – Tres Universidades – Una Solución CADEP



**Figura 10.** Universidades con Cadep Acacia piloto en funcionamiento

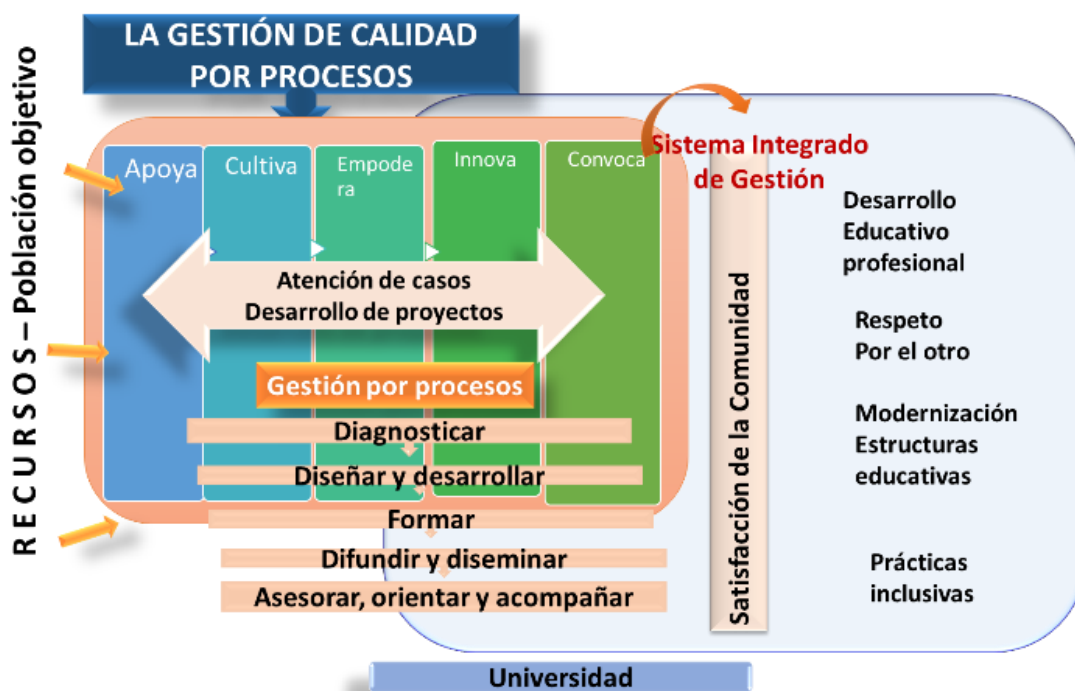
**Fuente:** proyecto Acacia.

El Cadep desarrolla capacidades institucionales desde la acción articulada de sus módulos:

1. *Empodera.* Desarrollar la autonomía de profesores y personal responsable en la creación y apropiación de contenidos y adaptaciones accesibles.
2. *Innova.* Desarrollo de las capacidades de innovación en el buen uso, reutilización y creación de aplicaciones y dispositivos.
3. *Cultiva.* Desarrollo de competencia didáctica de profesores y estudiantes para profesor en el diseño, gestión, evaluación y apropiación de ambientes de aprendizaje
4. *Apoya.* Desarrollar la competencia institucional con un sistema de detección, seguimiento y apoyo de necesidades emocionales y diferencias socioculturales.
5. *Convoca.* Desarrollo de competencias institucionales en gestión de Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo Profesional y en cooperación solidaria intra- e interinstitucional

*El modelo de gestión de calidad por procesos de los Cadep.* La gestión por procesos de los Cadep incorpora los recursos desarrollados en Acacia para cada módulo en los

procesos de diagnóstico, diseño y desarrollo, formación, difusión y orientación y acompañamiento.



**Figura 11.** Gestión por procesos

**Fuente:** sistema de calidad de los Cadep.

La atención de casos y el desarrollo de proyectos orientados al desarrollo educativo, al respecto por el otro, a la modernización de las estructuras y al fortalecimiento de estructuras universitarias incluyentes, conforman el sistema integrado de gestión.

*Los recursos y servicios de los módulos.* En la página de Acacia.red se puede visualizar y acceder a los recursos y servicios de los Cadep que integran la Red de Cadep Acacia.

En el módulo Apoya se puede encontrar:

- Campaña para el cambio de actitud frente a la diversidad étnica.

- Cineforo *Ciclo rosa y colores “otros” para leer género en el aula.*
- Campaña *¿Realmente soy tan tolerante como creo?*
- Guías para la detección y trato de poblaciones vulnerables.
- Sistemas detectores de emociones y generadores de recomendaciones curriculares.

En el módulo Cultiva se puede encontrar:

- Los recursos para el análisis de fenómenos que afectan los ambientes de aprendizaje.
- Los recursos para la creación de soluciones didácticas accesibles y con afectividad.
- La metodología para la creación de ambientes de aprendizaje accesibles.

En el módulo Empodera se puede encontrar:

- Guías para la creación de contenidos accesibles.
- Guías para la adaptación de contenidos según necesidades de poblaciones vulnerables.
- Repositorios y kit de artefactos para la docencia con poblaciones vulnerables.
- Sistemas de gestión de conocimientos que favorecen el trabajo colaborativo.

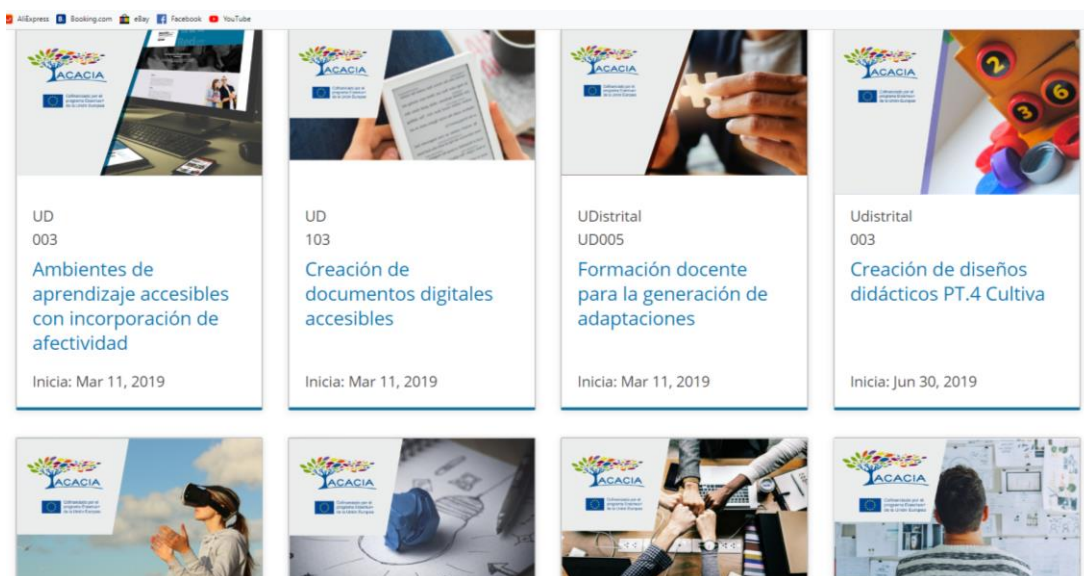
En el módulo Innova se puede encontrar:

- Pautas para el uso innovador de tecnologías.
- Metodologías para la evaluación de tecnologías innovadoras.
- Tecnologías para la mejora de procesos de aprendizaje en ambientes accesibles.

En el módulo Convoca se puede encontrar:

- El modelo de articulación de los Cadep.
- El modelo de gestión de calidad por procesos.
- El modelo de evaluación de impacto de los Cadep.
- El modelo de validación de los Cadep.

Todos los módulos en sus procesos incorporan la formación en este momento los cursos Acacia disponibles en <https://edx.planestic.udistrital.edu.co>



**Figura 12.** Cursos Acacia en plataforma EDX

**Fuente:** proyecto Acacia.

*El diseño arquitectónico Acacia.* La accesibilidad como atributo de la educación superior está presente en la arquitectura de las IES.

El diseño arquitectónico.



**Figura 13.** Diseño arquitectónico genérico.

**Fuente:** Ortiz (2019)

En donde se propone una organización de escenarios para la cooperación y colaboración.





**Figura 14.** Organización de escenarios para la colaboración y la cooperación.

**Fuente:** Ortiz (2019)

Otro de los componentes del diseño es su manual para la organización de espacios bajo los siguientes criterios:



**Figura 15.** Especificaciones técnicas de accesibilidad del Cadep Acacia.

**Fuente:** Ortiz (2019)

## REFLEXIÓN FINAL

Los Cadep Acacia no solo están planteando respuestas a los retos identificados en este artículo, sino que además están fomentando como cultura institucional e interinstitucional en ALC, la cooperación entre comunidades y la colaboración para la:

- Eliminación de las barreras como obstáculos para la participación y el ejercicio de los derechos, y por tanto la inclusión de personas.
- Fortalecimiento de la inclusión como el conjunto de procesos para eliminar o minimizar las barreras, aumentar la participación y generar accesibilidad a la educación superior de todas las poblaciones que lo deseen, que lo requieran y que lo necesiten para su desarrollo personal, profesional, cultural y social.

El proyecto Acacia responde con estos resultados a su objetivo principal: fomentar la integración universitaria a partir del diseño y validación de un sistema de Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo Profesional en América Latina, mediante la cooperación intra- e interinstitucional en la producción y desarrollo de recursos didácticos y tecnológicos, y en la

generación de estrategias de fomento socioafectivo a poblaciones en riesgo de exclusión universitaria.

#### AGRADECIMIENTOS

La autora agradece a la Comisión Europea por su apoyo y financiación parcial y a los socios del proyecto: Erasmus+: Higher Education – International Capacity Building - Acacia – (561754-EPP-1-2015-1-CO-EPKA2-CBHE-JP) <http://acacia.digital>.

#### REFERENCIAS

- Acacia (2016). *Informe de preparacion de los Cadep piloto Acacia*. UNED, URACCAN, UNMSM, UDFJC.
- aDeNu. (2012, 01 01). *Mamipec Project*. Recuperado de <https://adenu.ia.uned.es/web/es/Proyectos/mamipec>
- Astin, A. (1977). *What matters most in college: Four critical years*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. (1993). *What matters most in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model off student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187.
- Bean, J. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education*, 6, 129-148.
- Bean, J. y Metzner, B. (1985). Conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-540.
- Casiano, L. (2004). The Relationship Among Living Situation, Health, and College Academic Performance. *National Undergraduate Research Clearinghouse*, 7. Recuperado de <http://www.webclearinghouse.net/volume/7/CASIANO-TheRelatio.php>.
- Comisión Europea (2015). *Acacia: Centros de cooperación para el fomento, fortalecimiento y transferencia de buenas prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria*. 561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP. Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. Recuperado

- de <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP>.
- Consortio Aidetc (2015). *Programa Nacional Colciencias*. Colombia. Recuperado de [aidetc.red-alternativa.org](http://aidetc.red-alternativa.org)
- Consortio Alter-Nativa (2013). *Informe final del Proyecto Europeo Alter-Nativa - Alfa III*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Educación Superior Virtual Inclusiva – América Latina (ESVI-AL) (2015). *Proyecto Europeo ESVIAL- ALFA III*. Recuperado de [http://www.esvial.org/?page\\_id=9](http://www.esvial.org/?page_id=9)
- Göbel, H. y Cronholm, S. (2012). *Design science research in action -experiences from a process perspective*. A Pre-ECIS and AIS SIG Prag Workshop on IT Artefact Design & Workpractice Intervention. Recuperado de [http://www.vits.org/uploads/IT\\_Artifact/Design\\_Science\\_Research\\_In\\_Action.pdf](http://www.vits.org/uploads/IT_Artifact/Design_Science_Research_In_Action.pdf).
- Iesalc-Unesco (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior*. Caracas: Iesalc.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2014). *Agenda Educativa Post 2015 en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/recomendaciones-agenda-educativa-post-2015.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016). *La educación en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ortiz, B. (2019). Diseño arquitectónico piloto CADEP - Acacia. Proyecto ACACIA. 30 de junio de 2019. Recuperado de <https://acacia.red/udfjc/category/convoca/convoca-recursos/#recursos-arquitecturas>.
- Piaget, J., Carretero, M. y Dorin, M. S. (2005 [1954]). *Inteligencia y afectividad*. (1ª reimpresión). Buenos Aires: Aique
- Proyect Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Simian-Fernández, M.P. (2014). Estudio de accesibilidad de espacios público-privado en la ciudad de Temuco-Chile. Método de valoración de accesibilidad. *Salud UIS*, 46(3), 267-276.

- Summerskill, J. (1962). Dropouts from College. En N. Sanford. (ed.), *The American College* (pp. 627-655). Nueva York: Wiley.
- Thomas, R., Rivolier, J. y Missoum, G. (1987). *La psychologie du sport de haut niveau*. Paris: PUF.
- Unesco (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: Orealc/Unesco.