Guía Metodológica

Contenido

Módulo I: Introducción 3
1. Propósitos y ámbitos de aplicación 4
2. La importancia de la educación inclusiva 5
Módulo II: Enfoque, visión y entorno 7
3. Modelos de discapacidad y enfoques 8
3.1. Modelo de Prescindencia 9
3.2. Modelo Médico 10
3.3. Modelo Social 11
3.4. Enfoque de Derechos Humanos 15
3.5. Autonomía 17
3.6. Enfoque de género 20
3.7. Enfoque de capacidades 21
3.8. Enfoque Basado en la Comunidad 24
4. Términos, conceptos y lenguaje 26
4.1. Uso de lenguaje en el enfoque de derechos 27
4.2. Orientaciones para interactuar de una manera adecuada 27
4.3. Lenguaje centrado en la persona 28
4.4. Aceptación cultural del lenguaje centrado en la identidad 29
4.5. Términos recomendados y desaconsejados para hablar de discapacidad 30
5. Visión general de los tipos de discapacidad 31
5.1. Tipos de discapacidad 32
6. Recomendaciones generales con personas con discapacidad 33
Módulo III: Metodología Educación para adultos 39
7. Diseño Universal para el Aprendizaje 40
7.1. DUA: Definición y orígenes 40
7.2. Principios DUA 41
8. Adaptaciones curriculares 44

9. Materiales y métodos de enseñanza inclusivos 46
10. Planificación centrada en la persona 52
11. Evaluación de progreso y retroalimentación 55
11.1. Evaluación de progreso 56
11.2. Retroalimentación: ¿Qué es y para qué sirve? 58
12. Colaboración con redes de apoyo 60
13. Construir una cultura de entorno y apoyo inclusiva 65
14. Buenas prácticas y ámbitos de mejora 68
14.1. Iniciativas por la inclusión 69
14.2. Prácticas institucionales destables y a mejorar 70
14.3. Sugerencias prácticas: Conclusiones generales y recomendaciones 74
15. Conclusiones 77
16. Anexos 80
16.1. Recomendaciones sobre trato Olimpiadas Especiales, 2017 80
16.2. Competencias del profesorado trabajando con estudiantes con discapacidad (Croacia) 81
..... 83
17. Bibliografía 84

Módulo I: Introducción

1. Propósitos y ámbitos de aplicación

Este documento presenta la metodología del proyecto InclusiVet y sienta las bases para comprender la finalidad y el alcance de la guía. El objetivo de la metodología es proporcionar un marco global para promover la educación inclusiva de adultos, centrándose en el desarrollo de conocimientos, habilidades y prácticas que apoyen la participación igualitaria de las personas con discapacidad en el proceso educativo. Para lograr este objetivo, es necesario compartir una visión general sobre la cuestión de la discapacidad, así como la importancia de la educación inclusiva.

El preámbulo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce la discapacidad como el resultado de una interacción entre las características humanas y la sociedad en la que se vive. Como complemento, el artículo 1 de la Convención establece que "Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (Naciones Unidas, 2006). Es importante destacar que dicha definición enmarca la discapacidad, no como un atributo inherente al individuo, sino como "un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del cuerpo humano y las características de la sociedad en la que se vive" (OMS, 2016).

Así pues, la guía abarca los principios básicos, los métodos y las estrategias necesarios para desarrollar competencias integradoras y promover la accesibilidad en la educación de adultos. En el Módulo II se examinan diversos modelos de discapacidad, el uso de un lenguaje y una terminología apropiados y los ajustes que pueden realizarse para garantizar la igualdad de participación de todo el alumnado.

Al vincular marcos teóricos, herramientas prácticas y recomendaciones concretas, el Módulo III pretende capacitar a educadores, instituciones y redes de apoyo en sus esfuerzos por reforzar la educación inclusiva y la inclusión social. Las secciones siguientes ofrecen un análisis detallado de cómo se pueden poner en práctica estos principios, garantizando que el proceso educativo sea más inclusivo y eficaz.

Cada módulo pretende proporcionar a las y los profesores las herramientas necesarias para adoptar y aplicar prácticas que promuevan la inclusión. Desde los fundamentos teóricos hasta las sugerencias prácticas, la guía pretende crear una cultura de aceptación, inclusión y apoyo, contribuyendo activamente a reforzar la cohesión social y la igualdad en la educación de adultos. El enfoque integrado que se expone en la guía proporciona una visión tanto teórica como práctica para garantizar la accesibilidad y la igualdad de participación, al tiempo que refuerza los objetivos de la política europea y latinoamericanas sobre educación inclusiva.

2. La importancia de la educación inclusiva

La educación inclusiva consiste, en esencia, en garantizar que todo los alumnos y alumnas tengan igual acceso a una educación de calidad en un entorno de aprendizaje que fomente el respeto, la diversidad y la pertenencia (UNESCO, 2005). Al reconocer que cada persona aporta un conjunto único de puntos fuertes, retos, experiencias y perspectivas al entorno de aprendizaje, la educación inclusiva pretende garantizar que todo el estudiantado, incluidos aquellos con discapacidades, tengan las mismas oportunidades de desarrollo académico y social (Portobello Institute, 2024).

Consagrada en varios marcos nacionales e internacionales, como la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2006), la inclusión es reconocida por muchos como la clave para lograr una serie de beneficios importantes. La clave es su potencial para promover la equidad, la justicia social y el éxito académico de todas y todos los alumnos, al tiempo que prepara a las y los estudiantes para un mundo diverso e interconectado (Florian, 2014).

Pero la adopción de prácticas educativas inclusivas no sólo tiene que ver con la discapacidad. También ofrece la posibilidad de mejorar la experiencia educativa de todas y todos los alumnos. Al hacerlo, la educación inclusiva puede facilitar el desarrollo personal, mejorar las habilidades sociales, fomentar la confianza en uno mismo, desarrollar el trabajo en equipo y promover la independencia personas con discapacidad y sin discapacidad por igual (Johnson, 2011).

Cuando la educación es más inclusiva, también lo son los conceptos de participación cívica, empleo y vida comunitaria (Open Society Foundations, 2019). Por lo tanto, la educación inclusiva puede:

- Fomentar la igualdad, la integración social y la no discriminación.

- Mejorar el desarrollo académico y personal de todos y todas.

- Promover la autoconfianza y la independencia de los y las estudiantes con discapacidades.

- Fomentar la innovación y la adaptación.

- Preparar a las y los alumnos para un mundo diverso.

El compromiso con la educación inclusiva exige, sin embargo, un cambio en la forma de organizar la formación, la educación y el apoyo. Aunque la educación inclusiva está, por naturaleza, centrada en el alumnado e invita a enfoques educativos más flexibles y adaptables, hay una serie de componentes clave. Entre ellos figuran:

- Promover la colaboración y la asociación entre el alumnado, el educador, la familia y la comunidad.

- Adoptar el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la enseñanza diferenciada para crear entornos de aprendizaje flexibles que se adapten a todo el alumnado.

- Garantizar que el aprendizaje sea personalizado e interactivo.

- Comprender que la escuela, el profesorado, la familia y la comunidad tienen la responsabilidad de facilitar el aprendizaje, no solo el alumno/a.

- Utilizando ayudantes o especialistas de la enseñanza para ayudar a las profesoras y profesores a atender las necesidades de todos los alumnos y alumnas trabajando de forma inclusiva.

- Adoptar un plan de estudios integrador que responda a temas relevantes a nivel local y a las aportaciones de los grupos usualmente marginados, que pueda responder a la diversidad de estudiantes.

- Fomentando el empoderamiento y la autonomía.[1]

Conclusión

La educación inclusiva es un componente esencial para crear una sociedad equitativa y justa. Al garantizar que todo el alumnado, incluidos los y las estudiantes con discapacidad, tengan acceso a una educación de calidad en un entorno accesible y de apoyo, fomentamos una cultura de respeto, empatía y colaboración. Los beneficios académicos, sociales y personales de la educación inclusiva se extienden más allá del aula, preparando al alumnado para prosperar en un mundo cada vez más diverso e interconectado.

Nota: Esta Guía se confeccionó tomando como sugerencias algunas consideraciones para la elaboración de documentos accesibles,por ende, las letras cursivas fueron eliminadas para no ser una barrera en la lectura

[1] CAST, 2024; Open Society Foundations, 2019; Portobello Institute, 2024; Bunch, 2008; Stubbs, 2008.

Módulo II: Enfoque, visión y entorno

3. Modelos de discapacidad y enfoques

A lo largo de la historia las distintas sociedades se han relacionado y vinculado de diversas maneras con las personas con discapacidad, lo que es evidencia histórica y antropológica de la naturaleza contingente de la discapacidad (Barnes, 1998). Los principios de inclusión que, actualmente guían como horizonte normativo sobre el trato hacia las personas con discapacidad, son el resultado de un proceso histórico cuyas transformaciones pueden observarse en los últimos 150 años (Burrel & Trip, 2011). Sin embargo, de manera previa, las personas con discapacidad han sido vinculadas a pecados, vicios y crímenes, lo cual ha posibilitado que hayan sido víctima de abusos sistemáticos legitimados por discursos religiosos, médicos o legales (Fernández, 2010). Aunque medidas extremas como la ejecución, la experimentación y la expulsión han dejado de ser opciones válidas para relacionarse con las personas con discapacidad, el aborto de personas con discapacidades congénitas, la estigmatización o la reclusión forzosa de personas con discapacidad mental tienen todavía un espacio en los marcos culturales, legales e institucionales de nuestra sociedad actual (Schalock, 2011).

En ese sentido, la realidad que experimentan las personas con discapacidad depende de diversos factores relacionados con la actividad humana tales como la historia de una determinada sociedad o comunidad, la cultura, la economía, la religión o el poder de un determinado estamento profesional. Si bien hay planteamientos que hablan de hasta cinco modelos de la discapacidad, a continuación, revisaremos los tres modelos básicos existentes para describir, entender y abordar la problemática de la discapacidad.

Modelo de Prescindencia

Modelo Médico

Modelo Social

3.1. Modelo de Prescindencia

Durante la Antigüedad y la Edad Media, las personas con discapacidad fueron objeto de una fuerte exclusión del resto de la sociedad, lo que se expresó de diversas maneras. En particular, la alta valoración de la perfección física y mental en la sociedad griega y romana, expresada en el lugar ocupado por el deporte y la filosofía al interior de las mismas, instala como exigencia un cuerpo y mente aptos para desarrollar tales actividades. Como consecuencia de esta concepción de ser humano, las personas consideradas como débiles eran poco estimadas, cuestión que explica la práctica eugenésica de asesinar a todo niño y niña que no era capaz de ajustarse a los estándares previamente descritos (Barnes, 1998). Sumado a esto, la baja esperanza de vida y las catástrofes reforzaban la creencia de que las personas con impedimentos pudiesen transformarse en un aporte para las comunidades de las que eran parte. En ese contexto, dichas sociedades solían prescindir de aquellos(as) que, por razones físicas, sensoriales, cognitivas o mentales, fuesen incapaces de realizar por sí mismos(as) actividades esenciales para la supervivencia individual y colectiva.

Por otro lado, en sus orígenes, la tradición judeocristiana medieval entendía a la discapacidad como un castigo por haber obrado incorrectamente, razón por la que durante este periodo las personas con impedimentos quedan excluidas de la comunidad religiosa. No obstante, dicha tradición es ambigua en su relación con las personas con impedimentos en tanto, a la vez que prohíbe el infanticidio, obliga a cuidar a los “enfermos” y “poco afortunados” a través de limosna o la asistencia directa. Para Barnes (1998), a la base de esta situación se encuentra el que el cristianismo haya sido desde sus orígenes una religión de pobres y oprimidos, cuestión por la que la institucionalización y generalización de la caridad fue fundamental para su expansión y consolidación.

De este modo, ya sea por ser vistos como portadores de una maldición o por ser percibidos como una carga injustificada, el resultado era el mismo: la valoración negativa de su lugar en la sociedad y correspondiente negación de su dignidad como seres humanos.

En resumen, este modelo plantea (Palacios, 2021):

- ✓ Que las causas de la discapacidad son de origen divino (por ejemplo, que son la consecuencia del enojo de Dios).
- ✓ Que las personas con discapacidad serían menos dignas, porque no contribuyen a las necesidades de la comunidad.
- ✓ Que sus vidas no merecen ser vividas.
- ✓ Que, por estas suposiciones, la sociedad decide prescindir de las personas con discapacidad a través de políticas eugenésicas o excluyéndoles en un espacio destinado para "anormales".

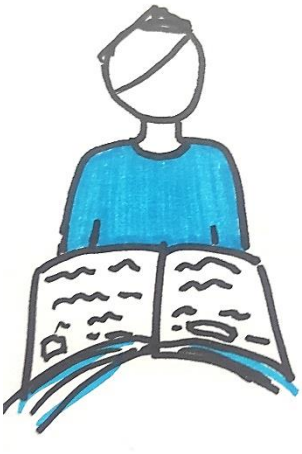
3.2. Modelo Médico

El Modelo Médico es un quiebre con las explicaciones de carácter religioso sobre la discapacidad y con la forma específica de exclusión de la que eran objeto las personas bajo el modelo anterior. En este modelo adquieren preeminencia los tratamientos de salud de origen científico que aspiran a transformar a las personas con discapacidad en sujetos "tan funcionales" como las personas categorizadas como "normales". Bajo el influjo de este modelo lo que se busca es alcanzar la adaptación de las personas a través de la rehabilitación y tratamiento de carácter clínico.

La filosofía del modelo médico encuentra en la biología la fuente de las discapacidades. Desde esta perspectiva, la discapacidad es susceptible de ser prevenida y revertida. Se entiende como una enfermedad y se nómina a las personas con impedimentos como inválidos, subnormales, locos, etc. (Velarde, 2012).

Un ejemplo paradigmático del modelo médico es el abordaje de los trastornos mentales en Europa a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX. En particular, los valores de la Ilustración motivaron una reforma que llevó a la sustitución de los antiguos "asilos" por hospitales psiquiátricos, una alternativa que buscaba ser más efectiva y humana. Así, se propone un tratamiento basado en el vínculo y diálogo entre médico y paciente, la creación de rutinas cotidianas y un régimen de aislamiento radical (Sacristán, 2009).

La figura del hospital psiquiátrico es relevante porque resume varios de los problemas y limitaciones subyacentes al modelo médico que no son exclusivos de las personas con trastornos mentales. En particular, se



puede observar un fuerte paternalismo en este modelo en sus orígenes (Hernández, 2015), ya que las preferencias personales son soslayadas en función de la autoridad técnica del especialista médico, es decir, donde se niega la capacidad de los pacientes para discernir lo que es más conveniente para sí mismos. Dicho de otro modo, el modelo médico establece una asimetría de poder entre quien entrega el tratamiento y quien lo recibe.

El Modelo Médico se consolida posteriormente como consecuencia del aumento en la cantidad de personas con discapacidades adquiridas producto de la Primera Guerra Mundial. A este respecto, los estados se vieron obligados a proveer políticas públicas dirigidas a disponer de infraestructura y recursos humanos que entregasen tratamiento a quienes sobrellevaron mutilaciones o lesiones de carácter permanente. En ese sentido, se observa la sustitución de la caridad, más propia del periodo medieval, por la acción del Estado como paradigma predominante en el tratamiento de la discapacidad (Velarde, 2012).

Cabe señalar que el carácter biologicista del modelo médico identifica el origen de la discapacidad en la persona con dificultades de funcionalidad, por lo que el tratamiento tiene por objeto de intervención del cuerpo y/o la mente de dichas personas. De este modo, aunque la sociedad es responsable de rehabilitar, es la propia persona la responsable por cambiar y adaptarse a los límites de su entorno.

En resumen, este modelo plantea que (Palacios, 2007):

- ✓ Las causas que originan la discapacidad no son religiosas, sino que científicas y biológicas.
- ✓ Las discapacidades tienen su origen en limitaciones individuales de las personas.
- ✓ Las personas con discapacidad pueden ser un aporte en la medida en que sean rehabilitadas.
- ✓ Se busca normalizar a las personas con discapacidad, aunque ello implique la desaparición de la diversidad que la misma discapacidad representa.

3.3. Modelo Social

Los orígenes del modelo social se remontan a un grupo de activistas del Reino Unido que se unieron como la Unión de Discapacitados Físicos Contra la Segregación (UPIAS). Al ofrecer una alternativa al modelo médico, su argumento era que las personas no estaban discapacitadas por deficiencias, sino por las barreras discapacitantes que enfrentaban en la sociedad (Oliver, 2013).

Al “distinguir entre las deficiencias que tienen las personas y la opresión que experimentan” (Shakespeare y Watson, 2015), el modelo social de la discapacidad estableció los términos en los que las “barreras” sociales a las que se enfrentan las personas discapacitadas podían distinguirse de la “limitación funcional dentro del individuo causada por deficiencias físicas, mentales o sensoriales” (Oliver, 1998).

De este modo, comienza a surgir un modelo que concibe la discapacidad como producto de un entorno inadecuado para el desenvolvimiento de personas con condiciones físicas o mentales divergentes al del resto de la población. Esto implicaría que las limitaciones para la realización de actividades dejan de ser entendidas como algo intrínseco a la persona y comienzan a ser comprendidas como un factor contextual, es decir, radicado en el medio en que las personas se desarrollan. Así el modelo social de la discapacidad plantea que las causas de la discapacidad radican en el contexto social en el cual los individuos habitan y actúan cotidianamente. Esto traslada el objeto de intervención desde las estructuras y funciones biológicas de los individuos propias del modelo médico hasta las múltiples y diversas condiciones socioculturales que restringen o habilitan el funcionamiento de las personas.

Además, la adecuación de la sociedad a las distintas necesidades y características de sus integrantes implica cuestionar el anhelo de normalización del individuo con discapacidad presente en el modelo médico, dado que dicho planteamiento anula elementos fundamentales de su propia biografía e identidad de las personas. Por el contrario, el marco que proveen los Derechos Humanos propone un sentido de valoración y respeto de las diferencias individuales, lo cual implica cuestionar los estereotipos que asocian la discapacidad con un menor aporte a la sociedad porque las representa como objetos “de lástima” y/o de caridad (Velarde, 2012).

Desde el modelo social los estereotipos representan construcciones culturales que estigmatizan a las personas con discapacidad y reproducen formas de discriminación en ámbitos fundamentales de la vida como el laboral, el familiar o el legal. Al asumir como marco normativo que todos los seres humanos son inherentemente dignos, el potencial que tienen las personas con discapacidad para incluirse efectivamente en la sociedad está ligada al reconocimiento de sus diferencias y en el reemplazo del trato caritativo, asistencialista y paternalista por medidas promocionales basados en la igualdad y la autonomía (Hernández, 2015).

En resumen, este modelo plantea que (Palacios, 2007):

- ✓ Las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas-biológicas, sino que son principalmente sociales.
- ✓ Las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de las personas.
- ✓ Se valora la diversidad y la diferencia.
- ✓ Reconoce que ciertos valores son intrínsecos a todos los seres humanos.
- ✓ Aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad, la libertad y la autonomía.
- ✓ Promueve la inclusión social.
- ✓ Entiende la discapacidad como una construcción y un modo de opresión social, resultado de una sociedad que no considera las necesidades y características de todas las personas.
- ✓ Releva la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida.

A modo de síntesis, podemos señalar que:

MODELO	QUÉ PIENSA	QUÉ HACE	QUÉ DICE
Prescindencia	La discapacidad es un castigo o una maldición.	Separar o excluir a las personas con discapacidad. Incluso matarles.	"Pobre, sufre discapacidad".
Médico	La discapacidad tiene origen en una enfermedad que hay que rehabilitar o curar.	Desarrolla diversas estrategias terapéuticas. Trabajar para que se desempeñen como personas sin discapacidad.	"Él o ella es discapacitado/a psíquico, toma medicamentos para sus síntomas".
Social y de derechos	Las personas con discapacidad son ante todo personas y tienen derechos. Es el entorno lo que discapacita.	Desarrollar entornos inclusivos. Fijarse en sus capacidades, reducir/quitar barreras.	"Ella o él tiene derecho a participar en las actividades que elija".

Cabe señalar que estos esquemas corresponden a simplificaciones de la realidad que nos permiten comprender la sociedad. Tal como fue señalado, los modelos proporcionan una forma de conocer, describir, entender y/o representar distintas problemáticas. Particularmente, respecto de la discapacidad, se ha abordado de manera específica tres de los modelos más reconocidos o básicos, que coexisten en muchas prácticas en la actualidad.

Esto no significa que sean los únicos. Con distintos niveles de consenso y desarrollo, algunos más recientes o emergentes en las últimas décadas (modelo universal de la discapacidad, modelo biopsicosocial o concepto de neurodiversidad), buscan aportar una mirada integral y multidimensional que permita el mejor entender sobre la discapacidad y sus desafíos.

Finalmente, es importante destacar que este documento fue desarrollado adhiriendo a los planteamientos del Modelo Social, porque se ajusta al marco normativo de derechos de las personas con discapacidad, reconoce la autonomía de las mismas y promueve la eliminación de barreras para la inclusión.

Ahora bien, "un modelo es un objeto, concepto o conjunto de relaciones que se utiliza para representar y estudiar de forma simple y comprensible una porción de la realidad empírica" (Ríos, 1995), aportando gran utilidad en este sentido; los enfoques, por su parte, permiten establecer la base teórica en la que se fundamenta la metodología.

CAJA DE HERRAMIENTAS

- Artículo: El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos/ Toward a model of attention of disability-based Human rights: https://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v46n138/v46n138a8.pdf
- Artículo: Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas/ Theoretical models of disability: tracing the historical development of disability concept in last five decades: https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/429
- Artículo: Revisión teórica del Modelo Social de la Discapacidad https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/898/1199
- Video: We need to talk about disability. https://www.youtube.com/watch?v=Z3faUGgMsNI
- Sitio Web: SENSE, Social Model of disability: https://www.sense.org.uk/about-us/the-social-model-of-disability/

A continuación, se revisarán algunos enfoques clave para abordar posteriormente la metodología que corresponderá al Módulo III de esta guía.

3.4. Enfoque de Derechos Humanos

La publicación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948, promovió que los derechos civiles y sociales de todas las personas se respetaran sin excepción. En este contexto, a fines de la década de 1960, se comienza a gestar el Movimiento de Vida Independiente en Estados Unidos de la mano de activistas como Edward Verne Roberts, un joven con discapacidad física que se desempeña exitosamente como estudiante universitario. Al igual que otros movimientos sociales contemporáneos en Estados Unidos que buscaban la reivindicación de los derechos civiles de minorías (como las mujeres o afrodescendientes), el Movimiento de Vida Independiente demandó el reconocimiento de la identidad y la autodeterminación de las personas con discapacidad y, sobre todo, enfatizó que "la independencia no está dada por la capacidad de ser autónomo en los quehaceres cotidianos, sino por la de dirigir el destino de la propia vida" (Velarde, 2012).

En el marco del término de la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias devastadoras, se reunieron, en 1945, los representantes de diversos países con el objetivo de formar una organización que promoviera la paz y protegiera las naciones de futuras guerras, dando lugar a la Organización de las Naciones Unidas (ONU). La ONU estableció en sus estatutos la existencia de diferentes órganos, como el Consejo Económico y Social, el cual desarrollaría comisiones para promocionar los derechos humanos. En diciembre de 1948, la Asamblea General de la ONU proclama y aprueba la Declaración Universal de Derechos Humanos, en la cual los Estados parte se "comprometen a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre" (AGNU, 1948).

La Declaración Universal de Derechos Humanos enfatiza que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, que todas las personas son iguales ante la ley, y que toda persona podrá gozar de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales sin distinción alguna (por condición de salud, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional o social, posición económica, etc.) (Art. 2) (Morlachetti, 2006).

Desde esta perspectiva, los Derechos Humanos pueden definirse como atributos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna, sin discriminación alguna. Estos derechos están interrelacionados, son interdependientes e indivisibles (Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2006).

CARACTERÍSTICAS DE LOS DERECHOS HUMANOS:

- ✓ **Universalidad e inalienabilidad:** Todas las personas en todos los lugares del mundo tienen derecho a ellos, nadie puede renunciar y nadie puede despojar a otras personas de ellos.
- ✓ **Indivisibilidad:** Sean de carácter civil, cultural, económico, político o social, todos ellos son inherentes a la dignidad de toda persona. Todos ellos tienen la misma condición como derechos y, por lo tanto, no pueden ser clasificados, a priori, jerárquicamente.
- ✓ **Interdependencia e interrelación:** La realización de un derecho, a menudo, depende de la realización de otros. Por ejemplo, la realización del derecho a la salud puede depender, en ciertas circunstancias, de la realización del derecho a la educación o del derecho a la información.
- ✓ **Igualdad y no discriminación:** Todos los individuos son iguales en virtud de la dignidad intrínseca de cada persona. Todos los seres humanos deben gozar de sus derechos sin discriminación alguna.
- ✓ **Participación e inclusión:** Todas las personas y pueblos tienen derecho a una participación, libre y significativa; a la contribución y el disfrute del desarrollo civil, económico, social, cultural y político en el que puedan hacerse efectivos los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- ✓ **Rendición de cuentas:** Los Estados y otros titulares de deberes deben rendir cuentas sobre la observancia de los derechos humanos. Deben cumplir las normas y los principios legales consagrados en los instrumentos de derechos humanos.

El progresivo reconocimiento de la dignidad intrínseca de las personas con discapacidad se materializó en numerosos instrumentos jurídicos elaborados bajo el amparo de la ONU, e incluso algunos de los primeros tratados internacionales en el ámbito de los derechos humanos son aplicables a la protección de esta población (Palacios y Bariffi, 2014). Adicionalmente, se publicaron una serie de marcos normativos no-vinculantes orientados a la prevención y rehabilitación de la discapacidad.

Los diferentes marcos jurídicos sentaron las bases para la elaboración del instrumento vinculante más relevante en materia de derechos humanos para las personas con discapacidad: la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el año 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

La Convención respalda, promueve e impulsa, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, conforme a su dignidad. Entre algunos derechos fundamentales incluye: el derecho a vivir de forma independiente y ser incluido en la comunidad; el derecho a la movilidad personal; el derecho a la autonomía e independencia; a la salud; a la educación; al empleo; a la habilitación y rehabilitación; a la participación en la vida política, pública y cultural; a la recreación y la práctica deportiva; a la igualdad y la no discriminación; y la protección a grupos especialmente vulnerables.

- ✓ **Empoderamiento:** Reconoce a las personas con discapacidad como agentes de cambio capaces de influir en la estructura social.
- ✓ **Protección legal:** Cuando las personas no tienen acceso garantizado a un derecho o estos han sido vulnerados, estas tienen derecho a entablar un procedimiento ante un tribunal competente u otra instancia judicial.
- ✓ **Equidad e inclusión:** Reconoce a los seres humanos como sujetos individualmente dignos, proveyendo oportunidades para el ejercicio de ese reconocimiento.
- ✓ **Compromiso global:** Puede ser aplicado respetando las diferencias culturales, pero es lo suficientemente flexible para abordar diferentes realidades nacionales y locales. El que sea un estándar internacional lo releva como una prioridad global.

¿Por qué es importante el enfoque de derecho?

El enfoque de derechos está íntimamente ligado a la autonomía, reconocida como un derecho básico para garantizar el ejercicio de los derechos. Referida a personas con discapacidad, este concepto es un factor de inclusión clave, expresado como el principio de "respeto la autonomía individual", en el artículo 3 de la Convención Internacional de derechos de las personas con discapacidad. Por esta razón, será abordada a continuación con más detalle y profundidad.

3.5. Autonomía

Entendida como un derecho fundamental, Michael Wehmeyer (1992) indica que es el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre la calidad de la misma, libre de influencias externas o interferencias. Se considera un indicador potente de bienestar, ya que implica que las personas pueden libremente elegir en diversos aspectos que conciernen a su vida.

"Del modo más simple: autodeterminación significa que la persona controla su vida y su destino. Algo tan simple y tan complejo como eso" (Wehmeyer, 1992).

Todo sujeto tiene el derecho a la autodeterminación, independiente de su condición, nivel de dependencia o desempeño funcional. En ese sentido, se transforma el rol del profesional que acompaña los procesos de inclusión o del cuidador, desde un modelo de sustitución de la persona y sus decisiones hacia un modelo de asistencia o facilitación para el ejercicio de la autonomía.

A este respecto, cabe distinguir la autonomía de la capacidad funcional. Se entiende por capacidad funcional el poder realizar las actividades diarias de la vida y mantener la independencia en su medio (Álvarez y Macías, 2009). Desde esta perspectiva, la autonomía no es una capacidad única y fija, ya que depende también de la competencia de cada persona para actuar o decidir, pero también de la situación o tarea y del entorno. Por eso es fundamental entender la autonomía como un derecho que no se pierde: se sigue teniendo independiente de su condición. En los casos de personas con discapacidad o dependencia severa, es decir, que pueden tener disminuida su capacidad funcional, el ejercicio de la autonomía es indirecto o delegado.

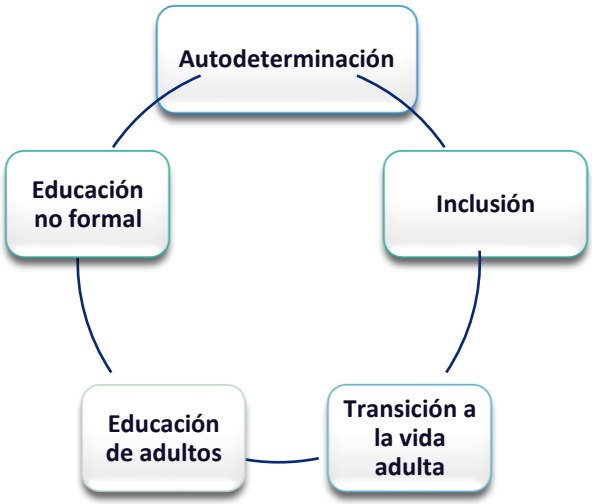
Importancia de la autonomía personal:

- ✓ Permite la toma informada de decisiones.
- ✓ Fomenta la autoconfianza y el autocontrol.
- ✓ Contribuye al bienestar emocional y mental.
- ✓ Favorece el desarrollo personal.
- ✓ Mejora las relaciones interpersonales.

OTROS CONCEPTOS IMPORTANTES

- ✓ **Autodeterminación:** La capacidad y derecho de una persona para tomar decisiones libres y responsables sobre su propia vida, en función de sus deseos, valores y metas personales. Este concepto enfatiza la importancia de que cada individuo pueda ejercer control sobre sus elecciones y acciones, promoviendo su autonomía y bienestar personal.
- ✓ **Inclusión:** Proceso mediante el cual se debe trabajar por eliminar las barreras que impiden la participación plena de todas las personas con discapacidad en la sociedad. De acuerdo con la CEPAL (2006), estar "socialmente incluido" implica tener acceso a mínimos de bienestar y protección, alineados con el nivel de desarrollo de cada país o comunidad. Desde la perspectiva del desarrollo humano, la

inclusión social se entiende como el desarrollo de capacidades que permitan a las personas ejercer sus libertades y tomar parte en la vida económica, social, política y cultural de su entorno.



- ✓ **Transición a la Vida Adulta**: Etapa que abarca el proceso de cambio y adaptación que atraviesan las juventudes al pasar de la adolescencia a la adultez. En el contexto de personas con discapacidad, este proceso implica el desarrollo de habilidades para la independencia, la integración en el ámbito laboral y la educación y el acceso a redes de apoyo para una vida autónoma y plena.
- ✓ **Educación de Adultos:** Procesos educativos dirigidos a personas mayores de 18 años, con el objetivo de facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida. En el contexto de la discapacidad, la educación de adultos puede incluir programas para mejorar competencias laborales, aumentar la autonomía y facilitar la inclusión en el mercado laboral, adaptándose al tipo/modo de aprendizaje y ritmo.
- ✓ **Educación No Formal:** Aprendizaje estructurado que ocurre fuera del sistema de educación formal y que se caracteriza por su flexibilidad en cuanto a metodología, estructura y contenidos. La educación no formal es especialmente relevante en el desarrollo de habilidades prácticas y sociales, brindando oportunidades de capacitación accesibles y orientadas a las necesidades individuales de las personas con discapacidad.

Declaración Universal de los Derechos Humanos: https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Una idea similar a esta es el concepto feminista de autonomía relacional (Graby y Greenstein, 2016). Este se basa en características centrales del modelo social al centrarse en las estructuras sociales, en lugar de las capacidades individuales, y ubica la autonomía dentro de elementos de la comunidad, la familia y el apoyo.

3.6. Enfoque de género

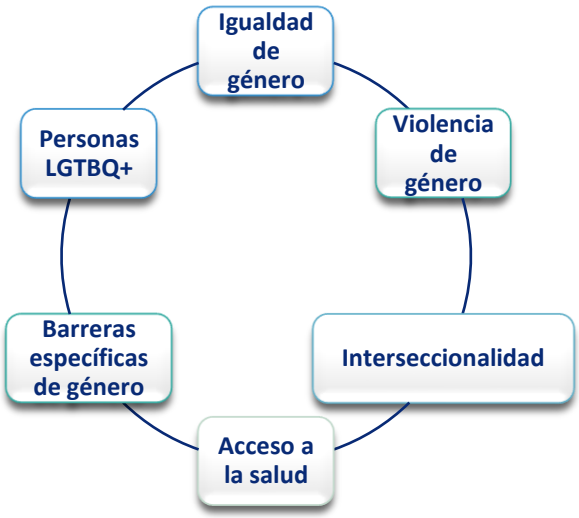
El género es un conjunto de creencias, representaciones, percepciones y prácticas sociales entre los integrantes de un grupo humano, que identifica una diferenciación entre hombres y mujeres (Lamas, 2002). En esta diferenciación la sociedad asigna determinadas funciones sociales o roles a cada género. Desde esta perspectiva, el género es una construcción histórica y, por lo tanto, de carácter social, que involucra variables biológicas, psicosociales, económicas y políticas.

La perspectiva o enfoque de género se enmarca en el enfoque de derechos humanos y es una forma de acercarse a la realidad que supone evaluar y examinar sistemáticamente las diferencias entre las condiciones, situaciones y necesidades de mujeres y hombres. Este enfoque cuestiona las relaciones de poder que se establecen entre los géneros basadas en patrones sociales, culturales, transgeneracionales e históricos que instalan y justifican la desigualdad, discriminación y subordinación de las mujeres, que las sitúan en una posición de inferioridad y dependencia respecto a los hombres en los ámbitos económicos, sociales, culturales y emocionales.

ELEMENTOS CLAVE DEL ENFOQUE DE GÉNERO

- ✓ **Igualdad de género:** Implica la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres. Se busca que los derechos, responsabilidades y oportunidades no dependan del sexo. La igualdad de género implica que los intereses, necesidades y prioridades se tomen en cuenta reconociendo la diversidad de diferentes grupos de mujeres y hombres.
- ✓ **Violencia de género:** Término que refiere a cualquier acto perjudicial incurrido en contra de la voluntad de una persona que está basado en diferencias socialmente adjudicadas (género) entre mujeres y hombres. Algunos ejemplos son la violencia sexual, incluida la explotación, el abuso sexual y la prostitución forzada; la violencia doméstica; la trata de personas; el matrimonio forzado/precoz; prácticas tradicionales perjudiciales tales como la mutilación genital femenina; asesinatos por honor; y herencia de viudez, etc.

- ✓ **Interseccionalidad:** Refiere a un sistema de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas. Aborda el fenómeno que se produce cuando se cruzan, en una misma persona, diferentes modalidades y formas de discriminación (como discapacidad, etnia y género) (Faúndez y Weinstein, 2012).
- ✓ **Acceso a salud:** Las mujeres con discapacidad que buscan ejercer sus derechos sexuales y reproductivos pueden ser excluidas de servicios como aquellos orientados a madres o de educación sexual.
- ✓ **Barreras específicas por género:** Las mujeres con discapacidad tienden a presentar mayores niveles de pobreza y exclusión social, o ser víctimas de violencia sexual. Por otro lado, los hombres con discapacidad pueden ser afectados por las expectativas a sus roles tradicionales, como ser proveedores o fuertes.



- ✓ **Personas LGBTIQ+:** Personas con discapacidad del colectivo LGBTIQ+ pueden ser excluidas de los servicios de salud o ser víctimas de crímenes de odio.

¿Por qué es importante el enfoque de género?

El enfoque de género especializado es esencial porque revela las distintas experiencias y desafíos que enfrentan las personas con discapacidad en función de su identidad de género. Aboga por políticas e intervenciones personalizadas que aborden las barreras específicas que enfrentan las mujeres, los hombres y las personas no binarias con discapacidad, garantizando que ellas tengan el mismo acceso a derechos, servicios y oportunidades.

3.7. Enfoque de capacidades

El Enfoque de Capacidades, formulado por el economista Amartya Sen, postula que el bienestar humano no puede entenderse únicamente a través de variables socioeconómicas; la riqueza material no es la única medida del bienestar de una persona. Este enfoque hace hincapié en que el bienestar de una persona no debe evaluarse meramente en términos de recursos o bienestar, sino por su capacidad real para funcionar en la sociedad y vivir una vida plena, independientemente de las discapacidades. Este enfoque diferencia entre capacidades y funcionamientos.

En el contexto de la discapacidad, el enfoque de las capacidades desplaza la atención de las deficiencias o limitaciones a las oportunidades y libertades de que disponen las personas con discapacidad. Pretende eliminar las barreras sociales, económicas y medioambientales que limitan la capacidad de las personas para perseguir sus objetivos y participar plenamente en la sociedad. **Capacidades**: se refiere a las oportunidades o libertades reales que tienen las personas para llevar la vida que valoran. Puede tratarse de la libertad de trabajar, aprender, relacionarse socialmente o expresarse de forma creativa. **Funcionamientos**: Son los estados logrados o las acciones que una persona valora, como recibir educación, trabajar o participar en la vida comunitaria.

Un aspecto central de este enfoque es la libertad que tienen las personas para vivir el tipo de vida que elijan. La calidad de vida, desde este punto de vista, no se define únicamente por los ingresos o los recursos, ni por la búsqueda del placer y la felicidad, sino más bien por la capacidad de las personas para elegir y perseguir un estilo de vida.

ELEMENTOS CLAVE DEL ENFOQUE DE CAPACIDADES

- ✓ **Capacidad:** Refiere a las posibilidades que tienen las personas para lograr funcionamientos valiosos en la vida y, por tanto, constituye un aspecto fundamental de la libertad que tiene una persona para llevar una determinada clase de vida. Destaca la capacidad de los individuos para elegir el tipo de vida que le resulte valioso vivir. Puede ser la libertad de trabajar, aprender, participar socialmente o expresarse creativamente. En el contexto de la discapacidad, la atención se centra en garantizar que las personas con discapacidad vivan una vida digna, incluso si enfrentan desafíos para lograr ciertos funcionamientos debido a las barreras de la sociedad.
- ✓ **Funcionamientos:** Son los estados o acciones alcanzadas que una persona valora, como ser educada, trabajar o participar en la vida comunitaria. Si las capacidades corresponden a las libertades, los funcionamientos son el resultado del ejercicio de esas libertades.
- ✓ **Agencia:** Refiere a la libertad que tienen las personas para definir sus propias metas, valores y objetivos; para tomar decisiones y elegir por sí mismas las características básicas de la vida que tiene razones para valorar, aun cuando estas puedan ir en contra de su propio bienestar. Para las personas con discapacidad, esto significa tener la libertad de tomar decisiones sobre sus propias vidas, incluida la educación, el empleo y la participación social y, por lo tanto, de lograr propósitos o metas guiados por la razón. Tomar decisiones, interpretar el entorno en el que viven, desarrollar comportamientos e interactuar con otros.

- ✓ **Equidad, no solo igualdad:** La igualdad se centra en tratar a todos por igual, pero el Enfoque de Capacidades prioriza la equidad al reconocer que diferentes personas pueden necesitar diferentes tipos de apoyo para lograr el mismo nivel de libertad u oportunidad. En particular, reconoce que las personas con discapacidad pueden necesitar recursos o adaptaciones adicionales para tener las mismas capacidades que los demás.
- ✓ **Un enfoque holístico del bienestar**: Se centra en los aspectos físicos o económicos, pero también en las dimensiones sociales, emocionales y psicológicas de la vida. Reconoce que las personas con discapacidad pueden valorar diferentes funciones, y que el bienestar debe evaluarse en función de lo que las propias personas consideran significativo.

El Enfoque de Capacidades en personas con discapacidad se centra en ampliar las libertades y oportunidades reales disponibles, enfatizando la eliminación de las barreras que les impiden vivir la vida que valoran. También, al priorizar la autonomía, la inclusión y la equidad, se trasciende a los modelos de caridad o bienestar y proporciona un marco para lograr un cambio social significativo y duradero. Por lo tanto, este enfoque empodera a las personas con discapacidad al reconocer sus derechos y centrarse en ejercer plenamente sus capacidades en todas las áreas de la vida.

¿Por qué es importante el enfoque de capacidades?

3.8. Enfoque Basado en la Comunidad

El enfoque basado en la comunidad promueve la participación de toda la comunidad en el apoyo y la inclusión de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida. Este enfoque hace hincapié en la colaboración entre las personas con discapacidad, sus familias, los proveedores de servicios y los miembros de la comunidad, creando un entorno que respete los derechos, la dignidad y las capacidades. Representa un cambio de los modelos médicos o basados en la caridad a una perspectiva más integradora y basada en los derechos.

ELEMENTOS CLAVE DE UN ENFOQUE BASADO EN LA COMUNIDAD:

- ✓ **Inclusión y participación:** Este enfoque promueve que las personas con discapacidades estén plenamente incluidas en todos los aspectos de la vida comunitaria, como la educación, el empleo, la recreación y los procesos de toma de decisiones. La comunidad se considera un recurso clave para permitir que las personas vivan vidas plenas y significativas.
- ✓ **Empoderamiento y defensa:** Es fundamental para este enfoque empoderar a las personas con discapacidad para que defiendan sus propios derechos y necesidades. Reconoce la importancia de la autodeterminación y les brinda las herramientas y oportunidades para hablar por sí mismos.
- ✓ **Colaboración con las familias y las personas cuidadoras:** Considera fundamental involucrar a las familias, las personas cuidadoras (si las hay) y la comunidad como socios en la prestación de apoyo y la promoción de la inclusión. A menudo desempeñan un papel clave en las vidas de las personas con discapacidad y son fundamentales para desarrollar soluciones que sean sostenibles y efectivas.
- ✓ **Accesibilidad y diseño universal:** Un enfoque basado en la comunidad promueve que los entornos, ya sean físicos, sociales o virtuales, sean accesibles para todos. Esto incluye la implementación de principios de diseño universal, accesibilidad y ajustes razonables en espacios públicos, vivienda, educación y transporte, para que las personas con discapacidad puedan participar plenamente.
- ✓ **Desarrollo de capacidades:** El enfoque promueve que las comunidades inviertan en el desarrollo de infraestructura, habilidades, recursos y concienciación para apoyar a las personas con discapacidad. Esto incluye la capacitación de profesionales de la salud, educadores y empleadores sobre la inclusión de la discapacidad, así como la creación de programas de rehabilitación basados en la comunidad.
- ✓ **Sensibilidad y conciencia cultural:** Los enfoques basados en la comunidad respetan y funcionan dentro de los contextos culturales, reconociendo las formas en que las diferentes comunidades abordan la

discapacidad. Los programas de educación y concienciación pueden desafiar los estigmas y los conceptos erróneos en torno a la discapacidad, promoviendo la comprensión y el respeto.

- ✓ **Enfoque de derecho:** La visión de la discapacidad desde el punto de vista de los derechos humanos hace hincapié en los derechos de las personas con discapacidad a la igualdad, la autonomía y la inclusión, tal y como se recoge en las convenciones internacionales. Se anima a las comunidades a defender estos derechos mediante políticas inclusivas.
- ✓ **Desarrollo sostenible e inclusión:** Se alinea con el enfoque de los derechos humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU que exigen no dejar a nadie atrás. Las comunidades deben integrar la inclusión de la discapacidad en los esfuerzos para promover la educación, la salud y el crecimiento económico.

¿Por qué es importante el enfoque basado en la comunidad?

Promueve que las personas con discapacidad se conviertan en miembros totalmente activos, respetados y contribuyentes de la sociedad.

CAJA DE HERRAMIENTAS

- Artículo: Los ajustes razonables para personas con discapacidad en la unión europea. Estudios-Europeos-2018-71-Ajustes-razonables-personas-discapacidad...(38-47).pdf
- Artículo: La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. https://sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/19L_ladiscapacidad.pdf
- Sitio Web: Australian Human Rights Commission, Disability Rigths https://humanrights.gov.au/our-work/disability-rights

4. Términos, conceptos y lenguaje

Es parte de nuestro deber hacer uso respetuoso y responsable del lenguaje que utilizamos al momento de referirnos a la discapacidad. Esto es importante porque es una dimensión fundamental del respeto hacia las personas, pero también porque es parte del marco normativo nacional e internacional que protege a las personas con las que trabajamos. Adicionalmente, el uso correcto del lenguaje es una exigencia para relacionarse con organismos públicos y privados (como ONG, empresas, etc.).

A menudo se dice que el lenguaje construye realidad, pero exactamente ¿qué quiere decir eso? Esto quiere decir que la forma en que nos comunicamos se juega parte importante de las representaciones sociales. En estos espacios se construyen, trasmiten y circulan gran parte de los significados sociales, valores y creencias vigentes. En ese sentido, es particularmente importante ser cuidadoso con aquello que se comunica, ya que puede reforzar, mantener o cuestionar estereotipos y prejuicios existentes. Estos estereotipos pueden traducirse en acciones concretas por parte de la sociedad hacia determinadas poblaciones, lo que puede derivar en acciones discriminatorias. Desde esta perspectiva, somos responsables de utilizar un lenguaje que promueva el buen trato, que integre y no margine a las poblaciones con las que trabajamos. En resumen, que sea respetuoso de los Derechos Humanos.

4.1. Uso de lenguaje en el enfoque de derechos

El correcto uso de lenguaje se basa en los lineamientos desarrollados en el principal instrumento de aseguramiento y promoción de derechos de las personas con discapacidad: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).

Este instrumento normativo obliga a los Estados parte a reconocer a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, es decir, que sensibilicen respecto de la dignidad de las personas; que luchen contra los estereotipos y que promuevan la toma de conciencia respecto de las capacidades.

A este respecto, cabe señalar que las personas con discapacidad son un colectivo heterogéneo, diverso en capacidades e intereses, en condiciones y potencialidades, cuestión que debe reflejarse en nuestra forma de relacionarnos con ellos.

4.2. Orientaciones para interactuar de una manera adecuada

Al momento de interactuar con una persona con discapacidad es necesario cautelar ciertos mínimos que demuestran el respeto que tenemos por el otro.

- **Trate a los adultos como adultos**. Evite tratarlos como si fueran niños. La infantilización es una forma común y dañina de maltrato dirigido a personas con discapacidad.
- **Diríjase a la persona directamente.** Permítales y anímelos a hablar por sí mismos. En la conversación podrá participar un acompañante, familiar o cuidador (si está presente), pero recuerde que las personas con discapacidad son individuos autónomos.
- **Reconozca su plena participación.** Las personas con discapacidad pueden trabajar, formar relaciones significativas y participar en diversas áreas de la vida como cualquier otra persona. Reconocer su capacidad para participar en todos los aspectos de la sociedad.
- **Evite actitudes de lástima o simpatía.** Tener una discapacidad no es una tragedia y verla como tal sólo refuerza los estereotipos de fragilidad y puede conducir a actitudes sobreprotectoras. Las personas con discapacidad no son inherentemente vulnerables y no deben considerarse "inspiradoras" simplemente por participar en actividades cotidianas como trabajar o asistir a la escuela. Este tipo de lenguaje perpetúa las bajas expectativas sociales y refuerza estereotipos

dañinos, lo que sugiere que las personas con discapacidad no pueden llevar una vida plena e independiente.

- **Evite narrativas de "atrapado" o de "superación".** Se debe evitar el lenguaje que implica que alguien está “atrapado” por su discapacidad (por ejemplo, “atrapado en una silla de ruedas”). Las sillas de ruedas y otros dispositivos de asistencia son herramientas para la independencia, no símbolos de confinamiento. Además, frases como “superar una discapacidad” pueden trivializar las experiencias cotidianas de las personas con discapacidad y reforzar la noción de que necesitan superar su cuerpo o su mente para tener éxito.
- **Utilice un lenguaje claro y conciso.** Haga un esfuerzo por comunicarse en términos accesibles que todos puedan entender.
- **Si algo no se entiende, repita y proporcione ejemplos si es necesario.** Permita que la persona responda a su propio ritmo sin apresurarla.
- **También es fundamental evitar mencionar la discapacidad de una persona cuando es irrelevante para la conversación.** Por ejemplo, en lugar de decir “porque son ciegos, leen Braille”, es más apropiado decir “leen Braille”. Esto evita un énfasis innecesario en la discapacidad y mantiene el enfoque en las habilidades y acciones de la persona en lugar de en su condición.
- **Consulte a la persona qué términos o palabras considera inaceptable.**

4.3. Lenguaje centrado en la persona

El principio de lenguaje centrado en la persona enfatiza el reconocimiento de los individuos antes que sus discapacidades, asegurando que la identidad de una persona no esté definida por su condición. Este enfoque, respaldado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (CRPD), subraya que la discapacidad es solo un aspecto de la vida de una persona. Por ejemplo, el uso de términos como "niños con síndrome de Down" o "mujeres con discapacidad intelectual" fomenta un lenguaje respetuoso e inclusivo.

Sin embargo, en el idioma inglés, el término "*disabled*" es ampliamente utilizado y aceptado. El término "*disabled*" en inglés ha evolucionado para enfocarse más en las barreras y la falta de accesibilidad en los entornos, en lugar de en las habilidades de una persona. Este concepto, que forma parte del modelo social de la discapacidad, sugiere que no es la discapacidad de una persona lo que la limita, sino la naturaleza no adaptada e inaccesible de su entorno. Cuando decimos que alguien es "*disabled*", se destaca que la sociedad no se ha adaptado completamente para incluir a todos por igual. Por ejemplo, una persona que usa una silla de ruedas

puede enfrentar obstáculos en un edificio sin rampas o ascensores, no debido a su silla de ruedas, sino porque el entorno carece de accesibilidad.

4.4. Aceptación cultural del lenguaje centrado en la identidad

Aunque el lenguaje centrado en la persona es común, en ciertas comunidades, especialmente entre personas sordas y ciegas, a menudo se prefiere el lenguaje centrado en la identidad. Términos como "personas sordas" y "personas ciegas" son adoptados por muchos en estos grupos, ya que ven su discapacidad como parte de su identidad cultural o lingüística. Es importante respetar estas preferencias al comunicarse con personas que se identifican de esta manera.

La adecuación del uso de términos como "persona autista" o "esquizofrénico" depende del contexto, de las preferencias de la comunidad y de la intención detrás del lenguaje. A continuación, se explica por qué estos términos se tratan de manera diferente:

En la comunidad autista, muchas personas prefieren el lenguaje centrado en la identidad, como "persona autista" en lugar de "persona con autismo". Esto se debe a que suelen ver el autismo como una parte intrínseca de su ser, no como algo separado de su identidad. Muchas personas dentro de esta comunidad consideran el autismo como una diferencia neurológica, en lugar de un trastorno o condición que deba ser tratada o curada. Por lo tanto, términos como "persona autista" se consideran afirmativos y respetuosos en muchos contextos. Sin embargo, algunas personas prefieren el lenguaje centrado en la persona (por ejemplo, "persona con autismo"), ya que enfatiza que son personas primero y que su condición es secundaria. La clave es respetar las preferencias individuales y ser consciente del contexto específico.

Por otro lado, términos como "esquizofrénico", generalmente se desaconsejan porque reducen a la persona a su condición médica. La esquizofrenia es un trastorno de salud mental y etiquetar a alguien como "esquizofrénico" puede ser estigmatizante. Esto sugiere que la persona está definida por su condición de salud mental, en lugar de reconocerla como solo un aspecto de su vida. Se enfoca en la condición de una manera que puede eclipsar la individualidad, habilidades y humanidad de la persona. También puede reforzar estereotipos negativos asociados con el trastorno.

En última instancia, siempre es mejor seguir las preferencias individuales y usar un lenguaje que promueva la dignidad y el respeto. Cuando no estés seguro, preguntar a las personas cómo prefieren ser referidas es el enfoque más considerado.

4.5. Términos recomendados y desaconsejados para hablar de discapacidad

Esta guía proporciona términos recomendados y desaconsejados para hablar de las personas con discapacidad. Es importante mencionar que el uso adecuado de términos es un proceso dinámico y puede cambiar, ya que "los cambios culturales que toda sociedad desarrolla operan también en el giro lingüístico: lo que antes nos parecía correcto, hoy nos parece impresentable" (INDH, 2016). Por eso, te invitamos a mantenerte actualizado/a, anteponiendo siempre "a la persona" independiente de su condición y/o situación. Ej.: persona con discapacidad intelectual; persona con discapacidad física; persona con discapacidad visual, entre otros.

Término recomendado	Término desaconsejado	Explicación
Persona con discapacidad. Se utiliza "persona con discapacidad", ya que es el concepto utilizado por la CDPD. Los conceptos "persona en situación de discapacidad" y "persona con diversidad funcional" son conceptos considerados adecuados.	• Discapacitado. • Deficiente. •Incapacitado. •Anormal. •Inválido. •Minusválido. •Personas con capacidades diferentes o diversas. •Personas con necesidades especiales.	La forma más utilizada erróneamente es "discapacitado". Este concepto es inadecuado porque el impedimento no define a la persona por sí misma. En ese sentido, la discapacidad es una situación en la que la persona se encuentra. Otros conceptos utilizados son eufemismos y no reconocen la condición en la que se encuentran las personas, ni el hecho de que las personas con discapacidad son sujetos de derecho.
•Persona que tiene discapacidad. •Persona que presenta discapacidad.	•Sufre discapacidad. •Padece discapacidad. •Aquejado de … •Víctima de una discapacidad. •Afectado por una discapacidad. •Inválido. •Normal, sin discapacidad. •Discapacitados. •Discapacitado. •Lisiado.	Es necesario evitar descripciones negativas y sensacionalistas. Las personas con discapacidad no la "sufren" o "padecen", simplemente, la presentan.
•Instalaciones accesibles •Estacionamiento accesible	•Estacionamiento para minusválidos.	

•Baño accesible	•Baño para minusválidos.	
	Todas las personas con discapacidad son "héroes".	En muchas ocasiones, se presenta a las personas con discapacidad que han logrado ser exitosos en algún aspecto como "héroes". Este hecho plantea, de forma implícita, la percepción de que estas personas pueden ser exitosos a pesar de su discapacidad, poniendo el foco en el impedimento y no en las capacidades de las personas.

5. Visión general de los tipos de discapacidad

El preámbulo de la Convención reconoce la discapacidad como el resultado de una interacción entre las características del organismo humano y las de la sociedad en la que vive. Complementariamente, el artículo 1° de la Convención establece que "Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (ONU, 2006). Esto implica que la discapacidad no representa un atributo de la persona y que, en consecuencia, la inclusión social es posible de ser mejorada si abordamos las barreras que le impiden a las personas con discapacidad participar y desenvolverse en su vida cotidiana.

La definición de la discapacidad establecida por la Convención se fundamenta en un modelo que deja de concebir la discapacidad desde la perspectiva de la relación médico/paciente propia del modelo médico, para dar paso a un enfoque social que releva el respeto a los Derechos Humanos.

Este entendimiento respecto del funcionamiento y la discapacidad como una interacción dinámica entre las condiciones de salud y los factores contextuales, tanto personales como ambientales, es compartido por otras organizaciones internacionales como la OMS, la cual sostiene que:

"Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive" (OMS, 2016).

5.1. Tipos de discapacidad

Con el objetivo de entender los distintos tipos de discapacidad y las necesidades de apoyo específicas de cada grupo, utilizando como referencia la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad, estas se pueden clasificar en las siguientes dimensiones:

i. **Discapacidad física:** La discapacidad física está relacionada con una alteración de tipo motor y/o visceral producida por un trastorno en el funcionamiento de los sistemas nervioso central, musculoesquelético, cardiovascular, hematopoyético, endocrino, aparato respiratorio, digestivo, urogenital y la piel (Comunidad de Madrid, 2013). Algunos ejemplos son:

- **Discapacidad Motriz:** Deriva de una afección en el sistema neuromuscular a nivel central o periférico, dando como resultado alteraciones en el control del movimiento y la postura.

ii. **Discapacidad sensorial:** Vinculada generalmente con las discapacidades de tipo visual y auditivo, la discapacidad sensorial también guarda relación con aquellas de origen olfativo, gustativo, somatosensorial (falta de sensibilidad al tacto, calor, frío y dolor), y los trastornos del equilibrio (Comunidad de Madrid, 2013). Algunos ejemplos son:

- **Sensorial Visual:** Es la restricción estructural o funcional del órgano de la visión y de sus funciones asociadas como agudeza, campo, colores o profundidad.
- **Sensorial Auditiva:** Es la restricción en la función de la percepción de los sonidos externos y la alteración de los estímulos sonoros. Esto, a su vez, puede limitar la capacidad de comunicación.

iii. **Discapacidad mental:** Referida a aquellas discapacidades de origen psíquico y/o intelectual (o cognitivo), la noción de discapacidad mental nos permite utilizar un mismo concepto para referirnos a las limitaciones funcionales de una persona debido a causas intelectuales y/o de la conducta adaptativa (Verdugo, 2003). Algunos ejemplos son:

- **Intelectual:** Se caracteriza por limitaciones en la estructura del pensamiento razonada y en la conducta adaptativa de la persona, como el autocuidado, aprender distintas habilidades, etc.
- **Psicosocial:** Tiene factores bioquímicos y genéticos, afecta la forma de pensar, los sentimientos, el humor, la habilidad para relacionarse con otros y el funcionamiento diario de una persona.

6. Recomendaciones generales con personas con discapacidad

Como la discapacidad afecta a diferentes personas de diferentes maneras y en distintos grados, no debemos hacer suposiciones sobre las necesidades de ningún individuo. A continuación, se muestran una serie de recomendaciones generales que buscan promover un trato respetuoso y adecuado al momento de interactuar con personas con discapacidad.

DISCAPACIDAD FÍSICA

- **Evaluación de la accesibilidad:** Considere las posibles barreras, como escalera, alfombras, diversas superficies y muebles. Asegúrese de que haya suficiente espacio para el acceso en silla de ruedas o andador y de que sea fácil alcanzar las mesas.
- **Trate de mantener el contacto visual al mismo nivel:** Cuando tenga una conversación prolongada con una persona que usa silla de ruedas, intente encontrar un asiento o agáchese para que sus ojos estén al mismo nivel que los de la persona con la que interactúa. Sin embargo, considere siempre cada situación individualmente y no tema preguntar qué forma de comunicación es más cómoda para la persona.
- **Ofrezca ayuda solo cuando se la pida o solicite:** A menudo, las personas toman la iniciativa de ayudar a las personas con discapacidad o movilidad reducida, como alguien en silla de ruedas, sin preguntar antes si necesita ayuda. Las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad física varían, por lo que, en algunos casos, intentar ayudar sin saber cuál es la preferencia de la persona que requiere asistencia, puede causar daño. Esté siempre listo para asistir o apoyar, pero primero pregunte si necesita ayuda y cómo proporcionarla.

- **Comuníquese directamente con la persona:** Hable directamente con la persona con discapacidad, no con su acompañante (si es que lo hay). Recuerde que las personas con discapacidad pueden hablar por sí mismas. Las personas que se encuentran por debajo del campo de visión de otras (como personas en sillas de ruedas) notan cuando quienes interactúan con ellas eligen hablar con alguien que está a la altura de sus ojos.
- **Evite expresar simpatía o afecto excesivo:** No toque ni abrace a una persona en silla de ruedas innecesariamente y tampoco cambie su tono de voz cuando le hable, ya que puede parecer lástima. Para mostrar amabilidad genuina, comuníquese con respeto, como lo haría con cualquier otra persona.

DISCAPACIDAD AUDITIVA

- **Calidad del sonido**: el sonido viaja mejor en espacios pequeños, así que considere esto al elegir un espacio de reunión.
- **Visibilidad de la cara**: asegúrese de que la persona pueda ver su cara y boca, esto puede facilitar la comprensión de lo que expresa.
- **Discurso claro y moderado**: hable con claridad y a un volumen adecuado, manteniendo un ritmo tranquilo. Repita o reformule la oración si es necesario, manteniendo siempre un tono amable y educado.
- **Solicitud de aclaración**: no dude en pedirle a la persona que repita cualquier cosa que no haya entendido.
- **Las personas sordas no son mudas, se comunican en lengua de señas**: En el pasado, a las personas con discapacidad auditiva se las llamaba "sordomudos", pero este es un término ofensivo y engañoso. Las personas con discapacidad auditiva no son mudas: utilizan la lengua de señas, que se reconoce por muchos estados como idioma oficial.

- **Las personas con discapacidad auditiva son diversas**: La mayoría de las personas con discapacidad auditiva tienen audición parcial. Si conoce a alguien con problemas de audición, háblele clara y lentamente, mirándolo a los ojos. Las personas con discapacidad auditiva total suelen utilizar el lenguaje de señas o la comunicación escrita.
- **Comuníquese con la persona sorda, no con el intérprete**: Al interactuar con personas sordas que utilizan intérprete dirígete a la persona sorda y mantén contacto visual con ella siempre. Recuerde que la persona sorda es el foco principal de la conversación.
- **Evite frases como**: "Pregúntele" o "Dígale" a la persona con discapacidad auditiva que...
- **Escriba palabras si no hay un intérprete disponible**: No evite la interacción si se da cuenta de que la persona es sorda y no habla su idioma. La comunicación puede ocurrir escribiendo palabras en papel o en la pantalla de un teléfono.

DISCAPACIDAD VISUAL

Cuando comparte un mismo espacio con una persona con discapacidad visual:

- **Ayúdela con la orientación espacial**: Ofrézcale ayuda para orientarse en el lugar. Puede describir a dónde se dirige, indicar dónde sentarse y narrar las acciones que está realizando.
- **Uso de lectores de pantalla**: Pregúntele si usa software de lectura de pantalla en su teléfono o computador.
- **Verbalizar la información**: Cuando comparta información escrita o electrónica, léala en voz alta y verifique si está siguiendo la lectura.
- **Si llega con un perro guía**: Absténgase de tocar al perro guía, ya que está trabajando. Evite acariciar al perro guía sin preguntar previamente.
- **Al enviar materiales por correo electrónico**:
    - **Considere las limitaciones del lector de pantalla**: Recuerde que la mayoría de los lectores de pantalla no leerán imágenes o colores en voz alta.
    - **Proporcione fuentes grandes**: Para los usuarios con discapacidad visual, la información se puede ser más accesible en una fuente más grande.
    - **Plataformas accesibles**: Zoom es una de las plataformas más accesibles para personas con discapacidad visual.
- **Preséntese primero**: Cuando conozca a una persona ciega o con discapacidad visual, preséntese mencionando las características e información que le parezcan pertinentes y, si es necesario, tóquele suavemente para llamar su atención. Esto sustituye el contacto visual habitual y permite que la conversación se desarrolle de forma natural.
- **Ofrezca ayuda solo cuando se la pida o solicite:** Si una persona con discapacidad visual se desplaza o realiza una tarea con seguridad, no le ofrezca ayuda (a menos que lo solicite). Solo si parece desorientada debe preguntarle si necesita ayuda. Si la respuesta es sí, ofrézcale el brazo (no la empuje ni la tire). Si la persona usa un bastón blanco, adviértale verbalmente los obstáculos que puede no percibir.
- **No se preocupe por usar palabras como "mira":** Si dice "mira" o palabras similares, que pueden parecer inapropiadas para las personas ciegas, no se sienta avergonzado. No es necesario que cambie su vocabulario. Siéntase libre de usar el humor para reducir la tensión, pero asegúrese de que su humor sea respetuoso y considerado.
- **Evite mostrar lástima:** Las personas con discapacidad visual enfrentan desafíos, pero con tecnología, información accesible e infraestructura adaptada, pueden llevar una vida plena. No vea sus vidas solo desde su perspectiva ni se sienta obligado a ofrecer sus condolencias. La lástima puede resultar degradante e incómoda, ya que no fomenta una relación de igualdad con las personas.

DISCAPACIDAD MENTAL (COGNITIVA – PSICOSOCIAL)

- **Lenguaje claro y sencillo**: Utilice un lenguaje claro y directo, términos técnicos o frases complejas deben ser evitadas. Si es necesario divida la información en unidades pequeñas y asegúrese de que la persona entienda cada punto antes de avanzar al siguiente.
- **Sea paciente**: Algunas personas con discapacidad mental pueden necesitar más tiempo para comprender la información o responder. Mantenga un ritmo de conversación tranquilo y no apresure las respuestas. Esté dispuesto a repetir o reformular la información si la persona lo requiere.
- **Aclare el propósito de la conversación**: Al iniciar una interacción explique de manera breve y sencilla el objetivo de la conversación o el tema a tratar. Esto puede ayudar a que la persona comprenda mejor el contexto de la comunicación.
- **Brinde opciones y ayuda en la toma de decisiones**: Para algunas personas tomar decisiones puede ser una experiencia compleja. Ofrezca opciones claras y apoye en el proceso de toma de decisiones, proporcionando información relevante de forma neutral y respetuosa. Siempre respete la decisión final de la persona.
- **Escuche activamente y valide las emociones**: Las personas con discapacidad psicosocial pueden experimentar emociones intensas o ansiedad durante la interacción. Escuche sin juzgar y valide sus sentimientos. Por ejemplo, frases como “Entiendo que esto puede resultar difícil” o “Es normal sentirse así” pueden mostrar empatía y comprensión.
- **Evite expresiones que reduzcan la capacidad de la persona**: Si la persona es mayor de edad, trátela como a cualquier otro adulto, evitando expresiones o tonos que puedan sonar condescendientes o infantilizadores. Frases como “Déjame explicártelo de manera más sencilla” pueden ser percibidas como despectivas.
- **Adaptación del entorno y reducción de estímulos**: Algunas personas pueden ser sensibles a entornos muy estimulantes (ruidos fuertes, luces brillantes o multitudes). Cuando sea posible, busque espacios tranquilos para la conversación y minimice distracciones.
- **Apoye el mantenimiento de la rutina y la organización**: Muchas personas con discapacidades cognitivas se benefician de rutinas claras. Cuando organice una reunión o actividad proporcione la información con anticipación. De ser pertinente y posible, envíela por escrito para que puedan revisarla y recordarla.
- **Evite mostrar lágrimas o empatía excesiva**: En lugar de mostrar lástima, muestre respeto por la persona. Las discapacidades psicosociales o cognitivas no definen el valor de la persona ni limitan su capacidad para tener una vida digna.

- **Facilite la comprensión mediante apoyos visuales**: El uso de apoyos visuales, como pictogramas o esquemas simples, puede ser de ayuda en la comunicación. Estos pueden proporcionar claridad en temas complejos o en instrucciones detalladas, favoreciendo la comprensión.
- **Sea flexible y adapte la comunicación según las necesidades**: La discapacidad mental abarca un espectro amplio de condiciones, es decir, es una población heterogénea, por lo que cada persona tiene necesidades únicas. Adapte su estilo de comunicación de acuerdo con las señales que observe y pregunte si alguna estrategia específica les ayuda a comunicarse mejor.

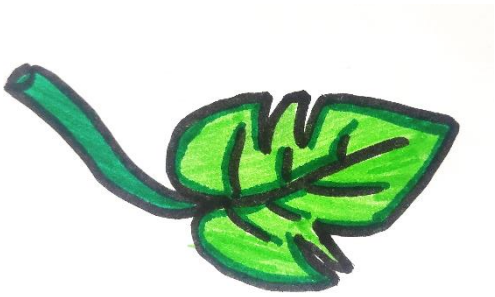
Recomendaciones sobre trato Olimpiadas Especiales, 2017. Ver Punto 16, pág. 80.

CAJA DE HERRAMIENTAS

- Video: The dos and don’ts of disability. https://www.youtube.com/watch?v=hVFjS_BdZiI
- Sitio Web: MENCAP, Communicating with people with a learning disability https://www.mencap.org.uk/learning-disability-explained/communicating-people-learning-disability
- Guía: Guía para tratar con personas con discapacidad en Unión de Mutuas. https://www.uniondemutuas.es/wp-content/uploads/2017/05/GuiaPersonasdiversidadfuncionalCast.pdf
- Guía: People First: A Guide to Interacting with People with Disabilities https://www.dhs.state.il.us/OneNetLibrary/27897/documents/Brochures/4151.pdf
- Video: Recomendaciones para asistir a una persona con discapacidad en emergencias https://www.youtube.com/watch?v=9uVuW_O9eD4

- Video: Sugerencias para un trato adecuado a personas con discapacidad https://www.youtube.com/watch?v=TUI3jyGm4Uk
- Video: Top5: Mistakes dealing with disabled people https://www.youtube.com/watch?v=HXEEh6UteEo&t=23s
- Video: Conoce cómo tratar a una persona con discapacidad https://www.youtube.com/watch?v=ZQe4Q2aw_X4
- Video: Sencillos consejos que facilitarán tu interacción con las personas con discapacidad https://www.youtube.com/watch?v=mdHuwLldUto
- Video: Talk to me: Treating People with Intellectual Disabilities with Respect https://www.youtube.com/watch?v=nc9aAY6-ujQ
- Documento: Web accessibility design recommendations for people with cognitive disabilities https://content.iospress.com/articles/technology-and-disability/tad00242
- Fichas: 10 fichas sobre la accesibilidad cognitiva por derecho (Varios autores) http://riberdis.cedid.es/handle/11181/6820

Módulo III: Metodología Educación para adultos



7. Diseño Universal para el Aprendizaje

7.1. DUA: Definición y orígenes

Reconociendo la diversidad de estudiantes en el entorno educativo y tomando la responsabilidad de que la educación sea de acceso para todos y todas, a inicios de la década de los 90, surge el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), tomando las bases del Diseño Universal en la Arquitectura. El DUA fue desarrollado por investigadores del CAST (Center for Applied Special Technology), una organización sin fines de lucro fundada en 1984 en Estados Unidos. El CAST diseñó el marco del DUA basándose en los descubrimientos de la neurociencia, la investigación educativa y el diseño inclusivo para que los sistemas educativos fueran más accesibles y eficaces para todo el alumnado. Esta propuesta surge con el objetivo de construir espacios educativos que atiendan la diversidad presente en el aula, en particular, y en los centros educacionales, en general; permitiendo hacer el proceso educativo más equitativo al abrir y desplegar nuevas estrategias y herramientas que podrían ser utilizadas por las y los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo, a su vez, el que las y los estudiantes se sientan "competentes, seguros y exitosos en sus esfuerzos educativos, pues tiene el potencial de crear y mantener entornos de aprendizaje donde los estudiantes se sientan acogidos y valorados, y en los que puedan experimentar logros y avances académicos" (UNICEF, 2014).

Es por ello por lo que la implementación del DUA en contextos educativos permite la construcción de un currículo considerando a la diversidad del estudiantado, en todos sus aspectos (género, cultural, neurodiversidad, estilos de aprendizaje, entre otros).

En la práctica, el DUA amplía los métodos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, diversificando y apoyando las formas de respuesta o la entrega de información, vinculando aprendizajes previos con los nuevos, creando objetivos de aprendizaje significativos; reconociendo y valorando experiencias educativas previas, creencias y motivaciones de las y los estudiantes, entre otros (CAST, 2018). En otras palabras, el DUA promueve un currículo flexible capaz de adaptarse a las necesidades y ritmos de cada estudiante.

"El peso de la adaptación debiese estar, en primer lugar, sobre el currículo, no sobre el estudiante" (CAST, 2011).

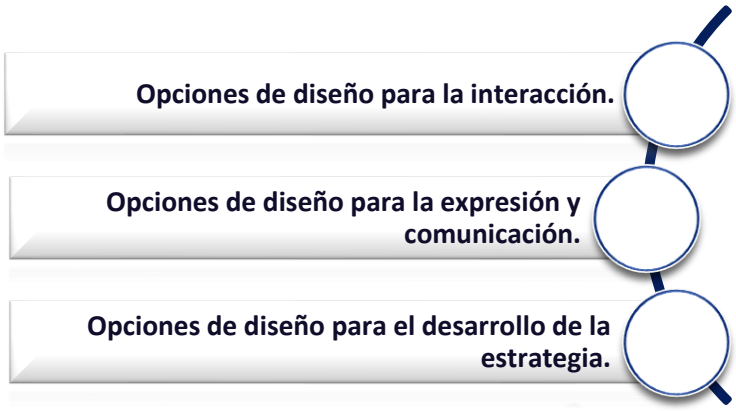
7.2. Principios DUA

Proporcionar múltiples formas de implicación (el "porqué" del aprendizaje). El cómo un o una estudiante es motivada a aprender es altamente diverso, así como sus motivaciones y formas de implicarse en el proceso de aprendizaje. Es por ello por lo que resulta esencial el otorgar una amplitud de formas de implicación. Para fomentar el compromiso y la motivación, es crucial diseñar actividades que se ajusten a los intereses del estudiantado, como aplicaciones del mundo real o proyectos de colaboración, y ofrecer opciones en las tareas de aprendizaje que les permitan seleccionar temas o métodos que resuenen con ellos. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) contribuye a ello alentando la participación de toda la institución y fomentando el trabajo colaborativo e interdisciplinar entre estudiantes, educadores y personal. Este enfoque garantiza que la educación se imparta sin discriminación, en un entorno integrador y de apoyo que promueva la persistencia, la autorregulación y la reflexión a través de una retroalimentación significativa.

- **Opciones de diseño para la aceptación de intereses e identidades.**
- **Opciones de diseño para mantener el esfuerzo y la constancia.**
- **Opciones de diseño para la capacidad emocional.**

Proporcionar múltiples formas de representación (el "qué" del aprendizaje). Este principio es esencial, ya que el estudiantado tiene diferentes formas y niveles de percepción y comprensión de la información, por tanto, es importante el que esta pueda ser representada de diversas formas, con el objetivo de que todas y todos puedan tener acceso a ella; siempre considerando la vinculación con aprendizajes previos. Esto incluye el uso de texto, audio, video, gráficos, subtítulos, transcripciones, gráficos táctiles y la compatibilidad con tecnologías de apoyo como lectores de pantalla, garantizando un acceso equitativo para todo el alumnado.

- **Opciones de diseño para la percepción.**
- **Opciones de diseño para los idiomas y símbolos.**
- **Opciones de diseño para el desarrollo del conocimiento.**



Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el "cómo" del aprendizaje). Este principio aborda la idea de que no todas y todos los estudiantes tienen las mismas facilidades en el ámbito comunicativo, por tanto, el proporcionarles variadas formas de expresión y acción es, también, esencial, como, por ejemplo, la escritura, la expresión oral, el dibujo o los formatos multimedia. Proporcionar herramientas y ayudas como organizadores gráficos, correctores ortográficos o teclados adaptativos puede facilitar aún más la autoexpresión. Además, la incorporación de calendarios flexibles y evaluaciones alternativas garantiza que se tengan en cuenta las necesidades individuales de aprendizaje, fomentando un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo.

La aplicabilidad del Diseño Universal para el Aprendizaje dentro de los espacios educativos es amplia, ya que sus principios y pautas dan lugar para la participación de toda la institución y abre la posibilidad del trabajo colaborativo e interdisciplinario, considerando que en ella participan e interactúan todos los estamentos con un objetivo común: el educar a las y los estudiantes sin discriminación de ningún tipo.

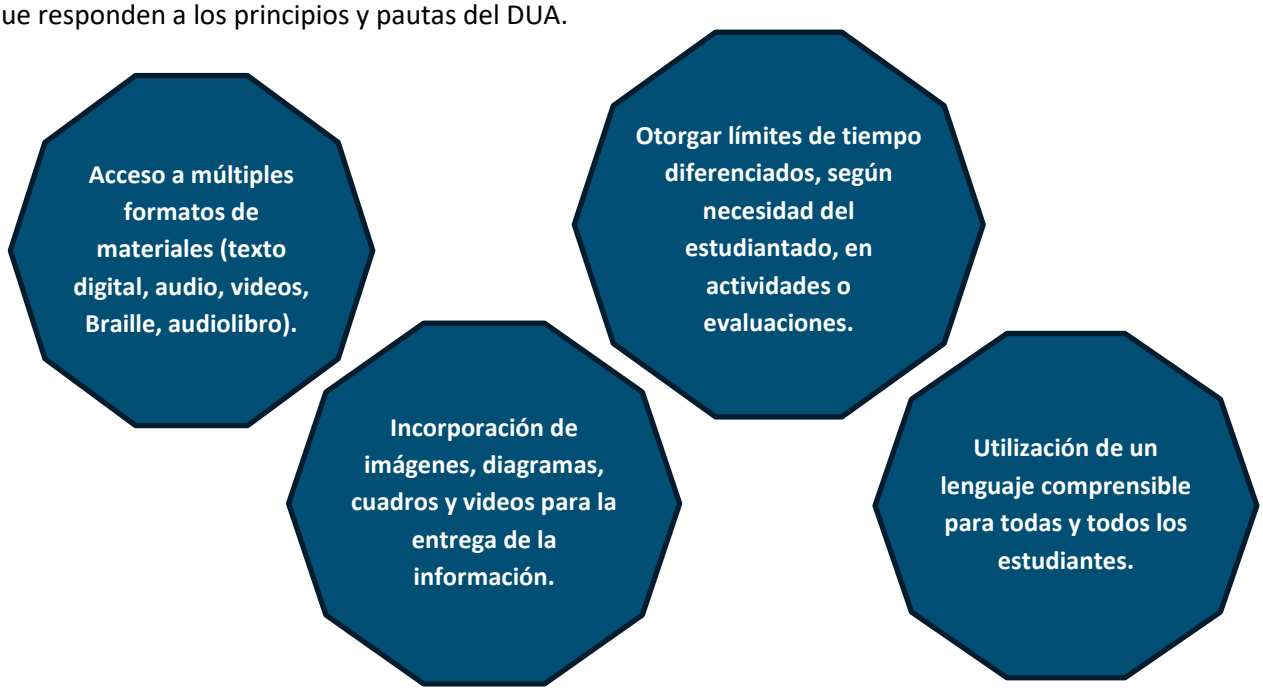
"Los principios del DUA van más allá del mero foco en el acceso físico a la sala de clases, estos se enfocan en el acceso a todos los aspectos del aprendizaje" (CAST, 2011).

Los principios DUA pueden causar un impacto positivo al ser incorporados en los planes de estudio y currículo, porque "reduce las barreras en la enseñanza, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados, y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades y a los que se encuentran limitados por su competencia lingüística en el idioma de enseñanza" (CAST, 2001).

En conclusión, ya que el DUA guía la práctica educativa y "proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las maneras en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje" (CAST, 2011), es que este impacta directamente en el proceso y en sus resultados. En este contexto, se sugiere que el profesorado planifique el programa de estudio basándose en los principios del DUA,

ya que esto le permitirá establecer el clima de la clase, identificar las expectativas de aprendizaje específicos y analizar las opciones y la accesibilidad que tendrá el curso (UDL on campus).

Durante la investigación previa al desarrollo de esta guía metodológica, se recabó información mediante encuestas y entrevistas a diferentes centros educativos y estudiantes, los cuales fueron consultados por prácticas inclusivas. Compartimos, a continuación, algunas prácticas recopiladas por INAFRO (Perú) en la Institución Educativa Santa Rosa (Lurigancho, Chosica, Perú) en las que se puede observar la aplicación de algunas estrategias que responden a los principios y pautas del DUA.



Fuente: Análisis de datos realizado por INAFRO, Perú (2024).

CAJA DE HERRAMIENTAS

- Sitio Web: CAST https://www.cast.org/
- Centro de recursos: ConectaTIC: Aplicación del DUA en el aula: https://conectatic.intef.es/mod/book/view.php?id=551
- Guía. The UDL Guidelines, CAST, 2024 https://udlguidelines.cast.org/
- Video: DUA, La metodología para el aprendizaje, UNED. https://www.youtube.com/watch?v=7b8RZnPv9fI&t=59s
- Video: UDL in Higher education. https://www.youtube.com/watch?v=VwA8cQ2xA9o
- Guía práctica: Guide to UDL.: https://inclusive.tki.org.nz/guides/universal-design-for-learning/teach-evaluate-and-revise-against-the-udl-guidelines/

8. Adaptaciones curriculares

Adaptaciones curriculares: ¿Qué son y para qué?

Al hablar de educación inclusiva, podemos hacer referencia a la siguiente definición y descripción que hace la UNESCO (2005): "Proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella".

¿Qué entendemos por inclusión?: Avanza al Punto 13, página 65.

Tomando en cuenta la diversidad en el aula y la idea de la equidad en la educación, podemos considerar como una herramienta a las adaptaciones curriculares. Estas son modificaciones o ajustes que deben llevarse a cabo en la programación didáctica con el fin de responder al conjunto de necesidades que presentan los alumnos/as, es decir, se basa en la idea de adecuar el currículo considerando las particularidades de cada estudiante, bajo el lema de la inclusión, con el objetivo de potenciar sus fortalezas y trabajar en el desarrollo de sus habilidades, respetando su ritmo de aprendizaje e incorporación de conocimientos, haciendo el currículo más accesible. En otras palabras, "(…) la enseñanza adaptativa se corresponde con el proceso de toma de decisiones que debe llevar a cabo toda institución educativa a fin de contextualizar el currículum para atender la diversidad de necesidades de los estudiantes y características del contexto educativo, incluidos todos/as los/as estudiantes, así como los docentes. Bajo este principio, las adaptaciones curriculares constituyen una medida de atención a la diversidad (...)" (MINEDUC, 2009).

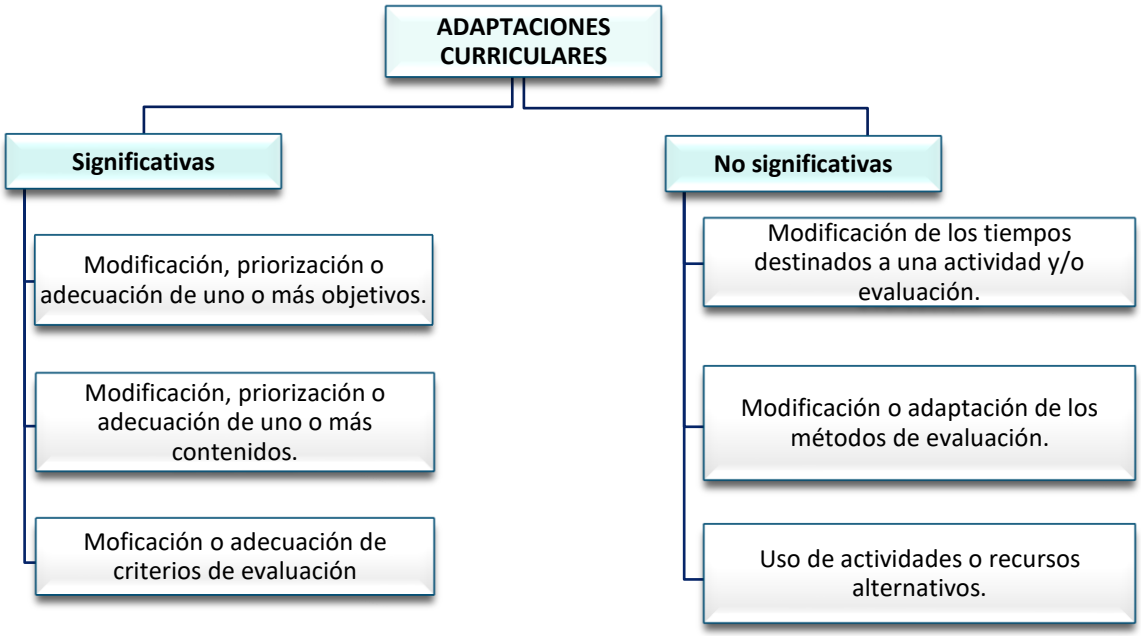
"Debe asegurarse un acceso inclusivo y equitativo al aprendizaje de calidad para todos – niños, niñas, jóvenes y personas adultas, en todos los niveles del sistema educativo, desde la educación y el cuidado de la primera infancia (AEPI), hasta la educación terciaria y superior".
(Declaración de Lima, 2014).

Entonces, un currículum adaptable es también un currículum flexible que permite el llegar todo el estudiantado en los diversos niveles. Según Andrea Vásquez, coordinadora PIANE (Programa para la inclusión de alumnos/as con necesidades especiales) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, "Las adecuaciones curriculares son ajustes en el proceso formativo y trayectoria académica de los y las estudiantes, las cuales buscan que puedan aprender en condiciones de equidad".

Dentro del ámbito de las adaptaciones curriculares, se distinguen las que son consideradas significativas y las no significativas. Aquellas significativas, por un lado, serán aquellas que afecten los objetivos de un curso o bien aquellas que modifiquen los contenidos. Tanto una adaptación de objetivos como de contenidos debe ser evaluada profundamente de manera previa al momento de la decisión, y, también, debe evaluarse durante el proceso para verificar que se haya tomado la decisión adecuada o bien si es que se requiere de nuevas adecuaciones o reincorporar aquellos contenidos u objetivos que hayan sido removidos con anterioridad. Es decir, no hay recetas para el ajuste, ya que este es de carácter individualizado y puede ser modificado a través del tiempo. Dentro de estas adecuaciones podemos encontrar el eliminar, modificar, priorizar o adecuar objetivos o contenidos o criterios de evaluación.

Por otro lado, las adaptaciones curriculares no significativas son aquellas que "modifican elementos no prescriptivos o básicos del currículo. Son adaptaciones en cuanto a los tiempos, las actividades, la metodología, las técnicas e instrumentos de evaluación" (Fundación CADAH, 2012). Dentro de estas adaptaciones podemos mencionar: ajustar tiempos en las evaluaciones, uso adecuado y pausado de la voz para expresar o entregar una información, uso de actividades alternativas o incorporar diversas pautas de evaluación. En otras palabras, estas adaptaciones forman parte de la propuesta del Diseño Universal para el Aprendizaje.

"... Visualizando las diferencias individuales no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje" (UNESCO, 2017).



En síntesis, la adaptación curricular permitirá a todo el estudiantado tener acceso equitativo a la educación, proporcionándole oportunidades de aprendizaje, respetando el derecho a la educación, sin discriminación de ningún tipo:

> Lograr equidad e inclusión requiere asegurar el derecho a la educación de todos los niños, niñas, jóvenes y personas adultas, así como sus derechos dentro y a través de la educación, para realizar su potencial y aspiraciones. Esto también requiere responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través del incremento de su participación en el aprendizaje y de la reducción de la exclusión en y de la educación *(*Declaración de Lima, 2014).

9. Materiales y métodos de enseñanza inclusivos

"No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad, construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida (…)" (Bokova, 2015).

Siguiendo la lógica de que "Para que podamos hacer frente a los desafíos interconectados a escala mundial, debemos garantizar el derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida proporcionando a todos los estudiantes – independientemente de su edad y situación – los conocimientos y las capacidades que necesitan para que desarrollen plenamente su potencial y puedan vivir con dignidad" (UNESCO, 2022), las prácticas inclusivas a nivel institucional y pedagógico, son fundamentales en la formación profesional y técnico profesional.

Así como en las educación preescolar, primaria y secundaria, los métodos de enseñanza inclusivos, en particular, y las políticas públicas, en general, han avanzado en la apertura a la diversidad de población al sistema educativo, los centros educativos de educación para adultos se han esforzado por promover el acceso de aquellos grupos usualmente postergados:

> Las políticas públicas debieran, por lo tanto, estar orientadas a promover el acceso de todos sus ciudadanos a una educación superior de calidad y pertinencia, como mecanismo para revertir la

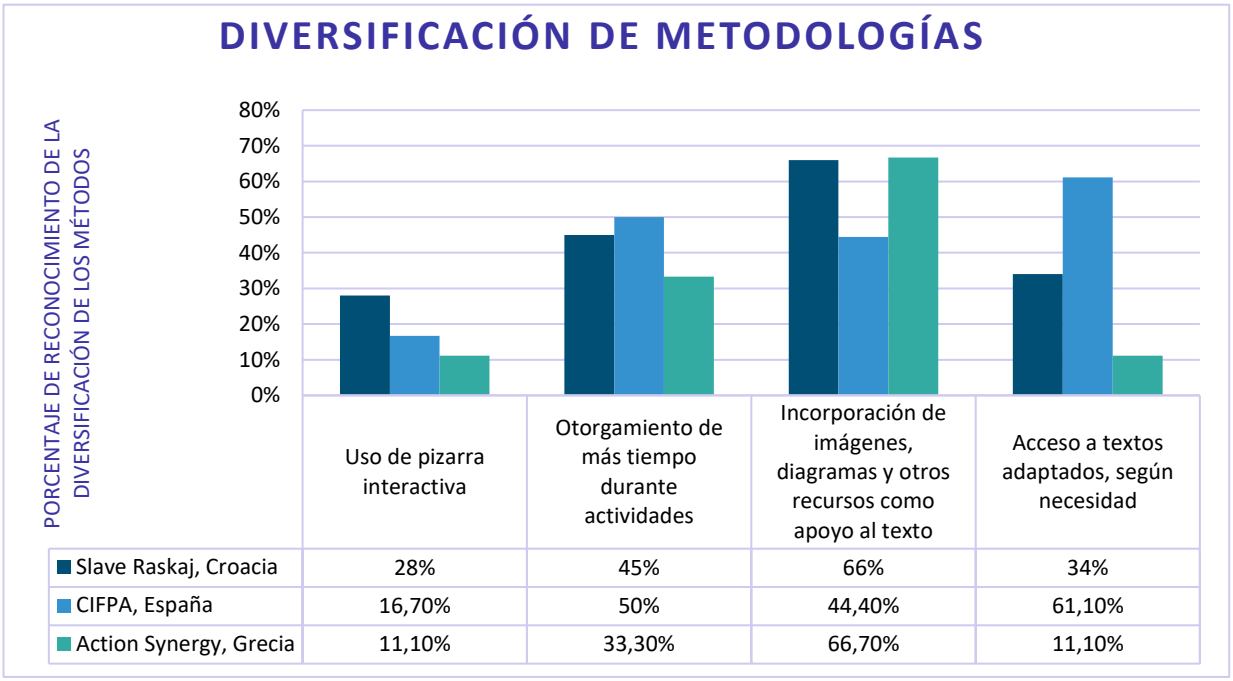
condición de desventaja de algunos sectores de la población y superar las desigualdades sociales (CINDA, 2019)[2].

La importancia de las redes de apoyo en la educación inclusiva: Avanza al Punto 12, página 60.

Las instituciones de educación superior cumplen un rol clave en el desarrollo de cualquier país, es decir, tienen una responsabilidad social la cual implica otras en cuanto a la ampliación del acceso, asegurar la equidad y participación igualitaria de todos sus miembros (CINDA, 2019). En el área de inclusión educativa, podemos distinguir varios ítems de atención, como lo son, por ejemplo, el de acceso, infraestructura, vinculación con el medio, prácticas e inserción laboral, docencia de calidad, actividades deportivas y culturales, admisión, entre otros. En este capítulo, nos centraremos en los métodos de enseñanza y materiales que favorecen y responden a múltiples necesidades dentro de la formación profesional y que aseguran la calidad y pertinencia de la educación.

La diversidad del estudiantado, que hemos ido asumiendo como sociedad con el pasar de los años, ha promovido el cuestionamiento y crítica reflexiva sobre los métodos tradicionales de enseñanza, donde el o la estudiante solía ser agente pasivo en el proceso de enseñanza aprendizaje y donde la función docente era la de trasmitir un conocimiento. Durante el último siglo, han ido surgiendo diferentes metodologías en el ámbito educativo que han ampliado la labor pedagógica, apuntando a respetar la diversidad y aportar en la construcción de aulas inclusivas donde la amplia diversidad tenga acceso equitativo a la enseñanza. A pesar de ello, aún hay muchos estudiantes que perciben, dentro de sus instituciones, que hay varios aspectos a mejorar para poder desenvolverse y desarrollarse plenamente en el espacio educativo. El siguiente gráfico permite identificar algunos ejemplos concretos de diversificación reconocidos por estudiantes de instituciones educacionales en Croacia, España y Grecia, reunidos en las encuestas realizadas por InclusiVET, para el desarrollo de la presente guía metodológica.

[2] CINDA: Centro Interuniversitario de Desarrollo es una red de colaboración integrada por 38 instituciones de educación superior en Iberoamérica. Inició sus actividades en 1971 con el propósito de promover vínculos entre universidades y generar, sistematizar y difundir conocimientos lo que le permite contribuir al desarrollo de políticas de educación superior y de la gestión universitaria. Más información en: https://cinda.cl/



	Uso de pizarra interactiva	Otorgamiento de más tiempo durante actividades	Incorporación de imágenes, diagramas y otros recursos como apoyo al texto	Acceso a textos adaptados, según necesidad
Slave Raskaj, Croacia	28%	45%	66%	34%
CIFPA, España	16,70%	50%	44,40%	61,10%
Action Synergy, Grecia	11,10%	33,30%	66,70%	11,10%

Fuente: Recopilación de datos realizado por Slave Raskaj, Croacia; Action Synergy, Grecia y CIFPA, España (2024).

Como es posible observar, el reconocimiento de uso de métodos y prácticas inclusivas en el aula es un tema en progreso.

Ejemplos de prácticas iniciales que podemos sugerir, algunas de ellas mencionadas por las y los estudiantes en el gráfico, para la diversificación de la enseñanza son:

- Seleccionar los contenidos que el estudiantado necesita adquirir.
- Conectar el contenido con la vida cotidiana.
- Permitir la extensión del tiempo dedicado a algunos temas, según necesidad.
- Utilización de textos sencillos.
- Desglosar, paso a paso, conceptos o tareas complejas, con el objetivo de que estas sean dominadas a largo plazo.
- Repetir y comprobar el trabajo con frecuencia.
- Crear fichas didácticas.
- Proporcionar apoyo al alumnado haciéndole preguntas auxiliares.
- Realizar controles más frecuentes y breves de las unidades didácticas más pequeñas.

Durante el último siglo, han surgido nuevas ideas que promueven la educación inclusiva y que consideran métodos de enseñanza inclusivos. En el texto Tecnologías emergentes: ¿Pedagogías emergentes? (2012), Adell y Castañeda, plantean puntos en común que reúnen estas nuevas metodologías de enseñanza del siglo XXI. Algunos de ellos son:

- Estimulan el compromiso emocional del estudiantado.
- Comparten la visión de la educación más allá de la pura adquisición de conocimiento o habilidades concretas.
- Proponen actividades creativas, divergentes y abiertas, evitando la mera repetición.
- Buscan superar los límites físicos y organizativos del aula, aprovechando recursos globales.
- Proponen el desarrollo de proyectos colaborativos, interniveles y abiertos a la participación.

Acorde a lo expuesto, el sistema de educación superior también ha ido abriendo campo en la inclusión educativa, para ello diversas políticas educativas se han ido implementando y los centros han ido creando espacios para dar aplicabilidad de estas en el campus, el currículo y en la práctica pedagógica misma. En un estudio que realiza el CINDA (2019), por ejemplo, en Chile, se declara que: "El rol de las instituciones de educación superior es proporcionar contextos de equidad que permitan a los estudiantes participar de la vida universitaria y académica según sus propios intereses y proyectiva social, situando un escenario de igualdad de oportunidades". Para esto elabora un esquema de diversos ámbitos para instalar una política de inclusión en las universidades chilenas. A continuación, se desarrollan solo algunas de las ideas planteadas por CINDA, aplicables a cualquier centro de educación de adultos:

a) **Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación:** Dentro de esta mirada, el problema no está focalizado en la o el estudiante, sino que es el sistema el que puede presentar barreras que deben ser modificadas o eliminadas para permitir el ingreso y desarrollo integral del estudiantado. Una barrera será la cual "impida el acceso, participación y el aprendizaje de una o un estudiante" (Booth, T. y Ainscow, M., 2011). Ejemplos de algunas de ellas, identificadas en recintos educacionales de Perú por estudiantes encuestados, son:

Fuente: Análisis de datos realizado por INAFRO, Perú (2024).

b) **Políticas comunicacionales institucionales y lenguaje inclusivo:** Las estrategias comunicacionales dentro de cualquier centro educativo son esenciales para el desarrollo de lo académico, pero también de lo administrativo, de la vinculación con el medio, del área investigativa, entre otras. Por tanto, **el lenguaje utilizado debe ser inclusivo, claro, comprensible y preciso**. También debe considerarse la eliminación de términos que podrían interpretarse como discriminatorios o excluyentes de alguna comunidad o grupo en particular. Asimismo, es necesario considerar la diversidad de lenguas e idiomas, para garantizar el acceso al mensaje de la comunidad: personas con discapacidad, pueblos originarios, diversidad sexual y género: lengua de señas, codificación braille, diversidad de idiomas o lenguas, mensajes audibles. En este mismo ámbito, se pueden incorporar códigos QR, imágenes o diagramas que faciliten la comprensión del mensaje.

c) **Diversificación de la enseñanza**: Así como se explica en el punto 7 de esta guía, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje abre caminos en la posibilidad, recursos y estrategias para la diversificación de la enseñanza, con el propósito de avanzar en la **inclusión educativa en todos sus ámbitos y niveles**, guiado por los tres principios relativos a los recursos de representación de la información, implicación de las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje y formas de acción y expresión. El modelo de estudiante tipo ya no tiene lugar en las teorías y prácticas actuales, por ende, nos vemos enfrentados a la oferta de opciones flexibles para la entrega de contenido, la expresión de lo aprendido y la evaluación de los aprendizajes, asegurando la participación igualitaria de todas y todos los estudiantes en un aula dinámica, reflexiva e inclusiva. Para esto se pueden aplicar estrategias de enseñanza diversificada, fortalecer el trabajo colaborativo en el aula, potenciar el trabajo solidario y las redes de apoyo institucionales y/o externas, evaluaciones de proceso, coevaluaciones, entre otras.

La Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE), en su Guía para el conocimiento de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje (S/F), identifican al menos diez "nuevas" metodologías para el aprendizaje del siglo XXI. Entre ellas encontramos el Diseño Universal para el Aprendizaje, Aprendizaje colaborativo, Comunidades de aprendizaje, Aprendizaje basado en problemas, Clase invertida, Aprendizaje basado en pensamiento (crítico), Aprendizaje 3.0., Aprendizaje servicio, Paisajes de aprendizaje, Aprender haciendo. Todas ellas tienen en común el empoderamiento del alumnado, siendo este protagonista de su aprendizaje; el trabajo colaborativo en grupo y la evaluación como proceso de continua retroalimentación. Por otra parte, se potencia la adquisición de habilidades personales, el logro de aprendizajes significativos, la mejora de la convivencia y el sentido de pertenencia, vinculado al trabajo con el entorno. A continuación, describiremos, como ejemplo, tres de las diez metodologías mencionadas.

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	APRENDIZAJE COLABORATIVO	COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
• Facilita la integración y la colaboración de grupos en pos de la resolución o el levantamiento de propuestas para solucionar algún problema. Implica investigación, intercambio de ideas, visiones y opiniones, argumentación y construcción de ideas por medio de un trabajo colaborativo y dinámico, donde cada estudiante tiene un rol protagónico en su proceso de aprendizaje, pero también en el de sus compañeros/as. Docentes cumplen un rol facilitador del aprendizaje a través del pensamiento reflexivo.	• Basado en el trabajo en grupos heterogéneos, donde el estudiantado es protagonista del proceso de aprendizaje, haciéndolos también responsables de este, por medio de la colaboración mutua. El o la docente guía del proceso. • Potencia la independencia, la responsabilidad, las habilidades interpersonales y la interdependencia positiva. • "Sirve como procedimiento o modelo ideal de generación de aprendizaje desde una visión socio-constructivista e intercultural de la educación inclusiva" (Leiva, 2019).	• Las comunidades de aprendizaje permiten el abrir los límites del centro educativo e interactuar con la comunidad en la que está inserta. Consiste en hacer redes con otros organismos internos y externos, haciéndose partícipes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje. • Fomenta la inclusión, la diversidad y la participación. La interacción con las comunidades permite que el aprendizaje tome sentido práctico y mejora la convivencia y el sentido de pertenencia.

CAJA DE HERRAMIENTAS

- Sitio Web: Ejemplos de aplicación de la Metodología de Aprendizaje Colaborativo basado en Retos (ACbR) (formación profesional de Aragón): https://innovacion.cifpa-aragon.es/downloads/metodologias-activas/
- Sitio Web: Active Learning | Center for Teaching & Learning https://teaching.berkeley.edu/teaching-guides-resources/teaching-your-course/active-learning
- Libros: Aprendizaje colaborativo basado en retos: ¿Aceptas el reto? Guía rápida para aplicar ACbR en FP (Ana Aparicio y otros ,2021) y Viaje al centro del reto. Guía práctica para aplicar ACbR en FP.
- Sitio Web: Elaboración de programas de estudios:/ UDL Syllabus: http://udloncampus.cast.org/page/planning_syllabus
- Video: What is active learning? https://www.youtube.com/watch?v=Z9esoCjjUGQ
- **Video:** Ideas for class activities https://www.youtube.com/watch?v=nUqRjIDQu5c&list=PLHSIfioizVW0f_vvJBIUpWuxycVhrRCdT
- Artículo: Inclusion for adults with dyslexia: examining the transition periods of a group of adults in England: 'Clever is when you come to a brick wall and you have got to get over it without a ladder.' https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01167.x

10. Planificación centrada en la persona

Un aspecto muy importante que considera un enfoque curricular inspirado en la planificación centrada en la persona es la importancia que le asigna a esta, para que alcance un desarrollo integral, posicionando el aprendizaje individual por sobre la homogeneidad a que llevan los programas estandarizados. Privilegia "el desarrollo a escala humana" (Jiménez, 2008).

Si se señala que este enfoque curricular apoya que cada persona diseñe, piense y/o sueñe su proyecto de vida, estamos ante un enfoque pertinente y apropiado a las necesidades de quienes necesitan de mayores apoyos, como también de personas que han estado segregadas o inhibidas de participar de experiencias de aprendizaje por su situación y/o condición. De la misma forma, este enfoque permite explorar, vivenciar y expresar sin temor, así como disfrutar del derecho a la educación en igualdad de condiciones.

La metodología que esté al servicio de esta forma de entender el proceso enseñanza aprendizaje, y que se centra en quien aprende, ha de ser una metodología que muestre, medie, oriente y potencie de manera tal de favorecer el desarrollo integral.

En relación a lo metodológico, Jiménez (2008), considera cuatro "aspectos muy importantes: la adecuación a la singularidad de la personalidad de cada estudiante armonizándola con las formas cooperativas de trabajo, la unificación del trabajo escolar en la actividad expresiva, la flexibilidad en la programación y utilización de las situaciones de aprendizaje y por último a la posibilidad de elección de contenido y técnicas de trabajo por parte del alumno". Todos aspectos que no se aprecian en una educación que tiende a masificar u homogeneizar.

Quien forma debe tener la sutileza para promover el ser, el saber y el saber hacer en un espacio de respeto por las individualidades y los ritmos de quienes está formando. Debe catalizar y permitir que broten los aprendizajes aunque le parezcan innecesarios o fuera de contexto, siempre que estos se funden en el respeto y tengan el desarrollo humano como un fin deseable.

Quien aprende, no debe tener miedo, debe sentirse libre para experimentar, para ser protagonista y estar disponible para aprender haciendo ya sea en solitario, en grupos pequeños o ya más grandes (Garcia Hoz en Jiménez, 2008).

Si se consideran las pretensiones y fines de este proyecto, será de relevancia permitir que la creatividad presente entre quienes aprenden tenga espacio y oportunidad para aflorar sin restricciones.

Según Pallisera (2015), para Bradley los fundamentos de la planificación centrada en las personas son:

- **La persona es el centro del proceso:** sus derechos, sus sueños y deseos constituyen el foco a partir del cual se diseñan y construyen los apoyos. Escuchar a la persona siempre será necesario y constituye la base para un proceso en el que el profesional se desprende de su rol de experto y también aprende del proceso y de la persona. Implica, por lo tanto, la voluntad y responsabilidad de compartir en el mismo espacio en el que se encuentran los profesionales, administradores y técnicos.

- **Los miembros de la familia y amigos se convierten en plenos participantes:** En el caso de las personas adultas, es esencial que la propia persona defina el cómo su familia y amigos pueden brindar apoyos que

sean significativos. Es importante que la persona comparta esta información con los profesionales que acompañan su formación, si es que lo considera relevante.

- **La planificación centrada en la persona se centra en las capacidades de la persona, las cosas que son importantes para ella y en el apoyo que necesita:** Ello implica repensar y reformular el rol de los profesionales, convirtiéndose estos en un participante más en el proceso de resolución de problemas y nuevos aprendizajes. Esto supone que el profesional debe ser especialista en su área y en conducir al estudiante en su aprendizaje, haciéndolo protagonista del proceso.

- **Hay una responsabilidad compartida en la actuación que reconoce los derechos de las personas:** La planificación centrada en la persona versa sobre acciones compartidas que llevan a cambios para la misma y trata sobre la inclusión en las propias comunidades donde estas se desenvuelven cotidianamente. Implica un proceso de cambio continuo que necesita construir sistemas creativos para apoyar a las personas con discapacidad a realizar sus aspiraciones, ofreciendo los apoyos que necesitan para conseguir los estilos de vida que ellos desean.

- **La planificación centrada en la persona se basa en una escucha continua, aprendizaje y acción continuada:** A medida que la vida de las personas cambia, se desarrolla, va teniendo nuevos logros; también lo hacen sus circunstancias y aspiraciones. Por ello la planificación centrada en las personas debe ser un proceso continuo.

Por último, vinculando la planificación centrada en la persona con el enfoque de derechos, se aprecia plena coherencia, ya que insta a planificar un proceso de enseñanza aprendizaje bajo el enfoque presentado. Dado que pone al centro a las personas, esta perspectiva promueve un cambio social que contribuye al respeto, la protección y la progresiva realización de los derechos humanos.

Los estándares de derechos humanos deberían inspirar la evaluación, el diseño y la ejecución, monitoreo y evaluación de la práctica centrada en la persona. Lo señalado tiene pleno sentido al hablar de este enfoque, ya que siempre será la persona misma, la que progresivamente podrá gozar de la realización de los derechos humanos.

CAJA DE HERRAMIENTAS

- Documento: Estrategia/Modelo práctico basado en la Planificación centrada en la persona: What Is Differentiated Instruction and Why Differentiate? Carol Ann Tomlinson: https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD11OC115M/media/DI-Intro_M1_Reading_What_Is_DI.pdf?azure-portal=true
- Cuaderno de buenas prácticas: Experiencia de la Fundación San Francisco de Borja para personas con discapacidad intelectual, FEAPS.: https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/bp-planificacion-centrada-persona.pdf
- Artículo: Transition strategies and recommendations: perspectives of parents of young adults with disabilities (Francis, Stride, Reed) https://doi.org/10.1111/1467-8578.12232

11. Evaluación de progreso y retroalimentación

"Los compromisos de la UNESCO para garantizar un aprendizaje eficaz y pertinente para todos hacen hincapié en la importancia de adoptar un enfoque inclusivo y holístico de la evaluación del aprendizaje" (UNESCO).

Cuando hablamos de evaluación, desde una perspectiva tradicional, nos referimos al proceso por el cual identificamos los aprendizajes y/o habilidades adquiridas por las y los estudiantes, la valoración de los mismos y que nos permite implementar nuevas estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje para la mejora de la calidad de la educación.

Desde esta perspetiva, la estrategia que se diseña para un determinado momento del proceso está estrechamente relacionada con los aprendizajes esperados de la unidad y las características del grupo, ya que evaluar va de la mano con la necesidad de conocer si las metas han sido alcanzadas por el estudiantado, siempre con un fin analítico de las estrategias, actividades y métodos utilizados durante el proceso para verificar su eficacia y adecuación al contexto: "(…) el reto de la evaluación es cómo debe plantearse para ser congruente con las teorías que se propugnan para un aprendizaje significativo y respetuoso con las peculiaridades individuales y culturales del alumnado y sus necesidades" (Bordas y Cabrera, 2001).

Actualmente, vemos la evaluación como un instrumento que impulsa el aprendizaje: “De la concepción tradicional de la evaluación, situada como acto final, hoy se reconoce que no es ni un acto final ni un proceso paralelo, sino algo imbricado en el mismo proceso de aprendizaje, creándose relaciones interactivas y circulares” (Bordas y Cabrera, 2001).

A su vez, a lo largo del curso de una evaluación deben estar implicados tanto, el profesorado, que debe evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; como el alumnado, que evaluará el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es muy importante la reflexión de ambos agentes en su desarrollo y al finalizar este. Además, si consideramos la evaluación en el aula o espacio de aprendizaje en el que se trabaje colaborativamente, resulta interesante contemplar la necesidad de plantear tanto **autoevaluaciones,** para que el estudiantado evalúe su propia implicación y participación; como **coevaluaciones**, estas últimas para valorar el trabajo de grupo desde sus propios participantes.

En este sentido, la evaluación es continua, favorece el aprendizaje y no solo da cuentas de este, estimulando la adquisición de nuevos aprendizajes y la práctica reflexiva (Favereau, S/F). Algunos aspectos importantes a considerar en la **evaluación <u>para</u> el aprendizaje**, surgiendo esta perspectiva en respuesta al concepto de “evaluación del aprendizaje”, según Padilla y Gill (2008), son:

Las tareas de evaluación se deben considerar también como tareas de aprendizaje.

Promover la retroalimentación a las y los estudiantes para que progresen en su aprendizaje.

Implicar a las y los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, pensando en su futura vida profesional.

11.1. Evaluación de progreso

En la evaluación de progreso, el valor está en el proceso mismo y no necesariamente en el producto final. Nos permite ver, en su amplitud, el cómo el o la estudiante ha avanzado o crecido durante el periodo evaluado, teniendo estos o estas la posibilidad de observar sus propios logros y aquellos de carácter grupal. En una aula participativa, donde se trabaje colaborativamente y de manera horizontal, es decir, donde sus miembros trabajen en condiciones equitativas y autónomamente, encontraremos retroalimentación colectiva y el aprendizaje será

adquirido por medio de la reflexión, análisis del grupo de trabajo, la autoreflexión, potenciando el progreso del proyecto que se está llevando a cabo.

Dentro de las herramientas y prácticas a las que se puede recurrrir para evaluar progreso y que, a su vez, promueven el aprendizaje activo, podemos encontrar:

Lo importante de estas prácticas es que dan un rol protagónico al o la estudiante en su aprendizaje, basando este en la colaboración y reflexión colectiva; combinando, además, diferentes estilos y herramientas.

El profesorado por su parte debe desarrollar nuevas perspectivas, así como crear rúbricas propias de la materia que imparte en las que se evalúen habilidades técnicas y transversales.

El otorgar participación activa al estudiantado implica, también, generar mayores expectativas sobre él o ella, promoviendo el descubrimiento y la autonomía, el pensamiento crítico, la planificación y la reflexión (Centro de desarrollo docente, UC, 2022). Todas estas prácticas implican la evaluación de un proceso y no se limitan solo al producto final, permitiendo la retroalimentación continua a medida que se desarrolla para guiar el proceso y dar origen a un resultado fruto de la reflexión, del trabajo en equipo y la mejora constante.

11.2. Retroalimentación: ¿Qué es y para qué sirve?

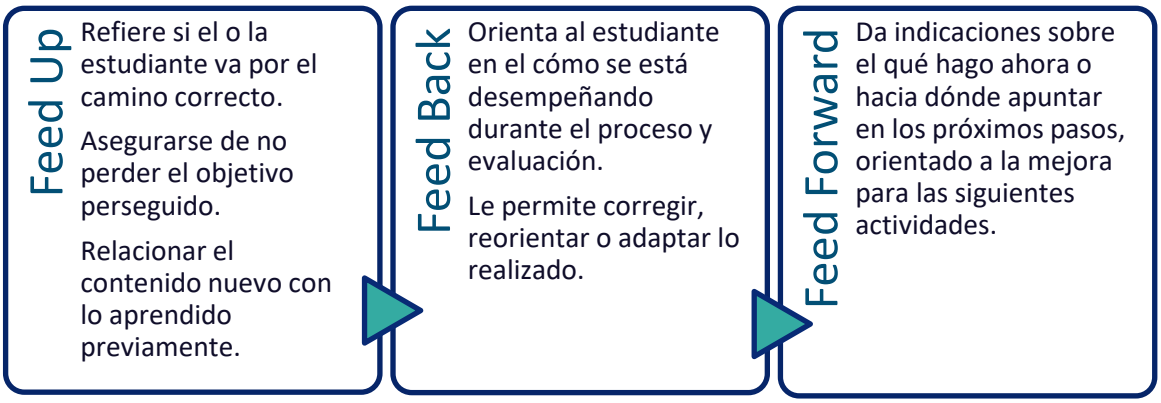
La retroalimentación se entiende como el proceso en el que el o la estudiante recibe un feedback que le permite aprender de lo realizado, evidenciando los puntos logrados y aquellos por lograr con el propósito siempre de mejorar y no recaer en los mismos errores, viendo siempre el error como una oportunidad. Una retroalimentación debe considerar el reconocer la labor y los logros del o la estudiante, debe ser clara, dialógica y participativa. Cabe señalar que es importante que la retroalimentación se dé de manera positiva y oportuna (Padilla y Gil, 2008), es decir, que se extienda durante todo el proceso y no solo al final de este, para dar la oportunidad de progresar a través de él.

"La implicación del alumno en la evaluación, unida a la adecuada retroalimentación, contribuyen al desarrollo de la metacognición (habilidades relacionadas con el autoconocimiento y autorregulación" (Padilla y Gil, 2008).

Nicol y McFarlane Dick (2006), citado por Brown, 2015, afirman que una buena retroalimentación es un componente esencial de la evaluación que:

a. Ayuda a aclarar lo que un buen desempeño es (objetivos, criterios, estándares esperados);
b. Facilita el desarrollo de la auto-evaluación (reflexión) en el aprendizaje;
c. Brinda información de alta calidad a los estudiantes sobre su aprendizaje;
d. Alienta al diálogo entre los profesores y entre los compañeros en torno al tema del aprendizaje;
e. Promueve las motivacionales positivas y la autoestima;
f. Proporciona oportunidades para cerrar la brecha entre el rendimiento actual y el deseado;
g. Proporciona información a los profesores que puede ser utilizada para ayudar a estructurar la enseñanza.

Según María Alvarado (2014), existen tres conceptos claves para que el proceso de retroalimentación sea productivo y, por ende, existoso:



En síntesis, la retroalimentación permite al o la estudiante adquirir aprendizajes significativos y profundos de manera autónoma. Algunos consejos prácticos al afrontar un proceso de retroalimentación, y mencionados con anterioridad, son el optar por un lenguaje positivo, claro y propositivo, además de fundamentar cada uno de los puntos a señalar, con el objetivo de promover la reflexión y favorecer así, la mejora de la práctica del estudiantado y del o la docente.

Los resultados de la evaluación deben guiar la mejora mediante la orientación y ajuste de los procesos de aprendizaje, entendiendo la evaluación como un proceso más global. La evaluación debe servir para que el alumnado vea lo que ha podido conseguir y lo que no, al tiempo que sirva al profesorado para plantear las actividades necesarias para facilitar la consecución de los aprendizajes.

CAJA DE HERRAMIENTAS

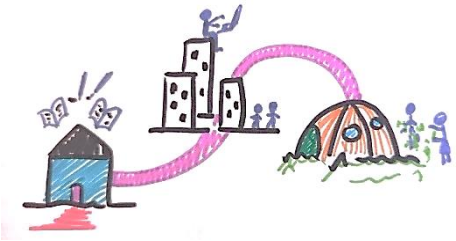
- Guía: Viaje al Centro del Reto. Guía práctica para aplicar ACbR en FP, Carmen Cortés y otros, 2023.
- Documento teórico: Temáticas docentes: Aprendizaje activo. Centro de Desarrollo Docente, PUC. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1yyOWuIJfiNWczg8cZh2iazU5qj8BZ1UW/view
- Presentación interactiva: Metodologías para el aprendizaje activo. Centro de Desarrollo Docente, PUC. Disponible en: https://view.genially.com/5ffe669cbf7cf80d1a416ba6
- Video: Buenas prácticas UC: Retroalimentación continua. Centro de Desarrollo Docente, PUC. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=8zG31AkxTks
- Guía práctica: Teach, evaluate, and revise against the UDL guidelines. Available at: https://inclusive.tki.org.nz/guides/universal-design-for-learning/teach-evaluate-and-revise-against-the-udl-guidelines/
- Documento teórico**:** Authentic assessment: using assessment to help studentslearn/La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. Versión en español: https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17266/15106 English version: https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17266/15107
- Documento: UDL Tips for assessment: https://www.cast.org/binaries/content/assets/common/publications/downloads/cast-udltipsforassessment-20200920-a11y.pdf

12. Colaboración con redes de apoyo

En el marco de lo expuesto en la presente guía metodológica, donde se ha hecho hincapié en la importancia y el valor de la inclusión en el ámbito educativo, es que la colaboración con diversas instituciones, organizaciones o agentes toma, también, su relevancia, ya que las instituciones de formación profesional tienen un impacto social que puede implicar cambios positivos en la sociedad. Es por ello, también que la UNESCO, reconoce la importancia de estas:

La educación superior constituye un rico bien cultural y científico que favorece el desarrollo personal y las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales. Asimismo, estimula el intercambio de conocimientos, la investigación y la innovación, y dota a los estudiantes de las competencias necesarias para que respondan a la evolución constante del mercado laboral. Para los estudiantes en situación de vulnerabilidad, constituye un pasaporte con miras a la seguridad económica y a un futuro estable (UNESCO, 2024).

Bajo esta mirada, los centros de estudio de educación superior o técnicos profesionales no se configuran, entonces, en completo aislamiento, sino que entrelazan redes (externas o internas) con diversas organizaciones para potenciar y mejorar la calidad educativa, por ejemplo, con fundaciones, centros de prácticas, organizaciones culturales, nexos con posibles campos laborales, entre otros. Estas redes enriquecen el proceso de aprendizaje y permiten al estudiantado aproximarse a la labor profesional misma, además de permitir actuar a la institución en pos de dar respuestas a las necesidades del medio o comunidad en la que esté inserta; además de brindarle a sus estudiantes el soporte necesario para afrontar sus procesos educativos de la mejor manera posible. En este ámbito, la UNESCO declara que durante la pandemia del COVID 19, por ejemplo, las instituciones de educación superior tuvieron un rol importantísimo, ya que estas instituciones aportaron con algunas medidas que permitieron "(…) la provisión de aprendizaje gratuito en línea para un público más amplio, la realización de investigaciones sobre COVID-19 y su impacto, la comunicación y la sensibilización mediante el intercambio de conocimientos precisos y científicos sobre el virus, así como el voluntariado de estudiantes para apoyar a los grupos vulnerables" (UNESCO, 2020).



Navarro (2011), en su artículo “Universidad y Sociedad: ¿Responsabilidades Olvidadas?”, plantea que al ser la universidad una institución social, esta establece vínculos que se van a dar en diferentes estructuras y formas, y tanto en el interior como con el exterior. Entonces, también estas redes de apoyo se pueden dar para diversos propósitos específicos. Como ejemplo de ello, la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México) tiene como objetivo el “propiciar la complementariedad, la cooperación, la internacionalización y el intercambio académico de sus miembros a través de la conformación, desarrollo y consolidación de redes temáticas de colaboración nacionales y regionales” (ANUIES, 2023). Esto compartiendo y cooperando entre las diversas instituciones de educación superior en ese país, haciendo un nexo entre ellas, como entidades, pero también conectando con otras instituciones internacionales que trabajan en la misma área educativa.

Por otro lado, así como se construyen vínculo con otros organismos externos, también hay vínculos que se establecen de manera interna. Por ejemplo, la formación de **comunidades de aprendizaje** que implica vinculación a redes de apoyo existentes de cada centro. La Pontificia Universidad Católica de Chile define sus comunidades de aprendizaje como: “un grupo de docentes que comparten y reflexionan sobre un tema de interés en común, relacionado con un ámbito del quehacer docente. Desde ahí, buscan generar una innovación educativa que impacte las prácticas docentes en relación con esa temática, y de esta forma, mejorar los aprendizajes del estudiantado” (Centro de desarrollo docente UC, S/F).

Ventajas y características de las Comunidades de Aprendizaje: Vuelve al Punto 9, página 51.

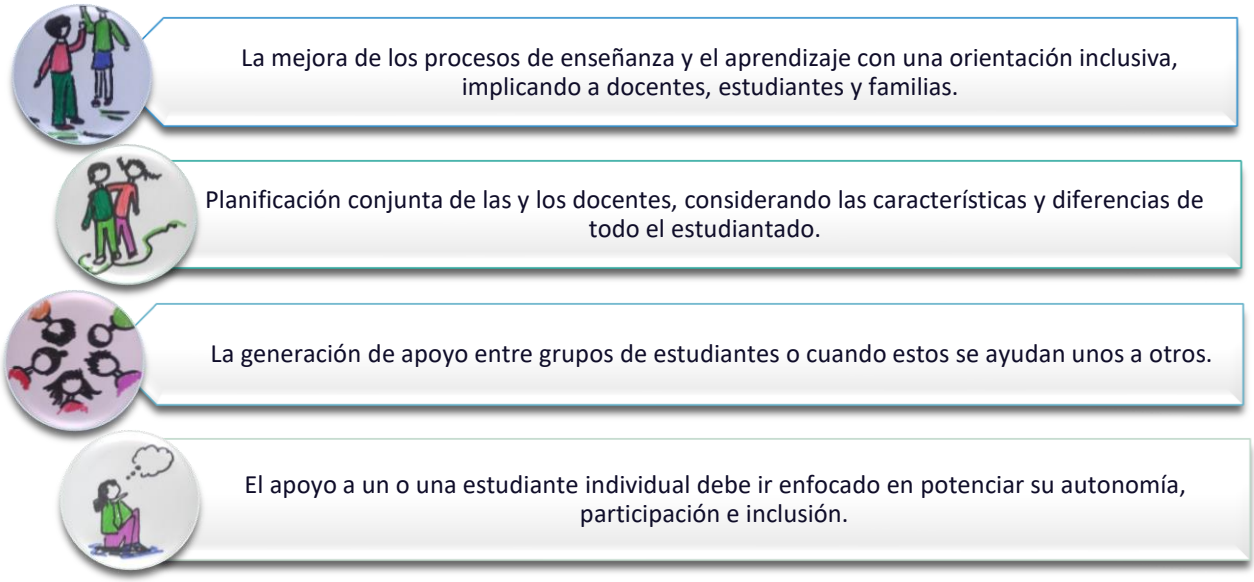
En síntesis, las instituciones de educación superior trabajan en constante relación con diversas organizaciones, entrelazando redes para contribuir a la sociedad, pero también para el fortalecimiento de la formación de sus estudiantes. El establecimiento de redes significativas para las y los estudiantes puede traducirse en el éxito del proceso estudiantil. Un estudio de Anabel Moriña y Noelia Molero (2016) investigó la relación entre la inclusión de estudiantes con discapcidad y su éxito académico con las redes familiares, sociales y académicas, ya que estos enfrentan más barreras que apoyos al momento de enfrentar la educación superior, difiriendo su experiencia de la vida univeristaria con la típica experiencia registrada por la gran mayoría de las y los estudiantes.

Molina y Molero (2016) identifican tres redes de apoyo que fueron clave para el éxito académico de las y los estudiantes con discapacidad que participaron en el estudio:

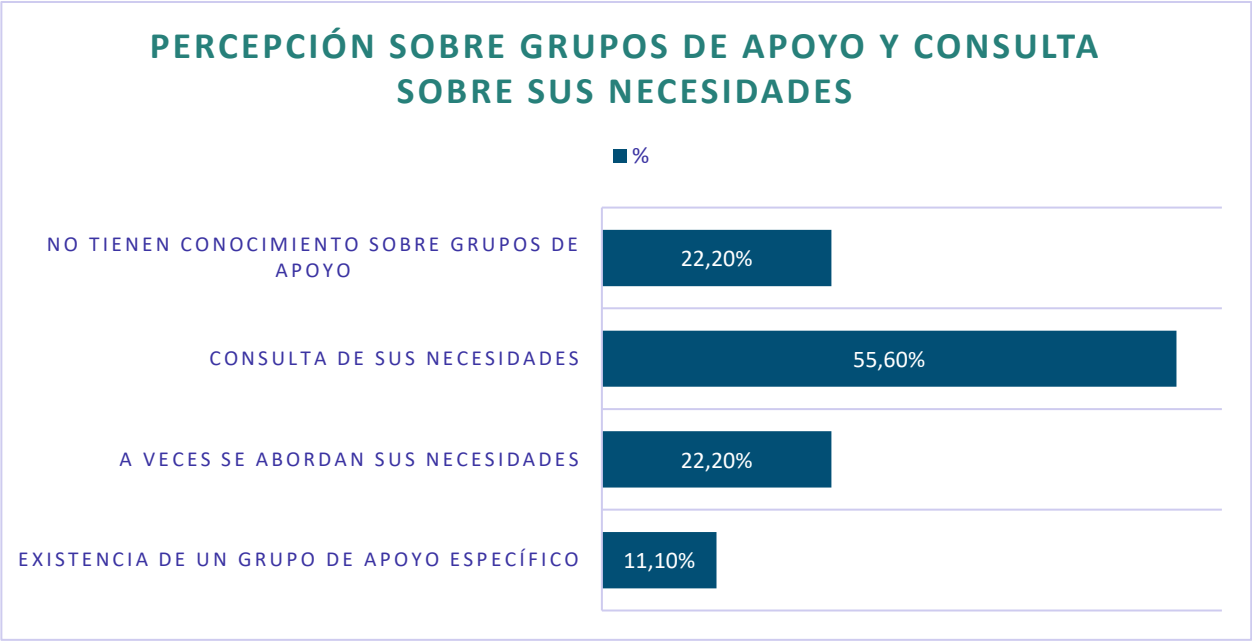
REDES FAMILIARES	REDES SOCIALES ORGANIZADAS	REDES ACADÉMICAS
• Soporte familiar para la adaptación a la vida universitaria. • En el estudio, se identificó como una red esencial para el acceso y persistencia en el vida universitaria.	• Redes externas a la institución educativa. • Pueden ser organizaciones, empresas (empleabilidad), organizaciones de voluntariados para apoyo con personas con discapacidad. • Pueden actuar como vínculo mediador entre la o el estudiante y la institución, en general, o el profesorado, en particular.	• Educación inclusiva. • Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje. • Poner en ejercicio prácticas inclusivas y otras que ayuden en la eliminación de barreras que generan la exclusión. • Organismos de la misma universidad dedicadas al área de inclusión educativa.

Las redes de apoyo nos pueden ayudar a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, porque "implica movilizar recursos" (Booth y Ainscow, 2011).

En base a lo expuesto, entonces, el apoyo no es solo designar un o una asistente de la educación a las y los estudiantes que lo requieran, ni trabajar con ellas y ellos individualmente, ya que mientras más actividades de apoyo existan, se reduce aún más la necesidad de dar un apoyo particular. Por ello, apoyo serán "todas las actividades que aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente" (Booth y Ainscow, 2011). Algunas formas de apoyo que identifica estos dos autores son:



Dentro de las encuestas y entrevistas realizadas por el equipo InclusiVET, pudimos distinguir que hay diversos aspectos que se pueden mejorar en cuanto a las redes para apoyar a estudiantes con discapacidad dentro de las instituciones, recalcando la importancia de construir estas redes de manera participativa e identificando las barreras presentes dentro de la institución, con el objetivo de hacer del espacio educativo un espacio inclusivo para toda la diversidad de estudiantes que en este participan.



Fuente: Resultados investigación InclusiVET,2024

En base a los datos expuestos, es posible tomar conocimiento de que aún estamos en vías de mejorar las prácticas educativas dentro de las instituciones de educación superior y que quedan desafíos por atender. Podemos ver, por ejemplo, que si bien más del 50% de las y los estudiantes declara que se le ha consultado sobre sus necesidades, solo el 22,2% dice que estas se han abordado. Cabe hacerse la pregunta, entonces, ¿será que no atendemos sus necesidades porque ponemos más el foco en ellas que en las barreras existentes para el aprendizaje y la participación? Sin embargo, también dentro de los datos recopilados por InclusiVET, se evidenciaron buenas prácticas, en relación a las redes de apoyo. Algunas de ellas son:

Todas las instituciones (100%) reportan tener cupos y procesos de admisión abiertos para personas con discapacidad.

APOYO EN LA ADMISIÓN

El 67% de las instituciones cuenta con programas y orientación específica para el proceso de admisión de estudiantes con discapacidad.

Un buen número de instituciones proporciona orientación hacia la vida adulta, incluyendo programas de formación profesional adaptada y orientación laboral para mejorar la empleabilidad de los estudiantes con discapacidad.

APOYO ORIENTACIÓN A LA VIDA ADULTA Y EMPLEABILIDAD

La mayoría de las instituciones ofrece algún tipo de apoyo psicosocial y orientación profesional para los estudiantes con discapacidad, además de adaptar el currículo y los métodos de enseñanza.

APOYO PSICOSOCIAL

En síntesis, las redes de apoyo cumplen un rol importante en todo el ciclo de formación profesional (es decir, en la admisión, tránsito y término de la educación superior), ya que abren las puertas para que este sea un proceso exitoso, basándonos en la idea de que el éxito en la vida académica y el ingreso al ámbito laboral, debe ser vista desde un punto de vista más amplio, es decir, sociocultural. Además, es necesario establecer relaciones con empresas, fundaciones, administración pública para acabar con las barreras que la sociedad tiene y que impiden al estudiante realizar su proceso de aprendizaje. Hay que poner a trabajar en los centros educativos a esas entidades para colaborar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero también para concienciarles de la realidad de las personas con discapacidad y que comprendan que no es solo una responsabilidad social, sino también de la sociedad misma.

¿Relación entre redes de apoyo y cultura?: Avanza al punto 13, página 65.

CAJA DE HERRAMIENTAS

- Artículo: Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad? https://redvcm.org/wp-content/uploads/2022/04/1_Vinculacin_con_el_medio_-_Heinrich_von_Baer.pdf
- Artículo: Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva: https://digibug.ugr.es/handle/10481/53076
- Libro: Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación - Todas y todos los estudiantes cuentan / Final report of the International Forum on Inclusion and Equity in Education – Every learner matters https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651_spa
- Articulo The impact of networks on pupils, practitioners, organisations and the communities they serve : http://www.curee.co.uk/files/publication/1219841354/Impact_of_Networks_Leaflet.pdf

13. Construir una cultura de entorno y apoyo inclusiva

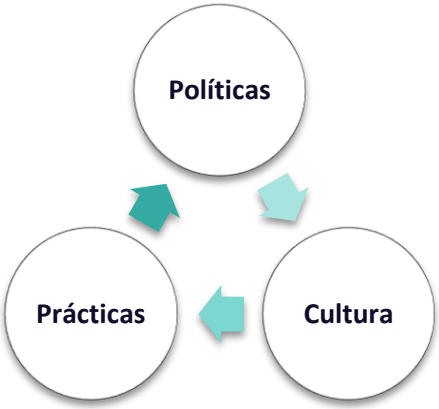
Referirnos a la construcción de un entorno y de apoyo inclusivo necesariamente pasa por preguntarnos qué entendemos por Inclusión. Desde una perspectiva más tradicional, la inclusión se puede entender solo desde las medidas individuales o dirigidas a las personas, tendientes a compensar la desigualdad o equiparar oportunidades en todos los planos de la vida. Sin embargo, y recogiendo lo enunciado por Díaz MO (2005), la inclusión puede entenderse desde una perspectiva más amplia e integrada, "sería una actitud, un sistema de valores y creencias" y no solo una acción o conjunto de acciones.

"Implica reconocer unos ejercicios de poder, unos lenguajes, unas relaciones por deconstruir y reorientar. Exige ofrecer una propuesta de actuación que impida la transformación de las diferencias en símbolo de marginación" (Díaz MO, 2005).

Desde esta perspectiva es interesante revisar el concepto de cultura en la organización educativa. Algunos autores plantean que sería un conjunto de significados compartidos, "se trata de los pensamientos y los valores que se han internalizado y que se consideran válidos para ser transmitidos a los nuevos miembros de la sociedad" (Sathe, 1985; Shaein, 1988 citado por Yáñez, 1995). Según este último autor "la consideración de la cultura como el marco explicativo de la conducta humana en las organizaciones educativas presume la concepción y comprensión de estas como comunidades y no solo como una organización formal" (Yáñez, J., 1995). Por ello, es esencial dar la misma importancia o poner en el mismo nivel los procesos sociales que allí se entrelazan y aquellos aspectos organizativos o técnicos que la norman u orientan.

Gerardo Echeita, en su libro Educación Inclusiva: sueño de una noche de verano (2019), uno de los puntos que menciona es la transformación de barreras en oportunidades, entendiendo las barreras como el "conjunto de factores (actitudes, concepciones, políticas, prácticas educativas, etc.) que limitan o pueden llegar a limitar el aprendizaje y la participación, así como el reconocimiento y valoración de la diversidad del alumnado" en una institución educativa (Echeita, 2019).

Construir una cultura de entorno y apoyo inclusiva debe considerar, por tanto, (Echeita cita a Ainscow y Booth, (2019) una visión sistémica de la vida en los centros educativos: su cultura, las políticas y las prácticas. Estos puntos son centrales y ampliamente desarrollados en la Guía para la Educación Inclusiva (3° edición), y de los cuales acá se relevarán aspectos esenciales.



La **cultura** hace referencia a los valores, creencias y principios compartidos en un centro por su comunidad educativa. En este ámbito es importante considerar que la cultura en un centro educativo no es única, pueden coexitir distintas miradas, puede cambiar a través del tiempo; así como tener distintos niveles de coherencia y consistencia.

Desde el punto de vista formal se puede leer en las decalaraciones oficiales de los proyectos educativos como son las políticas explícitas u otros documentos. Abarcan aquellas normativas, procedimientos y acciones que se articulan y orientan el quehacer, entre las cuales pueden existir una política de participación en la comunidad educativa, curricular, de inclusión u otros.

Las **prácticas educativas y de convivencia** que se desarrollan en un centro educativo se traducen en las acciones que las y los profesionales, así como otros actores, desarrollan de forma cotidiana. Dichas prácticas llevan implícitos valores y movilizan formas de relaciones entre sus miembros, aspectos sobre los cuales es preciso reflexionar. Desde el punto de vista formal, las prácticas en general se encuentran sustentadas o apoyadas por las políticas institucionales, y pueden ser coherentes o consistentes con ellas; o contradictorias en distintos niveles y formas.

Posibilitar un entorno y cultura inclusiva nos interpela a reflexionar de forma profunda sobre aquellos ámbitos que se constituyen como barreras y que no necesariamente se encuentran visibilizados, de la misma forma que exige coherencia y consistencia valórica, conceptual y actitudinal de la comunidad en su conjunto que empuje procesos de cambio planificado que tienda a la mejora inclusiva.

Cultura	•Desarrollando un marco de valores inclusivos. •Construyendo comunidad.
Políticas	•Estableciendo políticas inclusivas. •Organizando el apoyo.
Prácticas	•Construyendo un currículum para todas y todos. •Orquestando el aprendizaje.

Fuente: *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Título original: Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Hasta ahora, a través de este documento, hemos revisado diversas estrategias que cruzan transversalmente las prácticas educativas, y algunas reflexiones que apoyan el establecimiento de un entorno y cultura inclusiva. Desde esta perspectiva, volvemos a recalcar que la cultura educativa "se trata de los pensamientos y los valores que se han internalizado y que se consideran válidos para ser transmitidos a los nuevos miembros de la sociedad" (Sathe, 1985; Shaein, 1988 citado por Yáñez, 1995).

Tenemos una gran responsabilidad de impulsar la incorporación de valores consistentes con la participación de todas y todos, con el reconocimiento de la diversidad como condición humana y permita la construcción de nuevos significados compartidos. Para ello, a continuación, algunas ideas para ser trabajadas en los centros educativos:

INCLUSIÓN	BARRERAS Y RECURSOS	VALORES
•Comparta experiencias de inclusión y exclusión que permitan dialogar y registrar las experiencias. •Establezcan grupos de diálogo acerca de cómo se significa la inclusión y compártalo con su comunidad cercana. •Acuerden valores consistentes con el cambio cultural y la construcción de una cultura inclusiva. •Busquen estrategias para promover la participación de todas y todos, incluido estudiantes, trabajadores u otros actores locales de la educación.	•Identifique las barreras que limitan la participación de las personas en su comunidad. •Revisen cuáles son los recursos con los que cuenta su comunidad educativa. •Identifique posibilidades de cambio y propongan un plan inicial. •Comparta ideas de cómo usted puede participar y los motivos que lo llevan a involucrarse.	•Dialogue acerca de los valores explícitos de su centro educativo. •Defina y dé ejemplos de como estos valores se traducen en la práctica educativa. •Propongan otros valores consistentes con la inclusión y fundaméntelo.

CAJA DE HERRAMIENTAS

- Libro: Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares/INDEX for inclusión: developing learning and participation in schools. Tony Booth and Mel Ainscow (2000).
  Versión en Español: https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf
  English versión: https://prsinstitute.org/downloads/related/education/IndexforInclusion.pdf

14. Buenas prácticas y ámbitos de mejora

A partir del material compartido en esta guía metodológica y de la investigación realizada previamente para reunir hechos concretos y prácticos sobre los puntos desarrollados; también compartimos, a continuación, algunas prácticas que consideramos exitosas en el ámbito de la formación inclusiva y prácticas de inclusión laboral recogidas por medio de encuestas a diferentes instituciones y estudiantes en diferentes países de Europa y América Latina.

14.1. Iniciativas por la inclusión

En la siguiente tabla, presentamos solo algunas iniciativas que han promovido las buenas prácticas de inclusión, en diversos ámbitos, de personas con discapacidad.

INSTITUCIÓN U ORGANISMO	PAÍS	DESCRIPCIÓN Y VÍNCULO
Aliadxs: Taller de formación teatral para jóvenes con Síndrome de Down. (Asociación Capaz Perú)	Perú	"Formación profesional alternativa en técnica teatral para jóvenes con síndrome de Down que quieren desarrollar un proyecto de vida en las artes y la cultura". **Para más información, puedes visitar:** https://capaz.org.pe/elenco-aliadxs-jovenes-con-sindrome-down/
Centro de Educación Técnico-Productiva Alcides Salomón Zorrilla.	Callao, Perú	"Centro de Educación Técnico-Productiva Alcides Salomón Zorrilla (Cetpro ASZ) ha abierto un nuevo ciclo académico 2024 en el que las personas con discapacidad pueden participar en cualquiera de los 8 cursos virtuales y presenciales gratuitos que ofrecen para fortalecer los conocimientos y la empleabilidad". **Averigua más visualizando este video:** https://www.youtube.com/watch?v=Bhp2RLQdjIs
Croatian Sports Museum	Zagreb, Croacia	"Adaptación de exhibiciones para personas sordas, ciegas y sordociegas". **Más información sobre el museo y exhibiciones:** https://sportski-muzej.hr/en/
Mutually Inclusive Parnership	Reino Unido	"ONG comprometida con el desarrollo de más y mejores empleos y oportunidades de emprendimiento para personas con discapacidad intelectual". **Averigua más sobre esta Organización:** https://www.mutuallyinclusive.co.uk/
ACOMPAÑANDO FUTUROS- Procesos de transición a la vida adulta dignos	Zaragoza, España	Enriquecer y mejorar las prácticas de preparación y acompañamiento del alumnado con necesidades de apoyo asociadas a discapacidad intelectual, sensorial, física, trastornos del desarrollo y/ o trastornos de conducta, a partir de los 16 años y hasta más allá de los 21 y sus familias en los procesos de Transición a la Vida Adulta, asegurando la continuidad de sus procesos formativos y proyectos de vida. **Redes sociales:** https://piagetenses.blogspot.com/ Instagram: @ceejeanpiaget

		Facebook: Comunidad Educativa CEE Jean Piaget
Best Buddies Greece	Atenas, Grecia	Busca empoderar a los adultos con dificultades de neurodesarrollo (personas del espectro autista, con síndrome de Down y/o discapacidad intelectual), utilizando la amistad como vehículo. **Más información, pincha aquí:** https://www.bestbuddiesgreece.gr/
Orquesta Sonidos de Luz, Fundación Luz	Chile	Orquesta integrada por músicos jóvenes y adultos ciegos y de baja visión quienes interpretan un variado repertorio. **Escúchalos e infórmate más en:** https://fundacionluz.cl/servicios/orquesta-sonidos-de-luz/

14.2. Prácticas institucionales destables y a mejorar

A continuación, la tabla expone las áreas en las que se profundizó en la investigación y sus resultados, explicando aquellas áreas en las que se identificaron prácticas adecuadas y ofrecidas a las y los estudiantes y aquellas que se identificaron como aspectos a mejorar o propuestas.

Área	Apoyo adecuado y ampliamente ofrecido	Aspectos a mejorar
Procesos de Admisión y Acceso a la Institución	Todas las instituciones reportan tener cupos y procesos de admisión abiertos para personas con discapacidad (100% de las instituciones evaluadas). Además, el 67% de las instituciones cuenta con programas y orientación específica para el proceso de admisión de estos estudiantes.	Aunque la admisión está asegurada, se identifican necesidades de mejora en el proceso, como la capacitación del personal encargado y la inclusión de ayudas técnicas (e.g., materiales audiovisuales y traducción para discapacidad auditiva). También se sugiere hacer la información más accesible y adaptarla a distintos tipos de discapacidad.

Personas con discapacidad con mayor cobertura	Las personas con discapacidades que más comunmente son atendidas, incluyen la discapacidad intelectual o cognitiva, el espectro autista (TEA) y la discapacidad física. Estas son reportadas en al menos el 50-75% de las instituciones, lo cual indica una cobertura sólida para estos tipos de discapacidad.	Menor atención parece darse a personas con discapacidades menos visibles o menos comunes, como la discapacidad visual y auditiva. Algunas instituciones mencionan la falta de expertos para atender necesidades específicas, como la interpretación para personas con discapacidad auditiva, y la escasez de personal capacitado para discapacidades menos comunes. Es importante que, además de expertos en las diferentes discapacidades, el profesorado de cualquier etapa y materia vaya formándose en la atención a las personas con diferentes discapacidades.
Apoyo y Orientación durante el Proceso de Admisión	La mayoría de las instituciones (83% en algunos casos) ofrece orientación inicial, entrevistas con familias, y visitas guiadas al centro antes de la matrícula. Esto muestra un esfuerzo consistente para adaptar el proceso de ingreso y familiarizar a las familias y estudiantes con el entorno.	Algunas instituciones no cuentan con un sistema estructurado para evaluar y documentar las necesidades individuales de cada estudiante al ingreso, lo que se sugiere como una mejora importante. También se menciona la falta de personal cualificado para ciertos tipos de discapacidad.
Apoyo Psicosocial y Educativo	La mayoría de las instituciones ofrece algún tipo de apoyo psicosocial y orientación profesional para los estudiantes con discapacidad, además de adaptar el currículo y los métodos	Aunque el apoyo psicosocial y la orientación profesional son comunes, no todas las instituciones proporcionan una gama completa de servicios (como acompañamiento psicológico

	de enseñanza. Algunas instituciones también tienen fondos adicionales para la compra de materiales especializados y mejoras en infraestructura.	continuo y formación específica para el empleo). Algunas instituciones carecen de fondos o recursos para implementar estos programas a largo plazo. En España, por ejemplo, en el Proyecto Curricular de Centro anual se incluyen planes específicos relacionados con la orientación académica y profesional (Plan de Acción Tutorial; Programa de Orientación Académico Profesional) en los que se debe dar cobertura a las necesidades de todos los estudiantes, analizando barreras y formas de eliminarlas tanto con recursos del propio centro como pidiendo ayudas a diferentes administraciones públicas, ONGs y fundaciones.
Infraestructura y Accesibilidad Física	Varias instituciones mencionan la existencia de rampas y baños accesibles, lo que indica un esfuerzo significativo en la accesibilidad física para estudiantes con discapacidad motora.	No todas las instituciones están adaptadas para personas con movilidad reducida; en algunos casos, solo tienen acceso parcial en ciertas áreas del edificio. También se menciona la falta de señalización inclusiva, como subtítulos en los videos de difusión.
Formación y Sensibilización del Personal	Algunas instituciones reportan capacitación específica para el personal, con el objetivo de mejorar la atención y apoyo de	La capacitación del personal no es universal ni estandarizada. Muchas instituciones reconocen la necesidad de una formación

	estudiantes con discapacidad. Además, hay un enfoque en sensibilizar al personal docente y administrativo.	más extensa para el personal psicopedagógico y el equipo de orientación, especialmente en el conocimiento y apoyo a personas con discapacidad específicas (por ejemplo, TEA o discapacidad auditiva).
Adaptación Curricular y Material de Apoyo	En cuanto a la adaptación curricular, varias instituciones ofrecen programas personalizados, enseñanza en sombra (shadow teaching) y adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual y TEA. Algunas también ofrecen programas de transición a la vida adulta y formación para la empleabilidad.	Algunas instituciones presentan limitaciones en la adaptación curricular y en los materiales especializados, mencionando que algunos estudiantes con discapacidades más severas podrían no beneficiarse plenamente del currículo general. Además, existe una carencia de recursos específicos, como materiales audiovisuales adaptados y apoyos adicionales en las áreas de aprendizaje.
Apoyo en la Transición a la Vida Adulta y Empleabilidad	Un buen número de instituciones proporciona orientación hacia la vida adulta, incluyendo programas de formación profesional adaptada y orientación laboral para mejorar la empleabilidad de los estudiantes con discapacidad.	Sin embargo, no todas las instituciones están equipadas para ofrecer un apoyo integral en la transición laboral, especialmente para aquellos estudiantes con discapacidades múltiples o necesidades de apoyo más intensivo. La falta de una red de apoyo profesional y laboral es una limitación identificada. Es importante, entonces, que cuando existan bolsas de empleo en centros, se piense siempre en

		eliminar las barreras para las personas con discapacidad.

14.3. Sugerencias prácticas: Conclusiones generales y recomendaciones

A partir de las entrevistas y encuestas hechas para la elaboración de esta guía metodológica, se extrajeron las siguientes conclusiones y recomendaciones generales para asegurar la inclusión educativa en centros de educación superior:

ADMISIÓN

Ampliar la capacitación del personal y la inclusión de especialistas	Es crucial que todas las instituciones tengan acceso a personal cualificado y con experiencia en diversas discapacidades, especialmente en áreas como discapacidad auditiva y TEA, donde se han identificado carencias de traductores y materiales específicos.
Mejorar la accesibilidad informativa	Hacer accesible la información de admisión y orientación para personas con distintas discapacidades, con recursos adaptados, como subtítulos en videos y traducción a lenguaje de señas.
Refuerzo de infraestructuras físicas	Aunque se han logrado avances, todavía hay margen para mejorar la accesibilidad total en todas las áreas de los edificios.
Aumentar los recursos para la adaptación curricular y materiales de apoyo	La inclusión de materiales audiovisuales y la implementación de ayudas técnicas en el aula contribuirían a una experiencia educativa más inclusiva para todos los estudiantes con discapacidad.
Fortalecer programas de transición a la vida adulta	Expandir las oportunidades de formación profesional adaptada y crear alianzas con empresas y redes de empleo inclusivo.

INFRAESTRUCTURA

Adaptación Completa de Infraestructura	Es necesario que todas las instituciones cumplan consistentemente con las normativas de accesibilidad, adaptando puertas, ascensores, y pasillos para que sean transitables y accesibles en todos los pisos del edificio.
Mejora de la Accesibilidad Externa	La accesibilidad no debe limitarse a las instalaciones internas; las veredas y calles alrededor del campus deben ser adecuadas para personas con discapacidad.
Incorporación de Señalización Inclusiva	Instalar señalización en Braille y alto contraste en todo el campus, junto con mapas y guías accesibles, permitirá una mejor orientación para todos.
Adaptación de Espacios de Estudio y Aulas Inclusivas	Las aulas y bibliotecas deben rediseñarse para ser flexibles y adaptadas, con espacios que permitan el tránsito y ubicaciones específicas para estudiantes con necesidades sensoriales o de movilidad.
Implementación de Tecnología Asistiva	Asegurar que todas las aulas estén equipadas con tecnología de apoyo, como proyectores con subtítulos y dispositivos de amplificación, además de software de accesibilidad en computadoras.
Creación de Áreas de Descanso Accesibles	Incorporar espacios de calma en el campus para reducir el estrés sensorial y ofrecer un entorno seguro para estudiantes con discapacidades cognitivas o sensoriales.
Modernización de Instalaciones Sanitarias	Adaptar los baños con lavabos y dispensadores automáticos, además de alarmas accesibles, mejoraría la experiencia de los estudiantes con movilidad y otras discapacidades.

FORMACIÓN AL PERSONAL

Principales Áreas de Formación Necesarias	La saturación observada en sensibilización, conocimiento específico y tecnologías de apoyo destaca estas áreas como prioritarias para la formación del personal. Una estrategia formativa debería comenzar con estos temas y abordar las necesidades de la mayoría de las instituciones.
Implementación de Recursos Prácticos y Tecnología	Debido a la demanda de capacitación en tecnologías de asistencia y a la necesidad de simulaciones, se recomienda implementar un enfoque práctico en la formación. Los cursos deberían incluir talleres sobre el uso de tecnología y simulaciones de situaciones en el aula.
Capacitación Continua	Para aquellas instituciones que mencionan la necesidad de formación continua y financiamiento, sería útil explorar alternativas como subvenciones o colaboraciones entre instituciones. Esto ayudaría a garantizar que la capacitación sea accesible y recurrente.

MODELO PEDAGÓGICO

Enfoque en Modelos Personalizados e Individualizados

La saturación de datos recopilados indica que los modelos pedagógicos deben enfocarse en la personalización, promoviendo herramientas y estrategias flexibles para que cada estudiante reciba apoyo en función de sus necesidades.

Integración de Recursos Tecnológicos y Ajustes Metodológicos

Se recomienda la integración de recursos tecnológicos (pizarras interactivas, software de lectura de pantalla) y ajustes metodológicos (como tiempos extendidos y el uso de lenguaje sencillo) como elementos fundamentales en los modelos pedagógicos. Esto garantiza la equidad en el aprendizaje y evaluación para la diversidad de estudiantes.

Capacitación Continua del Personal Educativo

Los modelos pedagógicos deben incluir formación continua, ya que el 80% de las instituciones destaca esta necesidad. Esto permite al personal realizar ajustes pedagógicos y utilizar herramientas de apoyo para la diversidad estudiantil.

Fortalecimiento de la Participación Inclusiva

La inclusión social y la participación en la comunidad educativa son aspectos valorados por 100% de las instituciones. Este resultado resalta la necesidad de que los modelos pedagógicos promuevan un ambiente inclusivo, en el que todos los estudiantes puedan participar de manera equitativa.

POLÍTICAS INSTITUCIONALES

Mejora de la aplicación de políticas de inclusión

Dado que las políticas inclusivas existentes se aplican de manera insuficiente, se recomienda realizar un diagnóstico participativo que permita desarrollar estrategias de implementación efectivas. Este diagnóstico debe incluir la voz de los estudiantes con discapacidad para ajustar las políticas a sus necesidades reales.

Asignación de Recursos y Capacitación para la Inclusión

Para que las políticas inclusivas sean efectivas, es fundamental asignar los recursos necesarios (difusión, estrategias claras, presupuesto para accesibilidad, etc.). Además, se recomienda implementar capacitaciones continuas para el personal y asegurar la disponibilidad de materiales accesibles.

Mejoras en Interacción Social e Infraestructura

Las instituciones deben fomentar actividades que mejoren la interacción entre estudiantes diversos y abordar las barreras físicas y sociales. Esto incluye tanto la creación de espacios accesibles como la promoción de una cultura inclusiva en la comunidad universitaria.

Aumento de la Participación de los Estudiantes con Discapacidad

Para que las políticas inclusivas sean efectivas, es esencial que los estudiantes con discapacidad tengan un rol activo en la toma de decisiones. Se sugiere establecer comités de inclusión que incluyan a estudiantes y que trabajen en el monitoreo y evaluación de las políticas y prácticas inclusivas.

Promoción de una Cultura Inclusiva Sostenible

Existe un número elevado de datos en torno a la construcción de una cultura inclusiva, donde los modelos pedagógicos prioricen el respeto y la sensibilización. Esto puede lograrse mediante programas de toma de conciencia y eventos que involucren a toda la comunidad universitaria, promoviendo una inclusión integral en todos los niveles.

15. Conclusiones

En las siguientes conclusiones reforzaremos ideas centrales planteadas en esta guía, como forma de destacar el sentido y utilidad que se puede obtener de ella.

Los modelos presentados que permiten comprender la discapacidad no son mutuamente excluyentes y a menudo se superponen en la práctica, así como nos permite reconocer que la comprensión y abordaje de la discapacidad ha avanzado, pero que aún persisten actitudes y prácticas que reflejan un legado de estigmatización y exclusión.

Por otro lado, los enfoques mencionados, aportan en orientar la relación que debemos establecer con las personas con discapacidad, y nos muestran las posibilidades que tenemos de construir una sociedad más justa e inclusiva.

Es así, como el **enfoque de derechos humanos**, pone énfasis en la dignidad, autonomía y desafío de la inclusión plena de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida social, política y cultural, y resalta la importancia de crear un entorno global que permita la realización efectiva de estos derechos.

El **enfoque de género** se centra en cuestionar las normas y estructuras que perpetúan la desigualdad entre los géneros, promoviendo un mundo más justo, donde los derechos y oportunidades de todas las personas sean igualmente respetados, independientemente de su sexo, identidad de género, capacidades y/o condición social.

El **Enfoque de Capacidades** es crucial para promover la inclusión y la autonomía de las personas con discapacidad, ya que se centra en ampliar sus libertades y oportunidades reales, eliminando las barreras que limitan su participación plena en la sociedad. Este enfoque favorece el empoderamiento, la equidad y el respeto por los derechos de las personas, permitiéndoles vivir una vida digna según sus propios términos, metas y desafíos.

El **Enfoque Basado en la Comunidad** representa una transformación hacia un modelo más inclusivo, integrador y basado en derechos, que promueve la **participación**, el **empoderamiento** y la **colaboración** entre las personas con discapacidad y su entorno. A través de la eliminación de barreras y la promoción de la accesibilidad, este enfoque contribuye a la creación de una sociedad más equitativa y respetuosa de la diversidad.

Es decir, interactuar con personas con discapacidad implica respeto, consideración y una comunicación clara. Nos impulsa a adaptar el comportamiento según las necesidades individuales, y mantener una actitud abierta para aprender y mejorar la interacción. Cada persona es única y puede tener sus propios deseos y preferencias, así que es fundamental ser capaz de preguntar y escuchar.

Por tanto, se debe **promover una interacción respetuosa, inclusiva y empática** con las personas con discapacidad. El trato personalizado, la accesibilidad y el respeto a las preferencias individuales son claves para fomentar un entorno más inclusivo, donde todas las personas, independientemente de su condición, puedan participar plenamente en la sociedad.

Si vamos al mundo educacional, el modelo de metodología para adultos presentado en esta guía aporta a través de varios aspectos. Es así como el Diseño Universal para el Aprendizaje representa un enfoque transformador y necesario en la educación contemporánea. Al priorizar la diversidad y la inclusión, se establece un marco que no solo facilita el acceso a la educación, sino que también promueve el éxito y el bienestar integral de todos los estudiantes.

Las adaptaciones curriculares, por su parte, son herramientas esenciales en la educación inclusiva, fomentan la equidad y el respeto por la diversidad en el aula, permitiendo a todos los estudiantes alcanzar su máximo potencial.

La educación inclusiva en la educación superior debe ser entendida como un enfoque integral que considera la diversidad de los/las estudiantes, busca eliminar barreras, promueve diversas metodologías activas y establece un compromiso firme hacia la equidad y participación de todos. Las instituciones deben asumir un rol proactivo para crear espacios de aprendizajes accesibles y equitativos, reconociendo que cada estudiante tiene el potencial de contribuir al entorno educativo de manera significativa.

La implementación de **nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje**, en el contexto educativo actual, son crucial para el desarrollo integral de los estudiantes. Las metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Colaborativo y las Comunidades de Aprendizaje, ofrecen herramientas valiosas para crear entornos inclusivos, que fomentan la participación y el respeto por las individualidades.

La integración de estas metodologías y enfoques en las prácticas educativas, son esenciales para garantizar que todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad, tengan la oportunidad de aprender, crecer y desarrollarse en un entorno que valore sus derechos, sueños y aspiraciones.

La inclusión en la educación superior es un proceso dinámico, que requiere un compromiso colectivo, formación de redes eficaces, y un enfoque continuo en la eliminación de las barreras, que impiden la participación

plena de todos los estudiantes. Las instituciones de Educación tienen la responsabilidad de crear un entorno que no solo valore la diversidad, sino que también la incorpore como una riqueza fundamental en los procesos educativos.

La construcción de un entorno educativo inclusivo es un proceso complejo que trasciende la implementación de medidas individuales. Como se mencionó en esta guía, debe adoptar una visión que vaya más allá de acciones específicas y se centre en una actitud y un sistema de valores compartidos. La inclusión implica un reconocimiento de las dinámicas de poder, las relaciones y los lenguajes que necesitan ser deconstruidos y transformados, evitando que las diferencias se conviertan en símbolos de marginación. La inclusión en la educación debe entenderse como un concepto integral que implica una transformación cultural y organizativa, donde las políticas, prácticas y cultura educativa trabajen de manera interrelacionada para promover el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

La investigación realizada para la construcción de esta guía ha permitido identificar diversas iniciativas exitosas en el ámbito de la formación inclusiva y la inclusión laboral de personas con discapacidad en Europa y América Latina. Estas prácticas destacan la importancia de ofrecer programas accesibles que permitan a las personas con discapacidad desarrollar sus habilidades y mejorar su empleabilidad.

La inclusión de personas con discapacidad en entornos educativos y laborales es un objetivo que requiere un enfoque multifacético y sostenido. Las buenas prácticas identificadas demuestran que es posible avanzar hacia una mayor inclusión, pero también revelan áreas que aún requieren mejorar.

Finalmente, hay que mencionar que es fundamental que todas las instituciones sigan trabajando en la capacitación de sus trabajadores, avanzar en la accesibilidad física y el diseño de programas específicos que aborden las necesidades de una gama más amplia de discapacidades. Es a través de estos esfuerzos, que se podrá garantir a todas las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades para participar plenamente en la sociedad.

Una educación superior verdaderamente inclusiva, de seguro beneficiará a los estudiantes con discapacidad, pero también podrá enriquecer a toda la comunidad educativa y a la sociedad, en su conjunto.

16. Anexos

16.1. Recomendaciones sobre trato Olimpiadas Especiales, 2017

Algunas orientaciones ofrecidas por las Olimpiadas Especiales (Olimpiadas Especiales, 2017):

- No trate a las personas como niños.
- Use un lenguaje claro y sencillo e intente hablar más lento, no más alto.
- Establezca expectativas. A algunas personas les puede gustar saber de antemano lo que sucederá. Describa lo que hará ahora y quizás también los próximos uno o dos pasos que seguirán.
- Trate a las personas como lo haría con otros colegas. No hable con condescendencia a las personas con discapacidades intelectuales.
- Establezca límites.
- Pregúnteles a las personas qué piensan y dé tiempo para que respondan. No ponga palabras en boca de las personas.
- Pregunte si puede ayudar antes de actuar y asumir que realmente se necesita ayuda.
- Espere recibir muchas preguntas. Si las preguntas se vuelven demasiado invasivas, está bien decir: "No me siento cómodo respondiendo eso".
- Sea entusiasta, optimista y profesional. Y si es abrumador, también está bien pedir un descanso para restablecer su mente.
- De manera similar, lo siguiente, basado en las pautas ofrecidas por Inclusive Communication (Inclusive Communications, 2024), puede ser de particular ayuda para una persona autista.
- Sea claro en sus instrucciones, utilizando un lenguaje claro y simple.
- Sea metódico en su enfoque: no confunda los plazos, por ejemplo, “¿Puede hacer y mientras hace x y z…?”. En su lugar, utilice la orden “Por favor, haga x, y y z”.
- Permita que la persona responda en su propio tiempo: no la apresure, responda por ella o pase a otro tema.
- Informe a las personas afectadas por el cambio de una manera clara y tranquila lo antes posible.
- Si alguien se siente abrumado o agitado, háblele en momentos más tranquilos sobre las formas en que esa persona se enfrenta a la situación y cómo puede ayudar.
- Asegúrese de que las personas tengan la oportunidad de tomar descansos. El “tiempo de inactividad” puede ser particularmente beneficioso para ayudar a las personas a lidiar con el estrés que pueden traer las interacciones sociales.

- No se ofenda si una persona autista es involuntariamente grosera o inapropiada, ya que las situaciones sociales pueden ser excepcionalmente desafiantes para algunas personas.
- Sea adaptable y esté atento.

16.2. Competencias del profesorado trabajando con estudiantes con discapacidad (Croacia)

El plan de estudios nacional de Croacia enumera las competencias de los profesores necesarias para trabajar con alumnos con necesidades educativas individuales, como, por ejemplo:

- conocimientos y habilidades básicos necesarios para trabajar con alumnos con dificultades.
- Motivación para trabajar y desarrollo profesional permanente en ese ámbito.
- aptitudes para el trabajo en equipo.
- empatía hacia los alumnos con dificultades.

Para abordar adecuadamente a un alumno con dificultades, es necesario que el profesor esté informado y formado. Las investigaciones sobre estereotipos indican que todos tenemos estereotipos y creencias negativas automáticas inconscientes, inculcadas por la cultura, que, incluso cuando somos conscientes de ellas, suelen reflejarse en nuestro comportamiento. Un estereotipo común al que se enfrentan todas las minorías, incluidos los grupos de personas con distintas discapacidades, es la creencia de que todos los miembros de un determinado grupo minoritario tienen las mismas características (Fisher y Whirter, 2001). Esto puede perjudicar a los alumnos con necesidades educativas individuales.

Además, son frecuentes los mitos sobre algunas dificultades. Por ejemplo, «La hiperactividad no existe, son niños malcriados cuyos padres no saben poner límites» o «Los sordos no son capaces de pensamiento abstracto». La sensibilización del público en general, incluidos los profesores, y la educación específica, ayudan a reducir estas creencias erróneas. Saber que un alumno hiperactivo no es «malo», que un alumno con déficit de atención no es desinteresado y perezoso, sino que tiene un trastorno que le dificulta la concentración, que un alumno que comete errores al escribir y leer no es «tonto» ya tiene un trastorno que le dificulta la concentración; saber que un alumno sordo no es menos inteligente, sino que habla de forma menos inteligible y escribe de forma poco gramatical, ayuda a comprender y aceptar a estos alumnos. La motivación por el trabajo y el desarrollo profesional permanente son un requisito previo para el éxito y la calidad en cualquier trabajo, incluido el de profesor.

El aprendizaje permanente es necesario en el mundo actual de rápidos cambios y conocimientos. El trabajo en equipo, la cooperación con los compañeros y los miembros del equipo profesional es un paso importante para proporcionar apoyo y ayuda a los alumnos con dificultades y un elemento esencial para el éxito escolar de ese alumno. La empatía también es un factor importante para el éxito del alumno. Si el alumno ve que le comprendemos y le aceptamos, si le tratamos con aprecio y respeto, si establecemos una base de confianza con él, ya hemos hecho mucho por un ser joven, que en su corta vida ya ha experimentado muchas críticas, rechazo, aislamiento, rechazo y muchos fracasos, que pueden dañar permanentemente su autoestima y su autoimagen.
Todos recordamos a los profesores que nos apoyaron y creyeron en nosotros. Eso nunca se olvida. Tenemos el poder de dirigir y cambiar a mejor la vida de alguien, y eso es un gran don y una gran responsabilidad, tanto profesional como humana (Ivasović,2011).

Para saber más sobre InclusiVET, el proyecto y buenas prácticas en el ámbito de inclusión, visita nuestro sitio web:

https://inclusivet-project.eu/

17. Bibliografía

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. págs. 13-32. ISBN: 978-84-616-0448-7

Alvarado, M. (2014). Retroalimentación para la educación en línea: Una estrategia para la construcción del conocimiento. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*. Vol. 17, N°2, 59-73.

Olmo Fernández, M. J. A. del, Villalba, M. J. S., & Olivencia, J. J. L. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal, ESJ*, 16(41), 6. Recuperado el 16.11.2024 de https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6

Álvarez, J., & Macías, J. (2009). *Dependencia en geriatría*. (1°Ed.). Ediciones Universidad de Salamanca.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.

Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En Barton, L. *Discapacidad y Sociedad* (59-77). Ediciones Morata S.L.

Burrell, B., & Trip, H. (2011). Reform and community care: has de-institutionalisation delivered for people with intellectual disability? *Nursing Inquiry*, Vol. 18 (2), 174-183.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3° Ed.). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Bordas, M. y Cabrera F. (2001) Estrategias de evaluacién de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista española de pedagogía*. N° 218, 25-48.

Brown, Sally (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE*, *Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*. Vol. 21 (2). Recuperado el 14.11.2024 de https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674

Bunch, G. (2008). Keys to successful inclusive education: A perspective from experience in the field. *Revista Educación Inclusiva*, Volume 1, pp. 91-101.

CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*, s.l.: CAST. Recuperado el 12.11.2024, de: https://udlguidelines.cast.org

Centro de desarrollo docente, Vicerrectoría Académica UC. (2022): *Temáticas docentes: Aprendizaje activo*. Recuperado el 07.11.2024, de: https://drive.google.com/file/d/1yyOWulJfiNWczg8cZh2iazU5qj8BZ1UW/view

Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (2019). *Educación superior inclusiva,* (1° Ed.).

CEPAL (2006). *La protección social de cara al futuro: Acceso, financiamiento y solidaridad*.

COCEMFE (S/F). *Metodologías y enfoques inclusivos en la educación: Guía para el conocimiento de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje*. Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica. https://www.cocemfe.es/wp-content/uploads/2021/10/guia-metodologias-enfoques-inclusivos-educacion.pdf

Fundación Prevent. (2010). *Guía para conseguir una prevención de riesgos laborales inclusiva en las organizaciones*. Biblioteca Virtual Comunidad de Madrid. https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM010763.pdf

Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior, CRES (2008). Recuperado el 07.11.2024, de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453/PDF/181453qaao.pdf.multi

Echeita, G. (2019). *Educación Inclusiva: sueño de una noche de verano*. (1° Ed.). Editorial Octaedro.

Faúndez, A., & Weinstein, M. (2012). *Ampliando la Mirada: La integración de los enfoques de Género, Interculturalidad, y derechos Humanos*. Santiago de Chile.

FAVEREAU, S. (2012). *Evaluación para el aprendizaje*. Educación continua. Innovar para ser mejor. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

FERNÁNDEZ, M. T. (2010). La discapacidad mental o psicosocial y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Revista de derechos humanos - dfensor*, 10-17.

Fisher, W. (2001). The deaf identity development scale: A revision and validation, *Journal of Counselling Psycology*, 48, 355-358.

Florian, L., 2014. What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.

Garía, A., Fernández, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*, 3 (2). Recuperado el 12.11.2024, de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56230213

Gobierno de México (2024). *Hablemos de discapacidad*. Recuperado el 08.11.2024, de https://www.gob.mx/issste/articulos/hablemos-de-discapacidad?idiom=es#:~:text=Sensorial%20Visual%3A%20Es%20la%20deficiencia,de%20los%20colores%20o%20profundidad

Hermida, L., Mateos, L., & Ollala, B. (2010). Cuando las deficiencias se convierten en discapacidad. *Prisma Social*, 1-32.

Hernández, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *CES Derecho*, 46-59.

Huenchuan, S., & Morlachetti, A. (2006). Análisis de los instrumentos internacionales y nacionales de derechos humanos de las personas mayores. *NOTAS DE POBLACIÓN*, 41-73

INDH (2016). *Manual de derechos humanos para comunicadores y comunicadoras*. (1°Ed.). Consejo del Instituto Nacional de Derechos humanos, Santiago, Chile.

Ivasović (2011) , Challenges in working with students with difficulties, 18-19.

Jiménez, L. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Educación*, vol. 32, no. 1, 63+

Johnson, A., 2011. Why is inclusion so important?. *SEN Magazine*. Recuperado el 12.11.24, de: https://senmagazine.co.uk/content/education/inclusion/175/why-is-inclusion-so-important/

Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La Tarea, Revista de Educación y Cultura*.

López, J. (1995). La cultura de la Institución Escolar. *Revistas Científicas: Investigación en la escuela*. N°26. 25-35. Recuperado el 12.11.2024, de: https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8345/7473

Moriña, A. Y Melero, N. (2016): Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior. *Prisma Social,* N° 16, junio-noviembre, pp. 32-59.

Naciones Unidas, 2006. Convention on the Rights of Persons with Disabilities, New York: United Nations General Assembly. Recuperado el 16.11.2024, de: https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-27-work-and-employment.html

Navarro, E. (2011). Universidad y Sociedad: ¿Responsabilidades Olvidadas*? Revista chilena de ingeniería*, vol. 19 N° 2, 2011, pp. 166-167.

Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2006). *Frequently asked questions on a human rights-based approach to development cooperation*. New York and Geneva.

OMS (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182

Open Society Foundations (2019). *The Value of Inclusive Education*. Recuperado el 12.11.2024, de: https://www.opensocietyfoundations.org/explainers/value-inclusive-education

Padilla y Gil (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogia*. Año LXVI, nº 241, 467-486

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: CERMI.

Palacios, A., & Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.

Pallisera, M. (2015). La planificación centrada en la persona (PCP): una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* (ISSN: 1681-5653).

Portobello Institute (2024). *What is the Importance of Inclusive Education?*. Recueprado el 12.11.2024, de: https://blog.portobelloinstitute.com/what-is-the-importance-of-inclusive-education

Sacristán, C. (2009). La locura se topa con el manicomio. Una historia por contar. *Cuicuilco,* 163-189.

Schalock, R. L. (2011). The evolving understanding of the construct of intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 227-237.

Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education where there are few resources*, Oslo: The Atlas Alliance.

UNICEF (2014). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF* (Cuadernillo 1), Recuperado el 09.11.24, de: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-05/Cuadernillo%201.pdf

UNESCO (2014). Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos. *Declaración de Lima*. Recuperado el 05.11.2024, de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230628

UNICEF (2014*). El acceso al entorno de aprendizaje II: Diseño universal para el aprendizaje* (Cuadernillo 11).

UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*

UNESCO (2017). *Guía para aegurar la inclusión y equidad en educación*. Recuperado el 03.11.2024, de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592/PDF/259592spa.pdf.multi

UNESCO (2020): *Respuesta educativa de la UNESCO al COVID-19: Notas temáticas del Sector de Educación*. Nota temática nº5.3. Recuperado el 03.11.2024, de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374128_spa/PDF/374128spa.pdf.multi

UNESCO, (S/F). *Evaluación para mejorar los resultados del aprendizaje*. Recuperado el 10.11.2024, de: https://www.unesco.org/es/learning-assessments#:~:text=La%20evaluaci%C3%B3n%20del%20aprendizaje%20utiliza,su%20progreso%20y%20sus%20logros

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, s.l.: UNESCO. Recuperado el 12.11.2024, de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

UNESCO (2022). *El derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida: la importancia de la educación de los adultos*. Noticia publicada el 15 de junio del 2022. Recuperada el 03.11.2024, de: https://www.unesco.org/es/articles/el-derecho-al-aprendizaje-lo-largo-de-toda-la-vida-la-importancia-de-la-educacion-de-los-adultos

Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 115-136.

Verdugo, M. Á. (2003). *Aportaciones de la definición de retraso mental (aamr, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad*.

Wehmeyer, M. L. (1992). Self-Determination and the Education of Students with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 302-314.