



EDUCACIÓN INCLUSIVA

Y

PERMANENCIA ACADÉMICA

GLADYS ZAMUDIO TOBAR

EDITORA CIENTÍFICA



Cita este libro / Cite this book:

Zamudio Tobar, G. (ed. científica). (2024). *Educación inclusiva y permanencia académica*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9786287770447>

Palabras Clave / Keywords:

Educación inclusiva, permanencia académica, estrategias pedagógicas, narrativas diversas.

Inclusive education, academic permanence, pedagogical strategies, diverse narratives.

Contenido relacionado:

<https://www.usc.edu.co/investigaciones/>

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y
PERMANENCIA ACADÉMICA

Inclusive Education and Academic Retention

Gladys Zamudio Tobar

Editora científica

Fernanda Ahumada Rodríguez (mujer trans)

Óscar Eduardo Cerón Rosada

Juliana María de la Cruz Carmona

Claudia Andrea García Arce

Inés Mosquera Bazán

Gladys Zamudio Tobar

Autores



EDITORIAL

Educación inclusiva y permanencia académica / Gladys Zamudio Tobar. [Editora Científica]- Cali: Universidad Santiago de Cali, Sello Editorial. 2025.

112 páginas: Gráficos; Tablas; Figuras; 24 cm
Incluye Índice y referencias bibliográficas

ISBN Impreso: 978-628-7770-43-0 **ISBN Digital:** 978-628-7770-44-7

1. El fracaso escolar y la deserción en Colombia. Un análisis a sus causas, efectos y alternativas. 2 estrategias pedagógicas utilizadas por docentes en la enseñanza de la lectura, en niños con pérdida auditiva con amplificación 3. Estrategias psicopedagógicas para la inclusión escolar de población infantil con trastornos del espectro autista 4. Narrativas autobiográficas y comprensión de la diversidad sexual, desde la pedagogía decolonial 1. Gladys Zamudio Tobar 2. Humanidades. 3. Universidad Santiago de Cali. Facultad Educación

SCDD 378.17 Ed. 23

CO-CaUSC

IHMH/ 2026



EDITORIAL

Educación inclusiva y permanencia académica

© Universidad Santiago de Cali

© Editora científica: Gladys Zamudio Tobar

© Autores: Fernanda Ahumada Rodríguez (mujer trans), Óscar Eduardo Cerón Rosada, Juliana María De la Cruz Carmona, Claudia Andrea García Arce, Inés Mosquera Bazán y Gladys Zamudio Tobar

1.ª Edición 50 ejemplares

Cali, Colombia - 2024

Fondo Editorial / Publishing Fund

Carlos Andrés Pérez Galindo
Rector

Claudia Liliana Zúñiga Cañón
Directora General de Investigaciones

Comité Editorial / Editorial Board

Claudia Liliana Zúñiga Cañón
Jonathan Steven Pelegrin Ramírez
Doris Lilia Andrade Agudelo
Odín Ávila Rojas
Iván Darío Ruiz Hidalgo
Héctor Manuel Cuevas Arenas
Florencio Arias Coronel
Jhonny Carpediem Gómez

Proceso de arbitraje doble ciego / "Double blind" peer-review

Recepción / Submission

Junio (June) 2024

Evaluación de contenidos / Peer-review outcome

Julio (July) 2024

Correcciones de autor / Improved version submission

Noviembre (November) 2024

Aprobación / Acceptance

Noviembre (November) 2024



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, el intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Tabla de contenido

Presentación	9
Capítulo 1.	
El fracaso escolar y la deserción en Colombia. Un análisis a sus causas, efectos y alternativas	15
Oscar Cerón Rosada, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i> Gladys Zamudio Tobar, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i>	
Capítulo 2.	
Estrategias pedagógicas utilizadas por docentes en la enseñanza de la lectura, en niños con pérdida auditiva con amplificación	77
Juliana María de la Cruz, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i> Gladys Zamudio Tobar, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i>	
Capítulo 3.	
Estrategias psicopedagógicas para la inclusión escolar de población infantil con trastornos del espectro autista	119
Inés Mosquera Bazán, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i> Gladys Zamudio Tobar, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i>	
Capítulo 4.	
Narrativas autobiográficas y comprensión de la diversidad sexual, desde la pedagogía decolonial	149
Claudia Andrea García Arce, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i> Fernanda Ahumada Rodríguez, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i> Gladys Zamudio Tobar, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i>	
Conclusiones generales	177
Referencias bibliográficas generales	179
Acerca de la editora científica	181
Acerca de los autores	183
Pares evaluadores	185

Tabla de contenido

Presentation	9
Chapter 1. School failure and dropout in Colombia: an analysis of Their causes, effects, and alternatives	15
Óscar Cerón Rosada, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i> Gladys Zamudio Tobar, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i>	
Chapter 2. Pedagogical strategies used by teachers in the teaching of reading to children with hearing loss using amplification	77
Juliana María de la Cruz, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i> Gladys Zamudio Tobar, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i>	
Chapter 3. Psychopedagogical strategies for the educational inclusion of children on the autism spectrum	119
Inés Mosquera Bazán, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i> Gladys Zamudio Tobar, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i>	
Chapter 4. Autobiographical narratives and the understanding of sexual diversity from a decolonial pedagogical perspective	149
Claudia Andrea García Arce, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i> Fernanda Ahumada Rodríguez, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i> Gladys Zamudio Tobar, <i>Universidad Santiago de Cali. Colombia</i>	
General conclusions	177
General bibliographic references	179
About the scientific editor	181
About the authors	183
Peer evaluators	185

Presentación

Presentation

La educación inclusiva es un paradigma evolucionado que contribuye a reducir la deserción escolar, puesto que garantiza espacios de participación respetuosa para todo el estudiantado de una institución educativa, lo cual posibilita su permanencia académica. Al poder culminar sus estudios, tiene mayores posibilidades de cumplir sus proyectos formativos y de vida. Esto es viable, por supuesto, cuando los factores que afectan a los individuos son intraescolares. No obstante, hay situaciones externas complejas, que son ingobernables por parte de los actores pedagógicos y escolares, a pesar de conocerlas, a través de caracterizaciones, entrevistas u otras estrategias.

En este libro se define de manera transversal el concepto de educación inclusiva, que difiere de integración escolar e inclusión educativa. De estos dos últimos conceptos, el primero contempla el ingreso del estudiantado en condición de discapacidad a las aulas regulares; ahí solamente prevalece su presencia al lado de sus compañeros y compañeras, mientras que el segundo concepto hace alusión específicamente al diseño de estrategias didácticas aptas para atender a estos estudiantes de manera individual. En la inclusión educativa se implementan acciones pedagógicas específicas para las Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Que la Corte Constitucional, mediante su jurisprudencia, igualmente ha hecho énfasis en el deber que tiene el Estado colombiano de pasar de modelos de educación “segregada” o “integrada” a una educación inclusiva que persigue que todos los niños y las niñas, independientemente de sus necesidades educativas, puedan estudiar y aprender juntos”, pues a diferencia de los anteriores modelos, lo que se busca ahora es que la enseñanza se adapte a los estudiantes y no éstos a la enseñanza. [Sentencia T051 de 2011]. (MEN, Decreto 1421 de 2017, p. 2)

Por otra parte, la Ley estatutaria 1618 de 2013, en el numeral 4° del artículo 11, adjudica a la educación superior un enfoque inclusivo, que se debe evidenciar al interior de los programas académicos de las instituciones,

en la consolidación de estos y de actividades donde participen todas las personas; estos procesos de inclusión forman parte de las condiciones de calidad que evalúa el MEN, basándose en la herramienta INES, Índice de Inclusión en la Educación Superior (2012), en los principios de la educación inclusiva como son: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad. Siendo así, el sentido de la inclusión desde el enfoque de la educación inclusiva abre un abanico de posibilidades en las aulas, desde las capacidades de los estudiantes y no centrado en sus discapacidades; esto con el fin de evitar la deserción o el abandono de los estudios, por parte de quien siente que debe estar al nivel de sus pares.

Por consiguiente, la educación inclusiva se debe ocupar del fenómeno de la deserción escolar y académica y vela por la permanencia del estudiantado, ofreciéndole oportunidades y herramientas para un adecuado desempeño; con ello, se evita la frustración y la sensación de abandono que generan ciertas prácticas en las instituciones educativas y en los diferentes niveles de formación (Giraldo Ramírez et al., 2017).

En este libro, se relacionan la educación inclusiva y la permanencia estudiantil, teniendo en cuenta las causas —intraescolares y extraescolares— que, de manera frecuente, propician la deserción escolar en Colombia, razón por la cual, sobre todo en el contexto rural, hay un alto índice de desescolarización y, por lo tanto, una reducción de oportunidades laborales. Debido a esto, se incrementa la pobreza y, a largo plazo, se afecta la salud mental de los colombianos. En este sentido, se requiere una educación que convoque y que sea de valor para las personas por sus capacidades e intereses de aprendizaje para complementarse y trabajar de forma colaborativa y, de esta manera, potenciar también las habilidades socioemocionales y competencias blandas.

Según Ainscow (2001) la educación inclusiva está basada en una educación para todos, que consiste en reducir y desdibujar paulatinamente las barreras del aprendizaje, en un ejercicio integrado y colaborativo. Esto enseña no sólo qué hacer en cada situación de discapacidad, sino que amplía el espectro de comprensión de las interacciones con las diversidades y la generación de alternativas para su atención, por parte de los pares. Este paradigma se centra en cómo las modificaciones metodológicas y de organización en las aulas, para favorecer a los estudiantes con barreras de aprendizaje, por sus

condiciones, traen un sinnúmero de beneficios para todos los integrantes de un grupo, entre otras razones porque esta situación representa un reto y un estímulo para ellos y ellas.

Por consiguiente, la educación inclusiva contempla las habilidades y capacidades del estudiantado, atendiendo las diversidades y las barreras de aprendizaje y participación (BAP) que, por lo general, surgen de las interacciones con sus compañeros y docentes, en los diferentes escenarios de las instituciones educativas, lo cual les genera dificultades para la realización de actividades académicas —sobre todo— en los estudiantes más vulnerables, tanto física como mentalmente (Covarrubias, 2019). “En cuanto a los conocimientos, es importante reconocer que sin una formación que capacite a los docentes sobre el enfoque de la inclusión, no sería posible que la interacción en el aula fuese en el marco de una educación inclusiva” (Solís, Badillo y Carmona, 2024, p. 29). Sumado a ello, se requiere que el docente procure el bienestar y facilite el acceso al conocimiento, desde diferentes medios y mediaciones educativas. Con ello, se garantiza la permanencia estudiantil y se contribuye a evitar riesgos de exclusión en las aulas.

En este libro, compuesto por cuatro capítulos de investigación, se indaga sobre la permanencia académica y la educación inclusiva. El capítulo 1 es un amplio panorama resultado de la consulta y el análisis de las causas que más inciden en el fracaso escolar, llevando a la deserción a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el ámbito nacional. También se describen los efectos desfavorables como consecuencia de cada factor donde, además, se propone una serie de alternativas que los aproximen a una posible solución o mitigación del fracaso escolar en los menores. Si los diferentes factores que contribuyen a la deserción se atienden de manera eficiente, incrementan los índices de permanencia académica y se reducen los altos índices de desescolarización. Si esta situación no se atiende de manera más ágil y sinérgica, a largo plazo, incrementan problemáticas como la pobreza, la sensación de fracaso y de decepción, afectando la vida emocional, laboral y económica de individuos que se suman hacia la construcción de tejidos sociales debilitados en su salud física y mental.

En este primer capítulo, se cuestiona la ausencia de una agenda educativa que impacte directamente las acciones pedagógicas y didácticas en las aulas, para la toma de decisiones institucionales y estatales; esto a pesar de la existencia

de políticas públicas de atención a la diversidad y de educación inclusiva en Colombia, MEN (2017), como el Decreto 1421 de 2017 y la circular 020 del 2022 (Colombia MEN, 2022).

A pesar de lo anterior, esta es una responsabilidad también de las maestras y los maestros quienes, como mediadores culturales (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), pueden aprovechar las interacciones con los familiares de los estudiantes y con otros educadores, con el fin de diseñar, de manera colaborativa, estrategias que respondan efectivamente a resolver las necesidades del microcurrículo. Desde ahí, también se pueden ir escalando propuestas para unas políticas educativas públicas más pertinentes y concretas.

En este sentido, los capítulos 2, 3 y 4 presentan estrategias de apoyo para mejorar la comprensión lectora en los niños y las niñas con hipoacusia, que utilizan el implante coclear (2); en el 3, estrategias para infantes en condiciones propias del espectro autista. Y el 4 incursiona en procesos formativos donde se implementan las técnicas narrativas como estrategias de comprensión de situaciones alusivas a la identidad de género y orientación sexual, teniendo en cuenta que para las comunidades LGBTIQ+ su aislamiento e incompreensión ha generado barreras sociales y culturales que les ha traído problemas de salud mental, provenientes de la estigmatización y la discriminación, lo cual según Tomicic et al (2016) lleva frecuentemente a estas personas al suicidio.

El análisis de estas experiencias, a lo largo de los capítulos, beneficia a los maestros y a las maestras en formación, puesto que ofrece herramientas para las facultades de educación, con el propósito de llevarlos a la reflexión y a la toma de decisiones referentes a los ajustes curriculares en las Instituciones de Educación Superior, tanto en el macrocurrículo como en el microcurrículo.

Es así como en el capítulo 2, se presenta una investigación que contribuye a optimizar la praxis docente, frente a los procesos de lectura y escritura crítica con niños usuarios de implante coclear y/o audífonos. Para ello, se analizaron cualitativamente las estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes del grado transición, donde se implementó, en un instituto especializado en Cali de niños sordos con ayuda auditiva, en el cual se observaron las clases y uso de herramientas durante este proceso.

Los resultados demuestran que, mediante el desarrollo y el conocimiento de estas estrategias, y con la constante adaptación de las actividades y la aplicación metódica de las fases del método invariante, se logra mejorar dicho proceso, aprovechando diversos recursos didácticos.

Otras estrategias pedagógicas son abordadas en el capítulo 3, donde se plantea cómo la educación inclusiva brinda opciones de aprendizaje a estudiantes con diversas necesidades, incluyendo diferencias culturales, sexuales e intelectuales, lo que ayuda a reducir el abandono y a fomentar la permanencia escolar. La investigación se centró específicamente en el Trastorno del Espectro Autista (TEA), caracterizado por dificultades en la comunicación e interacción social. El objetivo fue detallar estrategias psicopedagógicas específicas para la inclusión escolar de niños con TEA. Se implementó una metodología de enfoque cualitativo, basado en la revisión documental de literatura académica publicada entre 2016 y 2023.

Los resultados revelaron que la mayoría de los estudios analizados enfatizan que la intervención temprana de los síntomas del TEA es fundamental. Esta medida inicial es crucial para orientar el manejo adecuado de estos estudiantes en el aula, asegurando que las actividades pedagógicas respondan a sus desafíos psicológicos específicos, lo cual mejora las habilidades de comunicación y sociales en los niños con TEA. Además, los programas educativos inclusivos son esenciales para estimular su aprendizaje y desarrollo, satisfaciendo sus necesidades de manera efectiva.

El capítulo 4 alude a una investigación, de naturaleza cualitativa y etnográfica, aborda la discriminación hacia las personas con identidades de género y orientaciones sexuales diversas (colectivo LGBTIQ+). La problemática se manifiesta en la vulneración de derechos fundamentales (dignidad, igualdad), a través de actos violentos como homicidios, maltrato psicológico y tratos degradantes. Ante esta situación, el estudio destaca la prioridad de implementar propuestas pedagógicas decoloniales para fomentar sociedades más equitativas. Esto se considera muy relevante en la formación de futuros docentes, ya que les permitirá promover una perspectiva más comprensiva y respetuosa en su práctica educativa. Para ello, se implementan técnicas narrativas mediante las cuales se consigue caracterizar y mapear los conocimientos, expresiones y actitudes de las personas que sufren esta vulneración. Adicionalmente, se utilizan las narraciones autobiográficas

como herramientas para obtener un conocimiento más real y cercano de sus experiencias y sentimientos. De ello resulta que la documentación de estas narrativas contribuye a la dignificación de las personas afectadas y, consecuentemente, se espera mejorar la convivencia social, gracias a la comprensión de las situaciones que viven estas personas. El capítulo enfatiza que la clave para la transformación de actitudes y la construcción de sociedades más justas y equitativas reside en el aula, donde se deben desarrollar activamente las habilidades socioemocionales.

Estos resultados de investigación invitan a los agentes educativos a continuar explorando el uso de herramientas, estrategias y escenarios de reflexión para consolidar paulatinamente, entre las comunidades académicas y las instituciones, una justa educación inclusiva, reflejada en las políticas, prácticas y cultura de la inclusión. De esta manera, se promueve la permanencia estudiantil y se reduce la deserción escolar, evitando que los estudiantes experimenten la exclusión, el rechazo o la indiferencia frente a sus situaciones, circunstancias y condiciones de vida.

GLADYS ZAMUDIO TOBAR

Investigadora

Grupo Ciencias del Lenguaje, USC

Coordinadora Centro de Lenguaje y Diversidad Runasimi - IUIPC

Capítulo 1

El fracaso escolar y la deserción en Colombia: un análisis de sus causas, efectos y alternativas

School Failure and Dropout in Colombia: an Analysis of their Causes, Effects, and Alternatives

Óscar Cerón Rosada

Universidad Santiago de Cali. Colombia

© <https://orcid.org/0009-0007-0722-7434>

✉ oscar-ceron-333@hotmail.com

Gladys Zamudio Tobar

Universidad Santiago de Cali. Colombia

© <https://orcid.org/0000-0003-3426-3776>

✉ gladys.zamudio00@usc.edu.co ✉ gladys.zamudios@gmail.com

Resumen

La deserción escolar es una problemática a nivel mundial con gran impacto en Latinoamérica que consiste en la interrupción o desvinculación del sistema escolar por parte de los estudiantes y que se da de forma definitiva o temporal, causada por una serie de factores tanto intraescolares como extraescolares en el ámbito familiar, social, individual y contextual, afectando su proyecto de vida, reduciendo las oportunidades y acrecentando la desigualdad en Colombia. El objetivo de esta investigación es consultar y analizar las principales causas que tienen incidencia en el fracaso escolar y la deserción de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en todo el territorio colombiano, los

Cita este capítulo / Cite this chapter

Cerón Rosada, O. y Zamudio Tobar, G. (2024). El fracaso escolar y la deserción en Colombia: un análisis de sus causas, efectos y alternativas. En: Zamudio Tobar, G. (ed. científica). Educación inclusiva y permanencia académica. (pp. 15-75). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9786287770447.1>

efectos adversos como consecuencia de cada factor, donde además se propone una serie de alternativas que acerquen a una solución o que pudieran mitigar de cierta manera el fracaso escolar en los menores. La investigación se realiza en el marco de una metodología cualitativa–descriptiva mediante el análisis de documentos informativos de carácter nacional y artículos de revistas científicas. El desarrollo de esta investigación pudo determinar que los factores asociados a la deserción escolar tienen relación entre ellos, desencadenan otras causas que toman importancia y se suman a un problema que no ha tenido solución históricamente, en mayor medida para las zonas rurales, apartadas, poblaciones dispersas y marginadas de Colombia donde existe un alto índice de desescolarización, que acrecienta la problemática de pobreza y desigualdad a falta de una agenda educativa de gobierno. Se concluye entonces la necesidad de una política pública educativa, incluyente, donde se tenga como objetivo la reducción de los índices presentados por fracaso escolar, mediante la atención a la diversidad, que promueva a los talentos, la solución de conflictos de manera constructiva, la comunicación asertiva, el acompañamiento oportuno de profesional en salud mental para fortalecer la salud emocional de los estudiantes, la formación integral, la pertinencia de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) ajustado al contexto.

Palabras clave: Inclusión social, desigualdad, pobreza, fracaso escolar, deserción escolar.

Abstract

School dropout is a global problem with great impact in Latin America that consists of the interruption or disengagement of the school system by students and that occurs permanently or temporarily, caused by a series of factors, both intra-school and extra-curricular in the family, social, individual and contextual sphere, affecting their life project and reducing opportunities and increasing inequality in Colombia. The objective of this research is to consult and analyze the main causes that have an impact on school failure and dropout of boys, girls, adolescents and young people throughout the Colombian territory, the adverse effects as a consequence of each factor, where a series of alternatives that bring us closer to a solution or that could mitigate in a certain way school failure in minors. The research is carried out within the framework of a qualitative-descriptive methodology through the analysis of national informative documents and articles

from scientific journals. The development of this research was able to determine that the factors associated with school dropout are related to each other, they trigger other causes that become important and add to a problem that has not had a solution historically, to a greater extent for rural, remote areas, populations dispersed and marginalized areas of Colombia where there is a high rate of unschooling, which increases the problem of poverty and inequality in the absence of a government educational agenda. We conclude then the need for an inclusive public educational policy, where the objective is to reduce the rates presented by academic failure, through attention to diversity, that promotes talents, the solution of conflicts in a constructive manner, the assertive communication, timely support from a mental health professional to strengthen the emotional health of students, comprehensive training, the relevance of a Proyecto Educativo Institucional (PEI) adjusted to the context.

Keywords: Social inclusion, inequality, poverty, school failure, school dropout.

Introducción

La deserción escolar es la interrupción o desvinculación de los estudiantes de sus estudios, de forma definitiva o temporal, según la situación causante que se presente; esto a su vez trae consecuencias individuales y sociales que desafían las políticas y la agenda educativa de los gobiernos. El desvincularse del sistema educativo, el no adquirir algunos conocimientos específicos necesarios para desempeñarse en la sociedad trae consigo una serie de retos gubernamentales para los países mayormente afectados por este grave problema, generalmente para aquellos subdesarrollados.

En Latinoamérica, el fracaso escolar y la deserción han sido ampliamente estudiados mediante trabajos teóricos y empíricos, donde se resaltan los índices de escolaridad y deserción, en algunas regiones más notorio que en otras, dejando parte de la población desescolarizada y bajos niveles educativos para enfrentar la globalización (Espíndola y León, 2002) y los cambios que se presentan en la actualidad. Este es un problema social que marca la desigualdad y las brechas que limitan las oportunidades sin distinción de raza, cultura o condición (Bernal, 2013); es una consecuencia que tiene inmersos otros eventos. Si hacemos un acercamiento a los factores más relevantes asociados a la deserción del sistema educativo en América latina, tenemos que algunos de ellos van relacionados al interior del sistema

educativo, en cuanto a la repitencia de grado, la transición entre primaria y secundaria, falta de motivación y la convivencia escolar, mientras que los factores externos de gran incidencia son: la condición socio económica, la edad y el género (Román, 2013), aunque estos datos fueron conocidos por los países para los años 90, no les dieron mayor importancia, ni tampoco generaron políticas vinculantes como becas de apoyo o prioridad a los hogares vulnerables, realmente políticas que se ajusten a los contextos y que sean integrales (Espínola y Claro, 2010).

Colombia comparte una gran similitud con respecto a las condiciones demográficas, socioeconómicas y culturales de algunos países de la región, al igual que los índices de deserción escolar, causantes en la actualidad de una importancia que trastoca la agenda nacional, siendo el caso del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016 – 2026, que propone la importancia de una educación de calidad en pro del desarrollo socioeconómico, donde una de las expectativas para el 2026 es que sea incluyente sin discriminar condición social o vulnerabilidad (PNED, 2016). A pesar de que los informes resultantes del PNDE anterior muestren una disminución en las tasas porcentuales, se siguen teniendo cifras de valor importante, vulnerando la accesibilidad al sistema educativo, una de las dimensiones propuestas por las naciones unidas para darle a la educación un enfoque de derecho (UNESCO, 2020).

En Colombia hay factores que inciden en el fracaso y la deserción escolar, algunos de ellos relacionados con la edad, la economía familiar, el bajo rendimiento, la violencia y el desplazamiento, entre otros, pero todos giran en torno a aspectos personales, familiares, escolares, sociales y de entorno, que se pueden entender como intraescolares y extraescolares (Román, 2013). Las consecuencias para la población son variadas, mayoritariamente en sus ingresos económicos, trabajo infravalorado, productividad menos competente, mano de obra no calificada y por ende aumento de pobreza, lo que condiciona a los entes gubernamentales a la creación de programas que protejan a poblaciones que no tengan un ingreso de subsistencia (CEPAL, 2022). Este es un problema que concluye en la desigualdad social, que se incrementa entre las generaciones venideras, marcando más la brecha de oportunidades y bienestar entre las familias, siendo así un tema que afecta a los más pobres, quienes en el peor de los casos dan por terminado su proceso sin alcanzar destrezas que le den valor como capital humano en una sociedad competente.

A pesar de las estadísticas recientes, aportadas además por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), un gran número de estudiantes de todas las edades queda fuera del sistema educativo, lo que dificulta el proceso escolar y la trayectoria educativa de muchos niños, niñas, jóvenes y adolescentes del país, afectando su desarrollo personal y el de su comunidad, a la vez que se vulnera el derecho constitucional al acceso a una educación de calidad, aislándolo de obtener destrezas que lo involucren activamente a la sociedad, alejándolo de la pobreza y de la escuela como un lugar de protección y respeto por el valor humano y la equidad.

El análisis a la deserción escolar colombiana permite consolidar una proyección cuantitativa y cualitativa a las tendencias futuras, intraescolares y extraescolares, donde de manera crítica y reflexiva nos plantea la importancia de la educación para la sociedad actual. Este ambiente problemático nos hace sujetos proponentes de alternativas que pudieran menguar las causas y por tanto los efectos de la realidad así, aunque sin un plan vigente de acción, se establece la importancia de comprender los eventos asociados a la deserción y la manera como un actor educativo puede interpretarlos y ser sujeto dinámico en la solución del problema, a indagar sobre opciones que pudieran dar acceso para un sistema educativo incluyente y vinculante. La problemática de la baja escolaridad en la población trae consigo una alta probabilidad de índice de pobreza. Aunque este no sea el único factor social incidente, sí es el más determinante (Herrera, 2009) en un país pluriétnico, multicultural y diverso con desigualdad social.

El fracaso escolar y la deserción se agudizaron para Latinoamérica en la época de la pandemia generada por el covid-19. Inicialmente, se propuso la estrategia de conexión virtual, pero excluyó a algunas poblaciones por deficiencia en conectividad, y quienes pudieron acercarse a las nuevas metodologías obtuvieron aprendizajes bajos referentes a las competencias establecidas para determinado nivel escolar. Las investigaciones consideran un atraso de un año y que llevará un tiempo recuperar la normalidad, en cambio para otros estudiantes se confirmó el abandono escolar, la probabilidad de continuidad académica tuvo un decrecimiento.

En el contexto latinoamericano, según la CEPAL (2021) países como Argentina y República Dominicana mantuvieron la permanencia estudiantil, pero Colombia, Ecuador y Salvador, respectivamente, tuvieron una baja muy

significativa en las matrículas, después de pandemia. Esta situación afectó en especial a las regiones rurales, niños en condición de discapacidad, adolescentes en estado de embarazo, condición de pobreza extrema, regiones apartadas, niños vulnerables que no volvieron a la escuela porque aún permanecía cerrada (UNICEF, 2020). Este índice fue corroborado por el MEN, según el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT 2021), durante pandemia, donde se presentó un incremento de la deserción del 43,2% en el 2020 al 49,3% en el 2021. Se evidencia el decremento de la matrícula para todos los niveles de educación; también aumentó el índice de repitencia escolar y los bajos resultados académicos reflejados en las pruebas Saber 11 (Melo et al., 2021).

Es así como se vinculan los estudios previos para establecer que la incidencia en la deserción viene acompañada por causales sociales tanto de la realidad personal como de la externa. De esta manera, se establece la relación de factores alrededor del fracaso escolar en Colombia, donde se visualiza el horizonte para pretender sugerir metodologías pertinentes al contexto que reduzcan en gran medida los datos porcentuales anuales, desde una mirada generalizada, caracterizando y clasificando la incidencia de los más relevantes para el país y así analizar también los efectos que se obtienen en el desarrollo personal y de comunidad, teniendo en cuenta que los índices de pobreza se muestran relativamente como un reflejo del nivel educativo de algunas familias colombianas y sus poblaciones más vulnerables.

Para corroborar lo anterior, el MEN (2022) y el DANE (2023), consiguen visualizar el panorama nacional de exclusión escolar y hacer algunos acercamientos a las regiones que han sido más vulneradas frente al derecho de la educación que, por lo general, son regiones apartadas de las zonas urbanas.

Posteriormente, se orienta hacia una mirada crítica y fundamentada en la deserción colombiana como un problema de efectos negativos e irreversibles para el desarrollo personal, social, cultural, económico, etc., y que de acuerdo a las sugerencias aportadas como alternativas abren la posibilidad al lector de refutar o coincidir, llegar a consensos o disensos con el autor, pero siempre con el pensamiento de un sujeto reflexivo, de carácter participativo en metodologías, prácticas e investigaciones que aporten a generar estrategias que se aproximen como soluciones a determinados contextos.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo descriptivo, que estudia valores cuantitativos y resultados cualitativos, mediante análisis documental, tanto de informes nacionales e internacionales como de artículos científicos; para ello, se contrasta información cuantitativa y se infieren nuevas estadísticas o cifras a partir de ellos. Predomina en el análisis una mirada crítica, fundamentada en la deserción colombiana como un problema de efectos negativos e irreversibles para el desarrollo personal, social, cultural, económico, entre otros. La indagación se llevó a cabo teniendo en cuenta la problemática de la deserción escolar en el ámbito latinoamericano, luego colombiano y departamental, adentrándose en los factores, tanto intraescolares como extraescolares, que han incidido en el asunto.

El contexto colombiano

El estudio analítico de la problemática se lleva a cabo en Colombia, un país históricamente con altos índices de población marginada y vulnerable, sectores rurales distantes de tener las condiciones adecuadas para una calidad de vida, en su gran mayoría las poblaciones rurales que no cuentan con sistemas viales adecuados ni, servicios públicos acordes a las necesidades. Gran parte de la población colombiana se encuentra dispersa en estas zonas y en algunos sectores de difícil acceso y conectividad, afectando la calidad educativa y el acceso a la educación en un país de oportunidades limitadas para muchos.

Datos de soporte y referencia

Para llevar a cabo esta investigación se realizó un análisis documental, basado en los planteamientos de Jiménez et al. (2020) y Zhai et al. (2021), que proponen inicialmente realizar el protocolo de búsqueda de los documentos y selección de la información. En este sentido, inicialmente, se utilizó el motor de búsqueda Google Scholar, donde se encontraron 491 documentos, que se filtraron a partir de palabras clave o frases clave con operadores booleanos, como deserción, permanencia, abandono estudiantil y factores de deserción, en una ventana del 2020-2023, periodo de pandemia y postpandemia, hecho que contribuyó a ser uno de los factores de deserción, quedando

solamente 28 artículos pertinentes, según los objetivos de la investigación. Adicionalmente, se consultó en bases de datos como Dialnet con las mismas palabras clave y se encontraron 112 documentos que, al filtrarse también con las mismas palabras, fechas y pertinencia, quedaron solamente 21 artículos que guardan pertinencia. Posteriormente, se realizó la búsqueda de manera aleatoria en Google, donde se seleccionaron los documentos de organizaciones como la UNESCO, la CEPAL, el MEN y el DANE y eran pertinentes 7 de ellos. Finalmente, se indagó en la base de datos Science Direct, donde se hallaron 21 resultados de artículos de los cuales solamente 4 eran pertinentes, al ser filtrados y revisados. Esta es una revisión sistemática, donde se exploraron, compilaron, analizaron e interpretaron los documentos hallados.

Para filtrar los documentos de las organizaciones relacionadas con las temáticas, la búsqueda se centró en los datos cuantitativos relacionados con la deserción, inicialmente tomando como referencia la información suministrada por el MEN, el SIMAT a partir del 2021 con población estudiantil en diferentes niveles, sectores y modalidades de la educación: preescolar, básica y media; rural, urbana. Esto acompañado de datos nacionales, aportados por el DANE representados en comportamientos gráficos, además de las relaciones puntuales de algunas regiones específicas o comunidades objeto de estudio, aportan información importante referente al año 2023, que describe la población objetivo, sus características y un estimativo económico, social, cultural, motivacional, etc. y las relaciones institucionales, de salud, educativas, entre otras, de la población colombiana, datos cuantitativos y encuestas cualitativas a poblaciones que sugieren un aporte de gran importancia para el análisis.

Seleccionando y clasificando la información

Una vez obtenidos los valores cuantitativos y comportamientos gráficos descriptivos consignados en las figuras, se consolida un panorama del referente o la tendencia social actual respecto a la problemática y un acercamiento a los factores más importantes que influyen en la deserción escolar y el fracaso académico en Colombia, consultando bases de datos como las mencionadas y depurando información que acerque a documentos relevantes que aporten a la veracidad del artículo, filtrando una información cuantiosa referente a la temática en cuestión. Entre los documentos se incluyen revistas en idioma

español e inglés, en su mayoría indexadas, estudios gubernamentales, investigaciones de organizaciones y otros referentes investigativos. Se obtuvo una bibliografía que se enriquece además con los referentes de los documentos que se tuvieron en cuenta para el artículo. Una vez con los artículos ya seleccionados, estos se clasifican de acuerdo con la relación que tienen y al campo o factor al que aportan, por ejemplo, la incidencia por género, por nivel educativo, datos anuales de deserción, reprobación de estudiantes, etc., destacando factores que tienen más relevancia en el fracaso académico y deserción escolar.

Proyección

Dentro de las causales, se van a tener en cuenta aquellas que juegan un papel determinante y más común en la sociedad y los contextos colombianos, para poder precisar una serie de factores que sean aplicables a contextos similares y que se puedan escalar en estos entornos demográficos, culturales, económicos y sociales, proyectando la realidad de los efectos, para sugerir opciones o alternativas que pudieran a la vez replicarse en otros escenarios del país, incluso extrapolar datos estadísticos y de observación para un determinado comportamiento en algunas de las regiones específicas del país y, con esas estrategias de acción pertinentes a determinados contextos, se recomienden para el decrecimiento del índice de deserción nacional. (Anexo 1. Relación de las lecturas realizadas).

Resultados y discusión

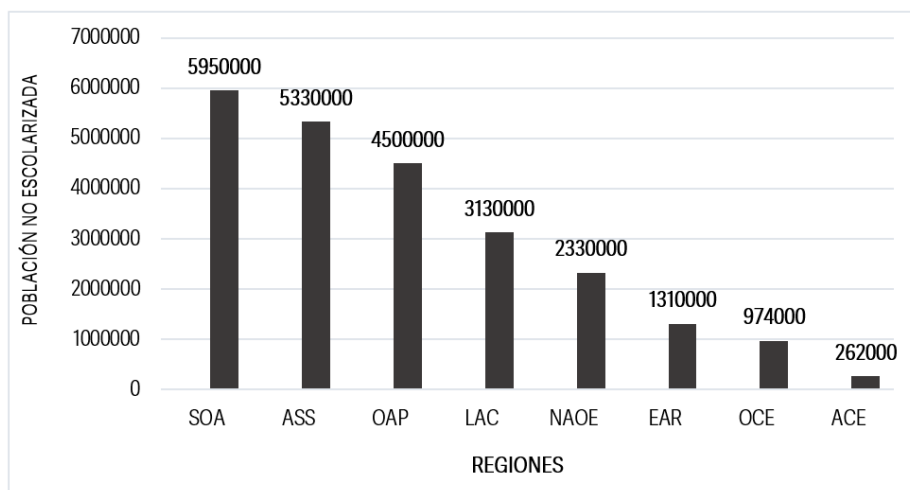
Generalidades

Según el MEN (2021), la deserción escolar puede entenderse como el hecho de abandonar la escuela debido a una serie de factores sucedidos en el contexto familiar, social o individual. Esta problemática actualmente la comparten muchos países, como se representa en la Figura 1, para algunas regiones en el mundo en el año 2020, donde se muestra la afectación de fracaso escolar, que generalmente apunta a causas de pobreza y trabajo infantil. De ahí, la necesidad de que políticas como por ejemplo “Colombia la más educada, 2015” y organizaciones como UNESCO y UNICEF propongan reducir los índices mediante estrategias incluyentes, con la intención de que ningún

niño, niña, joven o adolescente quede fuera del sistema educativo. Se deben tomar medidas activas para esa transformación vinculante, protegiendo la igualdad de género, aumentando el ingreso de mujeres a la educación primaria y reduciendo la alta deserción de hombres en la secundaria (Jere et al., 2022), con el fin de lograr oportunidades laborales, satisfacción personal y progreso social participativo.

Figura 1.

Distribución de estudiantes en riesgo por región.



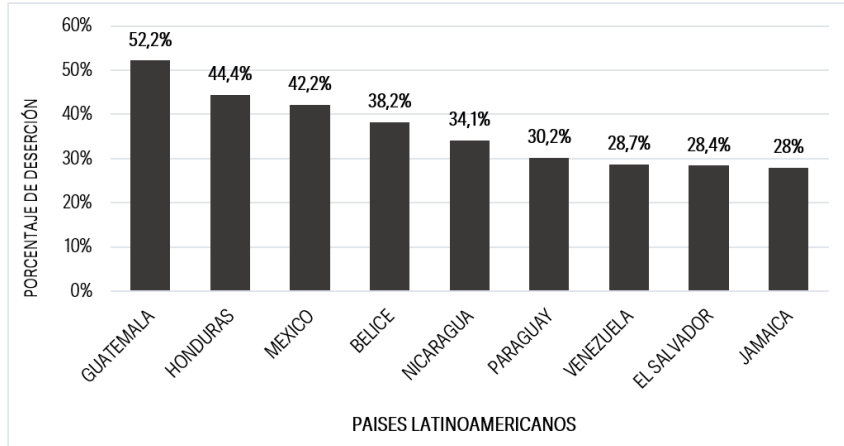
Nota: SOA: Sur y Occidente de Asia; ASS: África Subsahariana; OAP: Oriente de Asia y el Pacífico; LAC: Latinoamérica y el Caribe; NAOE: Norteamérica y Occidente de Europa; EAR: Estados Árabes; OCE: Oriente y Centro de Europa; ACE: Asia central. Adaptado de Distribution of at-risk students by región, UNESCO, 2020, *How many students are at risk of not returning to school?*

La deserción en América Latina

Visualizando la Figura 1, para los valores de los referentes mundiales en el 2020, se puede mirar a Latinoamérica como una región que tiene índices promedios, donde su porcentaje y variabilidad se da según el contexto de los países que la conforman, las particularidades sociales, ubicación geográfica, políticas regionales, realidades internas, etc. La figura 2, a continuación, muestra las tendencias de deserción para América Latina, donde se percibe un porcentaje mayoritario en el fracaso académico para Centroamérica.

Figura 2.

Países de América Latina y el Caribe con mayor tasa de abandono de escuela secundaria.



Nota: Relación descendente de países con mayor índice de deserción escolar en el nivel de básica secundaria y media, para Latinoamérica y el caribe. Adaptado de 4 cifras sobre la alfabetización en América Latina que quizá te sorprendan. BBC News Mundo, 2018, Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-45453102>

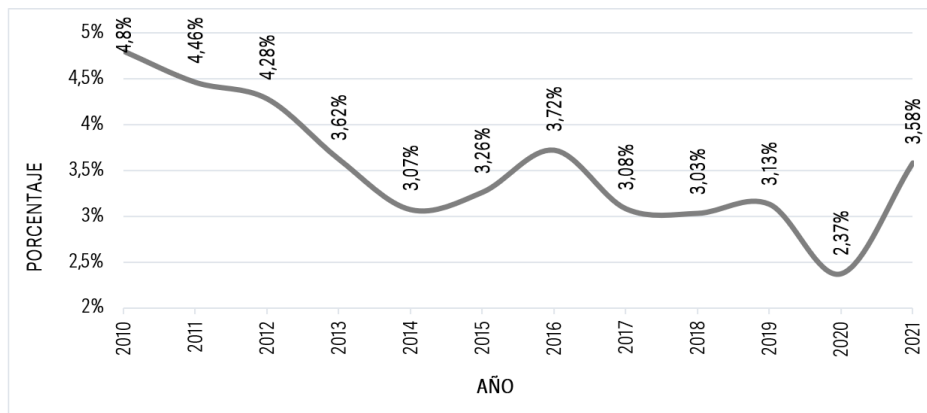
Es así como se presenta la realidad actual, acercándonos a Colombia y sus características notorias en el fracaso escolar, un tema global que ha cobrado importancia en cuanto a los nuevos planteamientos que se proponen los gobiernos y organizaciones a nivel mundial con políticas de equidad para poder reducir los índices, factores, consecuencias y otros relacionados al dilema vigente.

La deserción anual en Colombia

El panorama para Colombia en cuanto a la deserción escolar anual ha tenido un decrecimiento, aunque para algunos intervalos de tiempo se han presentado periodos irregulares. Al analizar la figura 3, nos damos cuenta de que entre el 2010 y el 2014 se presentó un decrecimiento porcentual importante en cuanto a la deserción para en el sector oficial, luego del 2014 en dos años consecutivos nos damos cuenta del primer incremento significativo, para luego alcanzar su mínimo valor en el año 2020, equivalente al 2,37%, finalizando el 2021 con un pico de 3,58%.

Figura 3.

Tasa de deserción intra-anual en el sector oficial.



Nota: Tasa de deserción para el sector oficial en Colombia cifras a noviembre 2021. Adaptado de *Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia*, MEN, base de datos SIMAT 2022.

La deserción anual en Colombia se comporta oscilatoriamente de acuerdo con las dinámicas sociales que son poco predecibles tal como se muestra en la Figura 3. La tendencia de incertidumbre no permite acercarnos a un factor determinante que se pueda tratar y así reducir estos saltos irregulares, es necesario adentrarnos a las realidades sociales del país de modo crítico y reflexivo, podemos por ejemplo, hacer un análisis a los eventos ocurridos en la inflexión de la curva entre el año 2020 y 2021, tiempo en que ocurre la propagación de la pandemia generada por el covid-19, donde las alternativas escolares apuntaban a la virtualidad, ajustando currículos a la estrategia, algunos docentes sin preparación para uso de medios tecnológicos y excluyendo a quienes carecían de conexión o dispositivo apropiados (Melo et al., 2021).

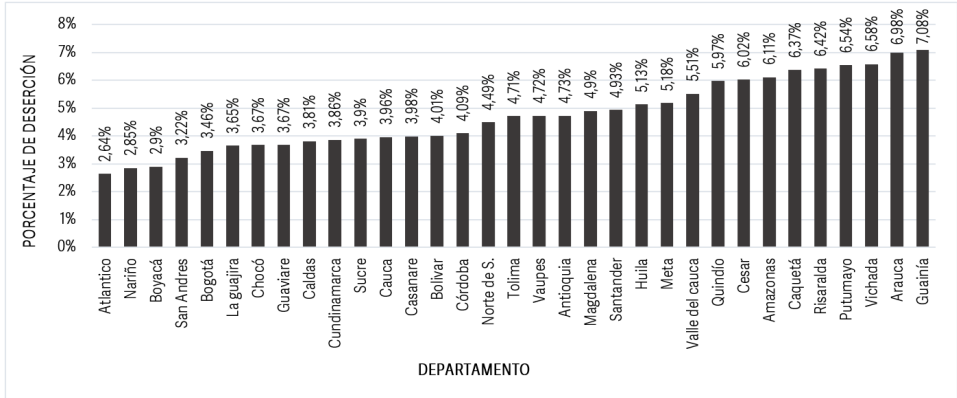
La deserción departamental

Analizando el comportamiento para Colombia en cuanto a sus departamentos, tenemos una situación diversa donde influye en gran parte su geografía. En la Figura 4, se puede observar que el Vichada, Arauca y Guainía se ubican con los índices más altos de deserción para el 2022, departamentos que están en la región de la Orinoquía junto a Meta y Caquetá quienes reportan índices

intermedios, solamente el caso de Guaviare con un 3,67% registra un valor destacado favorablemente para la región del Orinoco.

Figura 4.

Deserción escolar porcentual en Colombia por departamentos, 2022.



Nota: Tendencia ascendente de deserción para los departamentos de Colombia. Adaptado a partir de los datos estadísticos nacionales. MEN estadísticas en educación en preescolar, básica y media por departamento, 2022.

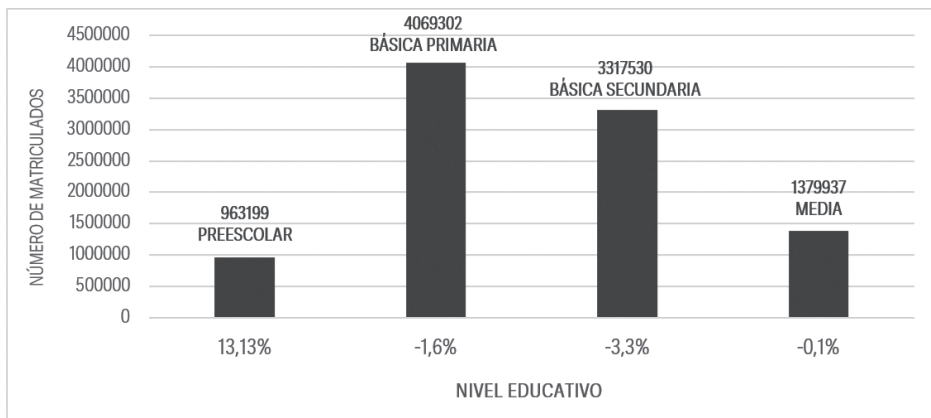
Así mismo la región de la Amazonía, sus departamentos se ubican con altos índices de deserción, en comparación a las regiones restantes, no se pudo definir un comportamiento, pero cabe resaltar el alto porcentaje de los departamentos del eje cafetero, al igual que para el Valle del Cauca que son sectores centrales a la economía nacional o industriales.

La deserción en el nivel educativo

De esta manera, observando las regiones en las cuales la incidencia es más destacada, podemos hacer un acercamiento a los niveles de educación en donde el fracaso escolar está afectando con mayor proporción. La Figura 5, muestra una comparación entre el 2022 y el 2021 en relación con la matrícula académica registrada para los diferentes niveles, donde el único nivel con valores en crecimiento es preescolar, a comparación de los otros donde se presentan valores negativos (decrecimiento) en matrícula, siendo así la consecuencia más notoria para la básica secundaria con un valor de -3,3%.

Figura 5.

Número de matriculados y variación porcentual, por nivel educativo total nacional 2022 – 2021.



Nota: Relación numérica de total matriculados y porcentual entre la matrícula referente al 2021 y 2022, por nivel educativo. Adaptado de Educación formal (EDUC) 2022, DANE 2023.

Los porcentajes aportados en la parte inferior de la figura 5 corresponden a la diferencia de los matriculados entre 2021 y 2022, donde un valor positivo indica un crecimiento en la población para 2022 y un equivalente negativo simboliza un decrecimiento en la matrícula para el mismo año, por lo tanto, se interpreta que los niveles de primaria, secundaria y media perdieron población estudiantil, en mayor proporción el nivel de media, se puede inferir una causante económica, necesidad laboral o el ejercicio de una actividad que represente ingresos, ya que 2022 representó un receso económico para muchos hogares luego del covid-19.

Causas y efectos asociados a la deserción

Las figuras mostradas en la anterior sección testifican una relación preocupante del problema que representa la deserción en Colombia, lo necesario de una política educativa incluyente que reduzca los índices mostrados, tendientes a valores inferiores que conlleven a una nación productiva con importancia al valor del conocimiento y la productividad. En este documento además de conocer a grandes rasgos el panorama que se evidencia para Colombia

en materia de deserción, también se agrega un acercamiento a los motivos y factores que inciden en la problemática, que pueden darse en escenarios intraescolares y extraescolares (Espíndola y León, 2002) en función de su contexto. Mayoritariamente los factores para Latinoamérica de mayor relevancia son la pobreza, el valor a la escuela, la escolaridad y funcionalidad familiar, el proyecto de vida, la vulnerabilidad de género, ubicación geográfica, la edad, motivación, la repitencia, las relaciones interpersonales, el aprendizaje, etc. (Román, 2013). Para la investigación presente se realiza un acercamiento a los factores que han marcado históricamente el país, sin dejar por un lado aquellos que son generales a la región, pero se agrupan en cuatro categorías que son: factores individuales, familiares, sociales y escolares.

Factores individuales

Conducta disciplinaria

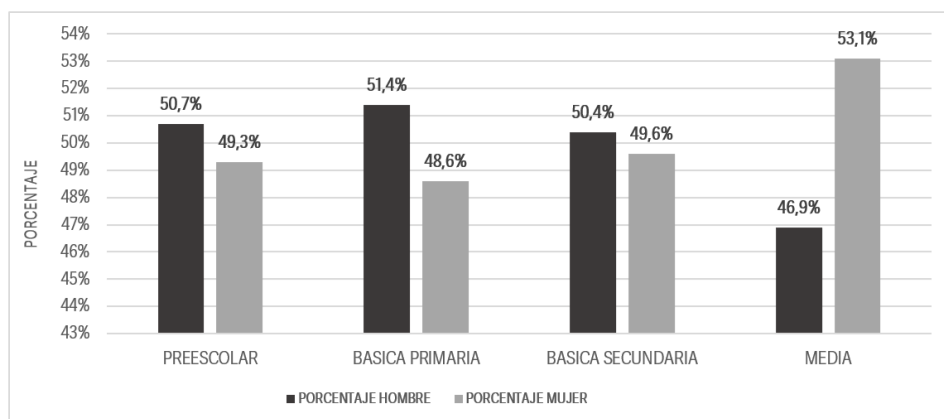
La agresividad es algo natural en el ser humano, en la adolescencia es una expresión de emociones reprimidas o una canalización de estas mismas, que comienza con diferencias, expresiones verbales o gestuales negativas, hostilidad, agresividad física y/o psicológica, pasando a violencia escolar, incluso el porte de armas, amenazas que agravan la estabilidad y convivencia de un plantel educativo (DANE, 2012), muchas veces generadas en defensa propia ya que los menores tienen escaso manejo de inteligencia emocional y por lo tanto son propensos a comportamientos inesperados y poca tolerancia, esto afecta al ambiente escolar y buen desempeño académico, siendo que algunos involucrados son vinculados a procesos disciplinarios o de suspensión en el peor de los casos (Murillo y Román, 2011). Otras variables de conducta se manifiestan en hurto, lesiones personales, delito sexual, porte de estupefacientes, entre otros (Cardona, 2020), que a la vez integran situaciones causantes de deserción. Pese a esto, se encuentra además una realidad preocupante en las instituciones educativas referente a la intimidación online entre estudiantes, el ciberacoso escolar, las amenazas mediante mensajes de texto, la exclusión online (Álvarez et al., 2017) factor que decanta un malestar emocional vinculado a la desmotivación académica y que concluye en el mayor de los casos en el fracaso escolar.

Género

En la Figura 6 se puede detallar un comparativo entre los porcentajes obtenidos en el año 2022 para los matriculados según el género del estudiante, donde se evidencia que el sexo masculino está por encima de los valores registrados en contraste al de las mujeres, detallando un salto superior en la básica primaria con un 51,4 % masculino frente a un 48,6 % femenino. Este comportamiento tiene excepción en el valor del nivel de media, aquí supera el índice para el sexo femenino con un 53,1 %, en comparación al 46,9% masculino, siendo este el nivel educativo de menor porcentaje en matrícula, según los datos aportados por el DANE, en comparación a los demás niveles.

Figura 6.

Distribución porcentual de la matrícula, por niveles educativos y sexo Total nacional 2022.



Nota: Porcentaje de matrícula por niveles y género en el año 2022 – Fuente DANE, Educación formal – EDUC.

La Figura 6 se puede interpretar cómo en el año 2022, los índices de deserción en las mujeres para los niveles donde su relación está en desventaja se asocian generalmente a factores económicos, donde se debe participar laboralmente o cumplir con tareas domésticas, cuidado de menores o ancianos, algunas adolescentes enfrentan maternidad temprana, la desmotivación académica o falta de interés, incluso enfermedades o accidentes que las apartan del sistema educativo (CEPAL, 2022). Para el caso de los adolescentes varones que tienen alto índice de desventaja en matrícula al finalizar el ciclo escolar, sus factores asociados al igual que en mujeres, están relacionados con condiciones

económicas, en especial en los sectores rurales, donde la realidad muestra jóvenes que comienzan una vida laboral temprana, un proyecto de vida acorde a su entorno, donde el tiempo es crucial, conformación de vida familiar en etapa adolescente, etc., estos factores restan importancia y dedicación a una vida escolar, llevándolos a la desmotivación.

Uso del tiempo libre

Los hábitos adquiridos desde casa y los comportamientos personales de los estudiantes juegan un papel determinante en el éxito o fracaso escolar, la dedicación a las responsabilidades escolares tiene consecuencias positivas cuando son prioridad, caso opuesto cuando el tiempo destinado para algunos deberes académicos quedan en segundo plano, aunque no son conductas individuales, el escaso valor que se le da a la educación muchas veces es alimentado por familiares en muchos casos que no fueron escolarizados, restando importancia a una actitud reflexiva y de superación y que finaliza o se relacionan a un bajo desempeño por un deficiente compromiso académico. En muchos de estos casos la autonomía en las responsabilidades escolares es evidente, la carencia de disciplina lleva a que el tiempo invertido en otras actividades sea la constante, actividades que en el peor de los casos pudieran ser poco productivas e incluso nocivas.

Durante clases el estudiante se encuentra en un entorno que propicia la consecución de objetivos educativos, pero cuando la jornada escolar finaliza, es el educando quien se enfrenta a otros entornos donde su tiempo es invertido para diferentes actividades. Actualmente el uso desmedido de tiempo por adolescentes se mira con más frecuencia en las redes sociales, el consumo de material audiovisual, mayoritariamente mediante dispositivos electrónicos móviles y que además de restar su disponibilidad para deberes escolares, traen consigo consecuencias como la adicción a las pantallas, la poca tolerancia, dependencia, riesgo cibernético, entre otras (Plaza de la Hoz, 2018), el peor de los casos en adolescentes es la afectación de su normal desarrollo social donde no puede encontrar una identidad, afectando además su psicología en cuanto a su autocontrol, autoestima, actitud pasiva y reservada y con bajo estado de ánimo (Rosell et al., 2007). Los problemas personales, la necesidad de interacción digital, la satisfacción audiovisual, y la obsesión a la conectividad convergen tanto al bajo rendimiento académico como a las limitadas interacciones familiares (Cabero, 2020).

La importancia de una consolidación familiar refiere al acompañamiento, el fortalecimiento de valores, el compartir tiempo de calidad y además ser una imagen ejemplar, como se mencionó anteriormente una deficiente relación familiar afecta de diferentes maneras en la conducta negativa de sus hijos, generalmente de manera agresiva con los demás, física y/o psicológica, afectando a su vez al entorno escolar, docentes, directivos y compañeros estudiantes, en el peor de los casos el acoso escolar, que es la expresión de sentimientos reprimidos y frustraciones, los jóvenes involucrados son más propensos al consumo de alcohol, en mayor proporción los acosadores y las víctimas generalmente se refugian en el consumo de sustancias psicoactivas (Patiño et al., 2021), dos problemas de adicción que son a su vez enemigos silenciosos porque son imperceptibles y que relacionan otros factores como venta y distribución de sustancias ilícitas e incluso porte y manejo armas, involucrando sus intereses, exponiéndose a otros entornos, delimitando su tiempo escolar, familiar y social y tomando a conveniencia normas y deberes de los lugares a los que pertenece.

Por otra parte, el rol de las sustancias alucinógenas en los adolescentes se puede aportar que es un problema crítico que afecta a cada rincón del planeta, sin solución aparente, por el contrario, sigue creciendo constantemente acercándose a jóvenes de edades muy tempranas generándose así un notable factor nocivo a causa del poco autocontrol y la dependencia que genera (Quevedo, 2022). Este es un fenómeno que no ha tenido una orientación adecuada, tampoco definitiva y que viene asociada a la necesidad de sentirse diferente, encajar en grupos sociales y lo que se obtiene en términos educativos es un descenso en su participación, desmotivación, cambios negativos de comportamiento y en definitiva bajo rendimiento, razones por las cuales muchos de estos terminan siendo una cifra más del fracaso escolar.

El embarazo adolescente

El embarazo en estudiantes adolescentes marca un determinante frente a su continuidad escolar, que a su vez define un futuro posterior para la madre y su hijo. Este tipo de consecuencias no son sucesos al azar, generalmente se encuentran muy relacionados en algunas familias disfuncionales, padres separados, ausencia del padre, cultura o contexto, como el caso de los

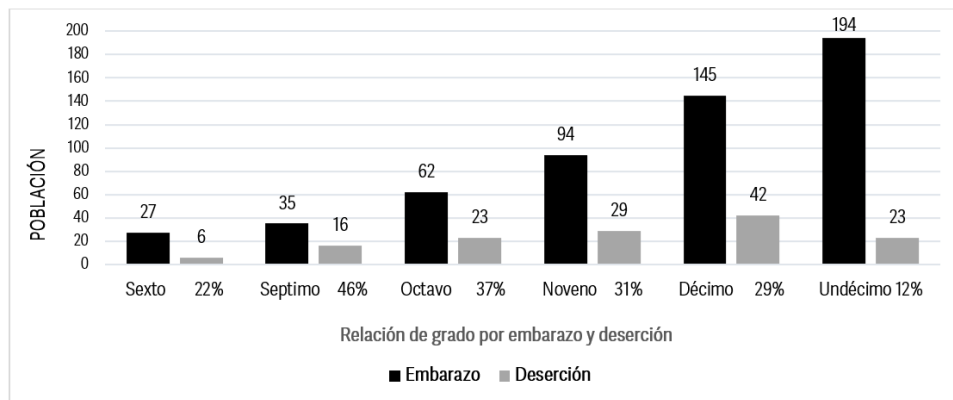
sectores rurales donde la formalización de familias se realiza a temprana edad, para los sectores urbanos existe un mayor índice de embarazo en los barrios marginados o vulnerables, pero más allá de ser una condición que pueda desencadenar en deserción escolar, es importante señalar que las adolescentes corren un riesgo vital cuando tienen menos edad en su etapa de gestación, situación que también padece el hijo, más allá de una salud física existen cambios en la salud mental que de acuerdo a su edad y sus proyectos frustrados conlleva a la depresión, a la vergüenza, a la exposición social, al señalamiento moral (Mora y Hernández, 2015).

Se ha definido el embarazo adolescente como un problema de salud que trae consigo una serie de situaciones a sortear, entre las que más se destacan está el riesgo que representa el aborto a raíz de las decisiones precipitadas en la joven madre gestante, transmisión de enfermedades sexuales, problemas familiares, mortalidad de la madre o del bebé (Mendoza, 2016), esto como consecuencia de las escasas oportunidades que encuentran los jóvenes en algunos entornos.

La figura 7, representa un estudio realizado en el Valle del Cauca, uno de los departamentos con altos índices de deserción escolar, datos que corresponden al 47% de las instituciones educativas del Valle, donde se hizo una caracterización a 56.480 estudiantes con respecto al embarazo y la deserción, mostrando así una tendencia ascendente en los casos de embarazo presentados a medida que avanza el grado escolar. En cuanto a la deserción se tienen valores significativos para considerar, leyendo la relación de embarazo y deserción se obtienen porcentajes altos para los grados sexto, séptimo y octavo, estudiantes que rondan los 12, 13, 14 y 15 años.

Figura 7.

Porcentaje de deserción por grado escolar en escolarizadas embarazadas en instituciones educativas oficiales, Valle del Cauca, 2006.



Nota: Población total encuestada por grado: grado sexto: 9.089, grado séptimo: 11.046, grado octavo: 11.746, grado noveno: 10.318, grado décimo: 8.483 y grado undécimo: 5.798, para un total de 56.480. Adaptado de *Porcentaje de deserción por grado escolar en escolarizadas embarazadas en instituciones educativas oficiales, Valle del Cauca, 2006*, Colombia médica, 2006, *Prevalencia de deserción escolar en embarazadas adolescentes de instituciones educativas oficiales del Valle del Cauca, Colombia, 2006*.

A modo de conclusión, el embarazo en estudiantes representa una probabilidad significativa en cuanto al fracaso escolar, generalmente asociado a comportamientos depresivos en adolescentes quienes a causa de su edad y cambios físicos y psicológicos que representa la transición de niño a adulto, buscando su identidad y aún más muchos de los casos de embarazo han sido no planeados, pasando por el dilema del señalamiento social, la escasa tolerancia, la pérdida de interés (Bonilla, 2010), aislándose en sentimientos de rechazo y la búsqueda de una autonomía personal, económica, pero que en definitiva es limitada.

Extra-edad escolar

Son diversos los factores que causan el distanciamiento del sistema educativo, sin importar cuál sea su causa, algunos desertores con el tiempo, incluso años después vuelven a ingresar a las aulas de clase, conviviendo en un medio que no es contemporáneo, ya que tienen mayor edad que

sus compañeros, estudiantes con edades que deberían estar cursando sus estudios superiores (Ramírez, y Becerra, 2022), esta población es vulnerable a la deserción, generalmente por la adaptación nuevamente al entorno, su autoestima en muchos casos se ve afectada, las responsabilidades extraescolares limitan su tiempo, interfiriendo su normal desarrollo y las condiciones educativas lo terminan excluyendo de un ambiente psicosocial que es necesario.

Ocurre con bastante frecuencia en los sectores rurales donde los estudiantes de la misma edad asisten al colegio y trabajan el campo en espacios breves de tiempo, pero cuando son jornadas de cosecha, recolección o procesamiento de alimentos los jóvenes se ausentan del colegio para generar recursos y mayores ingresos familiares, algunos retornan a su escolaridad y otros se retiran por sus compromisos externos, laborales y la estabilidad que genera la autodependencia económica. Infortunadamente para estos contextos no existen programas especiales que atiendan este tipo de población, programas que sean ajustados a sus necesidades, flexibles, que pudieran encaminar su transitar educativo hacia su proyecto de vida, como el caso del modelo Aceleración del Aprendizaje (Bonilla, 2021) que pudiera aportarle una mirada crítica y un desempeño competente.

Son diversos los casos que sucede en las poblaciones generalmente marginadas por diversos aspectos y que por motivos variables han tenido que dejar sus estudios para luego retomarlos, padres adolescentes, desplazamiento, violencia, adicciones, pobreza, cambio de residencia, enfermedades, etc., todos y cada uno de ellos con algo en común y es la incertidumbre de finalizar ya que a estos jóvenes los atrapa una realidad externa que tira con fuerza pero ellos se oponen y persisten en la permanencia, esto revela la sensibilidad situacional actual, proyectos de vida que merecen una oportunidad y es mediante una agenda de política educativa como se puede acercar a una solución de equidad y oportunidad.

Discapacidad y capacidades excepcionales

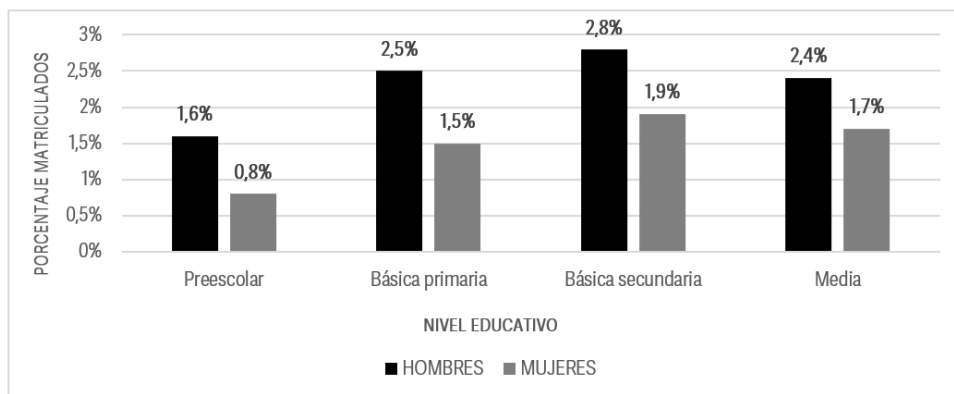
La inclusión y la exclusión son dos conceptos muy relacionados en la educación con respecto a la caracterización de estudiantes con discapacidad y capacidades excepcionales y la atención que se presta. Este concepto viene tomando importancia desde los años noventa donde se asociaba a

aquella población diferenciada de unos criterios sociales específicos y que se encontraban por encima o por debajo de esos límites (Mascareño y Carvajal, 2015). En muchos países la inclusión es una política pública educativa cuya intencionalidad es ofrecer una educación de calidad de acuerdo con las necesidades particulares y al contexto en el cual se va a desempeñar, pero la realidad es un poco más compleja, en la práctica la exclusión es una forma de manifestación social vigente que vulnera principalmente el derecho fundamental a la igualdad y a la educación.

En Colombia se hace prevalencia a la inclusión, sin importar la condición que se presente, idealizando construir entornos que puedan ser apropiados para el desempeño y el sano desarrollo de sus capacidades y/o talentos, para ello los planes individuales de ajustes razonables (PIAR) son las herramientas con que se cuenta y hace posible un acercamiento educativo a los estudiantes que necesitan una modificación de acuerdo a sus particularidades, así se logran competencias básicas que los ayuda a desempeñarse socialmente. Estos estudiantes son incluidos en las aulas normales, aunque sus condiciones sean diversas, talentos o limitaciones físicas, cognitivas o sociales, algunos cuentan con acompañamiento especial de tutores o instructores e incluso otros por limitaciones severas siguen el proceso desde casa. La figura 8 representa los porcentajes del total nacional para aquellos estudiantes matriculados en el 2022 con capacidades excepcionales y discapacidad, mostrando valores mayores en cada nivel educativo para los varones, con mayor proporción en la básica secundaria tanto para hombres como para mujeres.

Figura 8.

Proporción de matriculados, por nivel educativo y sexo. Población (discapacitada o con capacidades excepcionales). Total nacional 2022.



Nota: Porcentaje de matrícula por niveles y población discapacitada o con capacidades excepcionales en el año 2022 – Fuente DANE, Educación formal – EDUC.

El docente tiene el compromiso de realizar un acompañamiento significativo, donde se deben ajustar los contenidos y competencias a sus capacidades, pero en muchos casos es bien sabido que, aunque se tenga la capacitación no todos tienen la posibilidad de realizar un seguimiento al proceso que sea acorde al potencial, generalmente no se cuentan con los recursos académicos, no se tiene el conocimiento necesario para el acercamiento, la improvisación y ser autodidacta en estos casos no siempre optimizan el seguimiento y la conclusión de resultados positivos y en lugar de ser inclusivos lo se hace es marcar más esa brecha a la exclusión.

La inclusión en discapacidad no solamente involucra los ajustes necesarios en el aula de clases, además debe incluir a la sociedad, al sistema de educación y las políticas públicas de gobierno, donde se integre a esta población vulnerable desde una mirada más reflexiva, crítica y equitativa, pero en países subdesarrollados la atención para estos casos es muy regular, sin obtener las capacidades suficientes para desempeñarse socialmente, en cambio se debería reformar colegios y prácticas educativas, que sean acompañadas por profesionales en el campo, esto le daría respeto y valor humano (Ainscow, 2020), además de oportunidades y habilidades para desenvolverse

socialmente, se debe aprender también del respeto por la diversidad, es otra forma de participación a la inclusión, esto motiva la integración en los procesos educativos para estudiantes en condiciones de discapacidad evitando la deserción y el aislamiento sin vulnerar sus derechos.

Salud física y mental

En cuestión de enfermedad, regularmente se presentan estudiantes con inasistencias justificadas por incapacidad médica, algunos se ausentan en periodos de tiempo cortos o prolongados, incapacidades por control psicológico o médico, por cirugías, virosis, riesgos de contagio o cuidado clínico, etc., lo que hace que su proceso educativo se interrumpa y cause efectos directos en la comprensión de temáticas, llevando como consecuencia el bajo desempeño y la desmotivación causadas también por las afecciones de salud que pudieran presentar. Las enfermedades psíquicas o emocionales causadas por agentes externos tienen un papel importante en la calidad de vida, en las relaciones interpersonales desarrolladas dentro y fuera de un ambiente escolar y familiar.

Algunos colegios han contado con atención de personal en enfermería y psicología, lo que ha hecho un enorme apoyo a los procesos educativos, para el caso del personal de salud en una institución educativa, no solamente es necesario contar con la atención o la prevención, el profesional en enfermería debe tomar un papel activo, donde mediante acciones que involucren participación puedan prevenir y además promover acciones educativas de salud (Siston y Vargas, 2007).

Un escenario adverso se mira en los colegios rurales, donde la actividad de acompañamiento emocional es nula, a falta de un profesional idóneo los estudiantes quedan sin una orientación adecuada, que ni los docentes pueden realizar un acercamiento debido a las limitaciones legales y entonces se encuentran en la circunstancia de afrontar sus dilemas personales, sociales, emocionales, culturales, etc., de forma individual, dejando a su criterio muchas de las decisiones apresuradas, las más convenientes para ellos y por lo tanto sin la madurez suficiente concluyen opciones poco asertivas. Igualmente pasa con el caso de la enfermería institucional, anteriormente los casos se remitían al puesto de salud donde ocurrían problemas de atención por carnetización, acudientes ausentes y el docente en permanencia con

el estudiante. Ahora los estudiantes enfermos deben esperar hasta que el acudiente llegue a la institución para retirarlo, algunos a causa de sus ocupaciones no llegan y el estudiante permanece en el estado de afección.

Factor núcleo familiar

Relación familiar

La familia nace como un complemento personal, con el ideal de un apoyo mutuo, con el objetivo de construir planes en común, bajo el propósito de garantizar estabilidad emocional, mental, económica, etc., entornos donde la convivencia pacífica y de interacción afectiva genera el valor de la confianza y los valores referentes al esfuerzo, sacrificio y responsabilidad, que son un ejemplo para los hijos que pertenecen a ese núcleo y que al compartir en ese ambiente de afecto y sensaciones que motivan, se crea ese sentimiento o vínculo de compromiso entre padres e hijos (Manzano y Figueroa, 2016), la correspondencia y el apoyo de un padre a sus hijos es fundamental en su proceso de desarrollo y tiene su notoriedad en el desempeño educativo, cuando los padres realizan el acompañamiento en las actividades o forjando su carácter competitivo.

Muchos hogares son ejemplo para una sociedad que se ha sumido en el individualismo, el egocentrismo y el egoísmo, primando lo personal antes que lo común al núcleo familiar, razones que generalmente apuntan a la inestabilidad en las relaciones de pareja y la ruptura de hogares, trayendo consigo muchos factores en contra para los hijos, en especial cuando nos referimos al rendimiento académico y la motivación de un estudiante. Los hogares de estratos económicos más bajos son los más vulnerables a esta problemática causando una directa afectación en los menores referente al desarrollo de su identidad, afectando en su comportamiento tomando actitudes negativas y al enfrentarse a una disolución del hogar los recursos económicos carecen, dando poca importancia a la educación (Espinoza et al., 2014), la poca motivación es la consecuencia y repercute en su rendimiento escolar que en el peor de los casos finaliza con la repitencia o la deserción del sistema educativo.

Para adicionar además, en los sectores generalmente rurales el bajo nivel académico que algunos de los padres tienen juega un papel importante cuando se tiene presente que el acompañamiento o la prioridad que le brindan al

sistema académico es deficiente, ya que como padres su expectativa en cuanto al sistema educativo no es la mejor y prefieren desde sus experiencias velar por situaciones relacionadas a la economía que lo que prima en estos contextos, al igual que sucede en los barrios marginados en las urbes, donde la población marginada recurre a los ingresos familiares para su estabilidad y prefieren a un joven que produzca y aproveche su tiempo en lugar de obtener resultados poco favorables, definiendo la exclusión del proceso educativo, es mucho más decisivo el factor económico el que influye frente a las posibilidades y oportunidades que le pudiera brindar a futuro la sociedad a un adolescente con realidades a solucionar en el presente.

Monoparentalidad

Las familias monoparentales son aquellas que se encuentran compuestas por un solo progenitor, donde mayoritariamente es la madre quien asume el cuidado, pero a la vez enfrentando el reto de desempeñarse laboralmente y al cuidado del menor, situaciones que ponen en desventaja la salud mental de la madre y las consecuencias en los hijos (Rojas y Zamudio, 2021). Ordiales et al. (2019) en su investigación relaciona diferentes estudios referentes al efecto de la monoparentalidad en los menores, mencionando entre lo más destacado la dificultad que presentan algunos estudiantes frente a la relación social llegando al distanciamiento o la exclusión; la inseguridad es otro resultado en los niños de familias monoparentales ya que, al no contar con la presencia de uno de los progenitores se cohiben al momento de expresar sentimientos o confiar en alguien, todo este tipo de conductas que adquieren tienen una consecuencia en cuanto a la disciplina por motivos de no encajar en un grupo, además de la desmotivación que pueda sentir y en conjunto un bajo rendimiento.

Las causas de la monoparentalidad en las familias son variables, separación de los padres, encarcelamiento, muerte de uno de los progenitores, madres solteras, donde quien queda con la custodia debe asumir las responsabilidades de familia y escuela (Sosa y Palacios, 2022), de tal forma que se procure la protección del menor, quien al no encontrar el apoyo simultáneo de sus padres, el niño cuenta presencialmente con uno de los dos para su proceso formativo, lo ideal es evitar que la inseguridad tome un papel protagónico y esto depende del acompañamiento del padre o la madre a cargo, e incluso depende también del rol que jueguen las nuevas parejas que acompañen

a su progenitor con quien convive, aunque no todas las parejas disueltas cuentan con la buena voluntad de otros frente a sus hijos y las consecuencias son diversas, acciones violentas, rencores, rebeldía, consumo de sustancias ilícitas, no socialización, fuga de los hogares, desinterés, entre otras (Rojas y Zamudio, 2021).

Un suceso delicado entre los escolares es la burla o los señalamientos que hacen socialmente discriminando condiciones como la monoparentalidad, ridiculizando a los menores, exponiendo sus sentimientos, dejando sensaciones molestas y de rencor que causan a su vez la baja autoestima (Sosa y Palacios, 2022), también los comportamientos agresivos y conductas de rebeldía. Esta dinámica escolar conduce a la necesidad de generar apoyo emocional y psicológico mediante programas que puedan orientar a estos hogares en el respeto, la aceptación, en la comunicación, etc., (Agudelo, 2005), con la intencionalidad de crear hogares donde prime el apoyo mutuo, la confianza interpersonal e intrapersonal del menor, la socialización en un ambiente cómodo para su buen desarrollo mental y social.

Bajos ingresos

La pobreza es un factor tan importante que en todos los otros factores se menciona, ya que de este aspecto depende la funcionalidad de las familias, incide en el embarazo temprano, en las adicciones, en la conducta individual, en la perspectiva que se tiene en los proyectos de vida, en el aspecto de salubridad, en la discapacidad y los talentos de los jóvenes, en los hogares disfuncionales; el trabajo infantil es una consecuencia de esta problemática y muchas asociadas a la deserción escolar. Históricamente Colombia presenta altos índices de pobreza y pobreza extrema, una problemática difícil de solucionar y que sigue creciendo; la pobreza se agudizó después de la pandemia, durante ese periodo de confinamiento los subsidios del gobierno alivianaron un poco las dificultades económicas, pero una vez finalizado el covid-19 en el 2021 los ingresos terminaron, aumentando la brecha de desigualdad (CEPAL, 2022). Muchos hogares tienden a buscar otros lugares para comenzar de nuevo otro proyecto de vida, desvinculando del sistema educativo al menor de edad y en algunas ocasiones sin volverse a escolarizar.

Los bajos ingresos en el hogar traen consigo una serie de dificultades y situaciones para sortear, donde no queda otra alternativa que recurrir a generar recursos económicos, el valor del tiempo toma mayor importancia

y los esfuerzos unificados son la manera como pueden reducir la crisis, de ahí que muchos padres optan por retirarlos de las instituciones para que contribuyan económicamente, de forma temporal o indefinida, cuestión que afecta su proceso escolar, este suceso es lo referente al trabajo infantil, otra de las problemáticas abordadas en esta investigación y que es consecuencia de la pobreza extrema. Los menores desertores en nivel primaria tienen una situación que va relacionada con las alternativas que el padre o la madre considere según su realidad, pero que tienen que ver con la dificultad para el cuidado del menor luego de la jornada escolar, llevándolo a su lugar de trabajo, lo emplea incluso en labores que apoyen el ingreso económico o en el caso más extremo la mendicidad, etc.

La limitación económica que tienen muchos de los hogares colombianos desencadena una serie de dilemas alternos, por ejemplo, el caso de la alimentación y las fuentes nutricionales necesarias en los menores que al no obtener un balance adecuado provocan enfermedades posteriormente, la protección del menor debería primar, pero la pobreza y el hambre son consecuentes, los padres para contrarrestar las necesidades recurren a horarios extensos en labores como la solución, pero a la vez abandona su núcleo familiar, dejando a cargo de otras personas a sus hijos, sin compartir tiempo familiar de calidad necesario para fortalecer la autoestima y lograr esa motivación que es clave en el éxito de los estudiantes, en especial los menores de primera infancia (Lechuga, 2022). Un horario extenso de trabajo deja al adulto cansado, retornando a casa con su semblante decaído, donde no hay espacio para el juego, la charla familiar, un acercamiento, una lectura o acompañar a los niños en sus tareas escolares.

Ocupación infantil

Colombia es un país de desigualdad socioeconómica y los márgenes siguen creciendo, haciendo más notoria la brecha, para Latinoamérica; el 20% de los niños realizan algún trabajo como medio de subsistencia familiar, esto corresponde a 20 millones de menores con riesgo de fracaso escolar, quienes como adultos serán trabajadores de bajos ingresos al no haber terminado la escolaridad, y sus futuros hijos probablemente serán menores laborando, perpetuando un ciclo generacional (Ávila, 2007), ciclo que debería ser objeto de estudio para proponer alternativas viables que conduzcan a la

favorabilidad de los hogares que están en riesgo de pobreza extrema, para que sus hijos no abandonen la escuela y en un futuro tengan habilidades laborales competentes y mejor remuneradas.

El trabajo infantil es ilegal, pero nace a raíz de los bajos ingresos que obtienen algunos hogares y la necesidad de una estabilidad económica, aunque no represente un ingreso significativo. En Colombia, la realidad más fuerte se da en las regiones rurales donde el 33% de los niños, entre 10 a 11 años, trabajan en actividades de campo como el cuidado de animales, huerta, cosecha, selección de frutos, etc., mientras en el sector urbano las actividades más frecuentes son las ventas ambulantes y los talleres mecánicos (Salazar, 1996), sirviendo de apoyo al ingreso familiar. Los niños quienes obtienen una retribución económica a su tiempo contemplan la viabilidad de invertir más horas en sus actividades, abandonando las aulas a edades tempranas.

No es digno para un menor realizar actividades laborales como medio de sustento, algunos de sobreesfuerzo, moralmente causa impotencia, pero casi nunca se mira detrás del telón de la realidad, donde las circunstancias son de subsistencia, la deserción escolar por la falta de ingresos en el hogar es una de las causas para que el proceso educativo fracase, y como se había mencionado se podía dar a modo de trabajo infantil pero también existe la ocupación en el hogar para labores domésticas, cuidado de niños menores, cuidado de ancianos, oficios de hogar y cocina, cuidado de enfermos o minusválidos, etc., son otra forma de ocupación que aunque no represente actividad laboral, si refiere una alta responsabilidad.

Actuar frente a esta problemática mediante una agenda de gobierno que considere la protección de la niñez le dará al país resultados favorables en términos económicos, con el objetivo de liderar procesos que den valor al capital humano calificado (Ávila, 2007), pero más allá de eso es indispensable la protección de los menores, sin vulnerar el derecho fundamental a la educación, procurando mediante políticas públicas de educación y con la comunidad erradicar el trabajo infantil (Cutri et al., 2012).

Factor social

Conflicto armado

Históricamente Colombia estado sumergida en una guerra continua, que afecta a toda la población y se encrudece en otros sectores donde la presencia del estado es escasa, grupos al margen de la ley controlando regiones y

zonas que operan con fines económicos ilícitos, comercio de armas, crimen, narcotráfico, secuestro, reclutamiento, extorciones, prácticas que le quitan a la comunidad la libertad de una participación social y recreativa, todo en el lenguaje de las armas y el poder. Las experiencias rurales pueden testificar relatos de masacres, desplazamiento forzado, violencia, vulneración del derecho humanitario y un sin número de consecuencias que ha traído la diferencia ideológica y económica, en términos de acción y poca comunicación, que solo concluye en el abandono de territorios, desplazamiento masivo, proyectos de vida sin concluir y sobrevivencia en el abandono, entre otras.

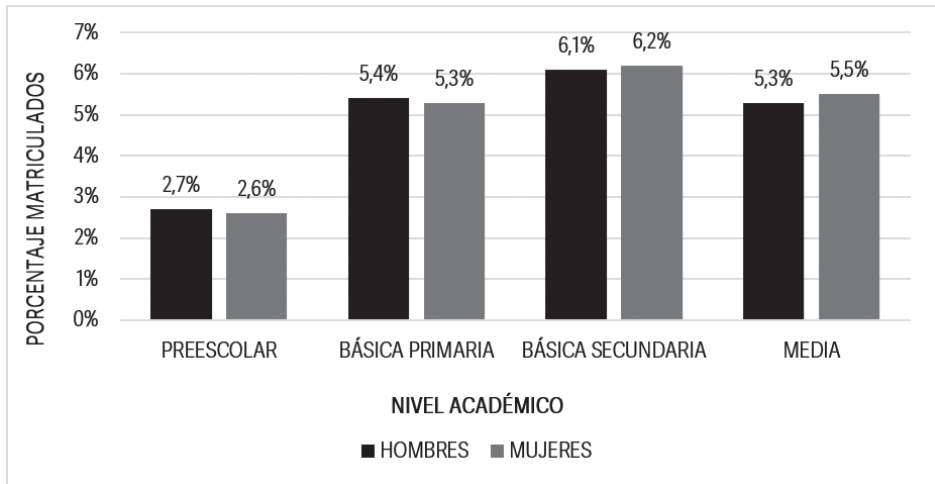
Estos contextos violentos se crean en comunidades que silenciosas padecen sometimientos pero que a la vez se involucran de diferentes maneras, los menores de edad padecen el flagelo de la participación en grupos armados organizados, alejándose de las aulas de clases, de forma voluntaria, por sentirse socialmente distinguidos o también mediante reclutamiento forzado, donde son utilizados como hombres de combate, o de inteligencia, correos humanos, vinculación sentimental con jefes, espionaje y una diversidad de actividades que decantan en una afectación psicosocial, poco afectiva, sin pensamientos de progreso a futuro, afectando su conducta y desarrollo emocional (Salazar et al., 2011), las prácticas de guerra presenciadas o ejecutadas por los menores tienen una grave afectación a su conducta social, menores que han visto la guerra de frente y que sobreviven con traumas que se alimentan a diario, sin oportunidades de desmovilizarse, ya que la intimidación radica en el riesgo de su vida o la de su familia.

El desplazamiento de las familias es una consecuencia de la guerra, de las amenazas continuas y de la incapacidad de protección de un estado a las regiones más vulnerables, es así como familias completas dejan todo lo construido y llevan lo poco que pudieran conservar, desplazándose a lugares que le generen una seguridad, por lo general sectores urbanos, con escasas o nulas oportunidades de incluirse laboralmente, a falta de ingresos los niños son sometidos a trabajos forzados, mendicidad, prostitución, etc., una cantidad de vivencias que a la edad de un menor causa efectos lamentables en su desarrollo emocional, la pérdida de su entorno, distanciamiento o pérdida de familiares, vivencia de amenazas, zozobra y miedo, sentimiento de persecución, inseguridad, traumas que van a acompañarlo el resto de su vida, que sin un acompañamiento adecuado tiende a restarle valor a la vida.

Las condiciones de retorno de los estudiantes en calidad de desplazamiento, víctimas de conflicto armado o desmovilizados están sujetas a la seguridad del entorno, generalmente la inclusión escolar de estos niños ya no se dan en los mismos territorios de donde son originarios, sino que migran a poblaciones distantes, en donde comienzan su vida, en algunos casos retomando su proceso educativo, la Figura 9 muestra un informe generado por el DANE, donde se reporta el ingreso de estudiantes víctimas del conflicto armado, representado en porcentaje total nacional para el año 2022, donde se puede observar por niveles educativos el comparativo de menores de edad hombres y mujeres. Se nota en esta figura que el mayor valor proporcional de estudiantes que retoman sus estudios es para aquellos que cursan básica secundaria tanto en hombres como en mujeres, estas últimas con un valor un poco por encima del porcentaje de los varones.

Figura 9.

Proporción de matriculados, por nivel educativo y sexo. Población (desplazada o desmovilizada). Total nacional 2022.



Nota: Porcentaje de matriculados en calidad de desplazamiento o desmovilización por niveles y población discapacitada o con capacidades excepcionales en el año 2022 – Fuente DANE, Educación formal – EDUC.

La reinscripción de los menores combatientes o víctimas del conflicto a la vida social y a la escuela nos traen una serie de vivencias y relatos de guerra que han afectado su identidad, la intersubjetividad que pudiera llegarse

a construir en otros entornos y que infortunadamente han vulnerado sus derechos, aludiendo en sus narrativas el reclutamiento voluntario como una cuestión de ambición, respeto, dinero, reconocimiento social y poder, perdiendo el interés por lo demás (Valencia, 2015), situación que posee una atención muy importante, que define la prosperidad de su futuro, de ahí que las organizaciones mundiales promueven planes y oportunidades entre los que se destacan la educación y el emprendimiento, la vinculación educativa causa un impacto positivo a las aspiraciones personales de superación y aporta significativamente a la paz del país.

Como lo menciona Yepes (2023) la inclusión de los estudiantes que han padecido el dolor de la violencia en Colombia deben ser integrados a la educación mediante estrategias que promuevan los valores, la solución de conflictos mediante el diálogo, la relación con los demás, que se promueva el acercamiento hacia una interacción socioafectiva, todas y cada una de estas puntualidades como actividades que generen significado en la importancia de los menores que han sido víctimas invisibles de la protección por parte del estado. El bienestar y la protección deben ser los principios de solución a esta problemática, con el fin de ser incluyentes, mientras sus vidas retoman el camino a un progreso social, motivados por un plan de vida y el trabajo cooperativo por el crecimiento social.

Urbano versus rural

Colombia posee una geografía diversa que permite contextos variados y poblaciones con características sociales y multiculturales, distintas entre sí, el vasto territorio nacional entre cordilleras, llanos, costas y selvas alimenta la identidad de las comunidades. Hay un margen importante cuando se trata del sector rural y del urbano, con características perfectamente identificadas. En este caso el sector urbano goza de una densidad poblacional mayor que facilita un diseño centralizado, una organización conveniente a los requerimientos sociales, el capitalismo, la industrialización, incluso se denominaba civilización a las grandes urbes que permiten el desarrollo potencial, capital e industrial del país, ciudades que crecen a grandes pasos año tras año y que sus necesidades aumentan al igual que sus alternativas en un modo de vida ligero y de supervivencia diaria. Por otra parte, el campo colombiano goza de ser una región productiva de grandes extensiones y baja densidad poblacional, son comunidades trabajadoras que laboran la tierra y comercializan sus productos y cosechas día tras día.

La ruralidad y la urbanidad tienen diferencias notorias, pero ambas conservan un mutualismo creciente, el progreso se integra conjuntamente, aunque las políticas estatales habían excluido al campesino, hoy se lo considera como sujeto de derecho, de quien depende en gran parte el abastecimiento alimentario del país. El campesinado Colombiano se reparte por toda la región colombiana, algunos muy distantes de poblaciones, caseríos sin acceso vial o desarrollo de servicios básicos, atención en servicios de salud y educativa, hogares ubicados en regiones remotas de difícil acceso o comunicación, muchas de estas familias asisten a las poblaciones en un contacto mínimo de acuerdo a sus condiciones de necesidad y económicas, las cuales en su gran parte son precarias, es que en las zonas rurales apartadas se evidencia un olvido estatal, departamentos como el Chocó, Putumayo, Amazonas, la región de la Orinoquía, la guajira, el bajo Cauca Antioqueño, zonas costeras del Pacífico, generalmente las no centralizadas.

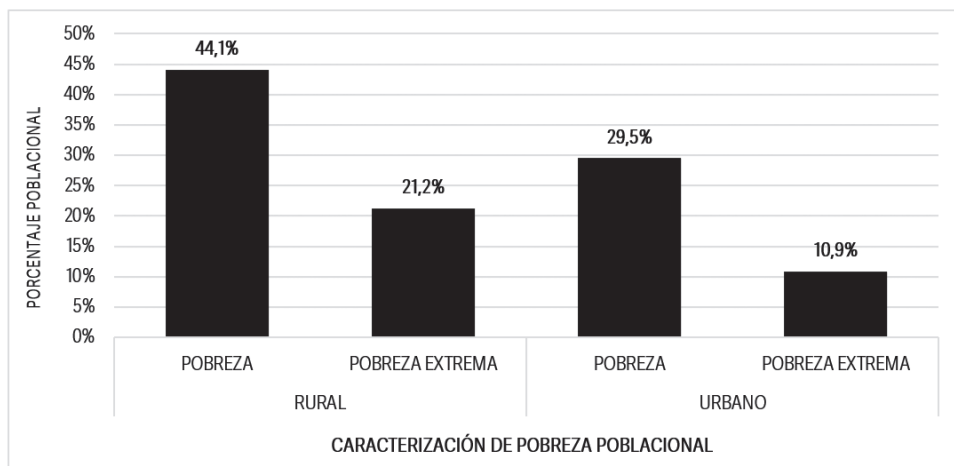
En este apartado se presenta el problema de la educación y los por menores que pudieran caracterizarse a grandes rasgos en estos dos sectores, analizando la realidad de un sector urbano creciente y de oportunidades múltiples que pudieran aportar al crecimiento personal educativo de una persona, atención a primera infancia, diversas escuelas, colegios de diferentes modalidades, educación superior técnica, SENA, universidades, etc., diferentes alternativas educativas que no son las mismas en los sectores rurales, precisamente por la demanda de estos programas. Muchos de los padres hacen lo posible para apoyar a sus hijos en sus estudios, escolares, de bachillerato y universitarios, de los cuales un pequeño número de jóvenes alcanzan la meta, pero la limitante económica es el factor más incidente. Los recursos económicos obtenidos en la agricultura campesina no tienen mayor representación de progreso, muchos trabajan para subsistir, pues los productos de venta no alcanzan a cubrir gastos confortables, una vida dedicada a la tierra donde muchas veces no gratifica, por el contrario, terminan sus vidas en el anonimato, con sus cuerpos desgastados y enfermos, de ahí que muchos de sus hijos toman las riendas de la economía familiar retirándose tempranamente de la escuela.

La figura 10, muestra una relación entre los índices de pobreza que se vivencian en el sector rural y urbano para América latina, en cuanto se categoriza además para pobreza extrema en el año 2021, indicando valores muy superiores en la ruralidad, como se comentaba anteriormente la ubicación geográfica y el abandono del estado de algunas zonas, causa

marginalidad. Se puede evidenciar que la situación económica es compleja para las comunidades campesinas del país, tanto en el caso de pobreza como en el de pobreza extrema, este último con tendencia a duplicarse.

Figura 10.

América Latina (18 países) personas en situación de pobreza y pobreza extrema, según área de residencia, edad, condición étnico-racial y nivel educativo del jefe o la jefa del hogar y su cónyuge, 2021.

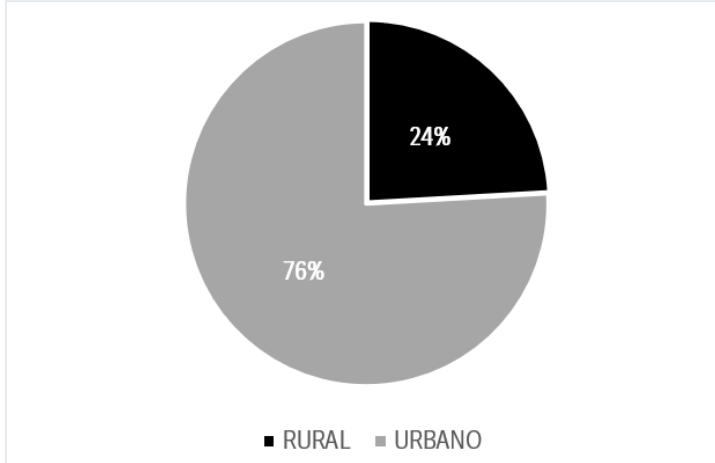


Nota: El gráfico original además aporta información de otras categorías. Adaptado de Panorama social de América latina y el Caribe, CEPAL, 2022, La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible.

Haciendo un análisis para Colombia en cuestión de matrícula en zona rural y urbana, tenemos la Figura 11, que representa la tasa porcentual para el 2022 donde se muestra un total de matrícula correspondiente al 75,9% para colegios instituciones urbanas y de 24,1% para las rurales, situación que hace denotar que aproximadamente una cuarta parte de los estudiantes registrados en el SIMAT pertenecen a las zonas rurales, razón también por las que algunos gobiernos aparte de restar recursos educativos, los destinan de acuerdo a las proporciones y no en cuanto a la pertinencia.

Figura 11.

Distribución porcentual de alumnos matriculados por zona. Total nacional 2022.



Nota: Porcentaje de matrícula por zonas en Colombia en el año 2022 – Fuente DANE, Educación formal – EDUC.

Pero, en sí, la población rural matriculada representa un importante índice, a pesar de no contar con una alta distribución de estudiantes en el área geográfica, esto en comparación a otros años. El fracaso escolar se presenta cuando la economía del país tiene receso o cuando los ingresos son limitados, donde los estudiantes tienen que permanecer en jornadas de trabajo forzado, labores de campo, principal causa del deserción escolar (Gallegos y Alvites, 2023), además del ausentismo causado por sus ocupaciones, largas distancias para llegar a las escuelas, vías en mal estado durante invierno, recursos limitados para sostenimiento, que los conduce a la inasistencia, perdiendo parte de la comprensión temática y los planes pedagógicos sin desarrollarse a cabalidad (Tortosa, 2005), lo que incrementa la desmotivación que finalmente concluye en un retiro del sistema educativo.

Estos jóvenes que finalizan su proceso escolar encuentran formas de vida productivas que lo llevan a repetir un ciclo generacional a causa del bajo interés que le representa la educación, son jóvenes que buscan su prosperidad económica en un entorno de oportunidades limitadas, algunos deciden acceder a migrar a los centros urbanos para formalizar un comienzo trabajando improvisadamente en cualquier actividad, a cambio de salarios

precarios. Otros, en cambio deciden continuar la vida de jornaleros pero con la convicción de que el tiempo es un factor importante para solucionar sus necesidades más inmediatas, se encaminan en opciones de trabajo en cultivos ilícitos, que históricamente han tenido un ingreso representativo en las economías rurales, familias completas que se mudan a otros lugares a cosechar la hoja de coca o que cambian sus cultivos autóctonos por especies nuevas utilizadas en el procesamiento de materia prima para la elaboración de sustancias psicoactivas. Son dos panoramas muy reales y frecuentes en las zonas apartadas del país, es una vida más que no pudo aportar a la sociedad soluciones que representen valor del conocimiento y un ingreso digno.

Factor escolar

Matoneo

El matoneo o comúnmente denominado *bullying* es una forma de violencia intraescolar que se presenta entre los estudiantes, independientemente de la edad, condición social, género, raza, culto, etc., y se manifiesta de diferentes maneras, ya sea física, psicológica, verbal, social, entre otras, con frecuencia se suelen transmitir noticias referentes al acoso escolar y retaliaciones de las mismas, incluso con desenlaces mortales, pero dentro de las aulas que vivenciamos, el matoneo es difícil de percibir. La víctima es silenciosa porque su victimario domina la situación e intimida su libre expresión. Frecuentemente inicia mediante una burla provocando el ridículo y la obediencia y con eso el victimario valiéndose de poder y respeto de los demás, pasa luego a acciones verbales como insultos, amenazas, extorsiones, daño a materiales e incluso el acoso sexual y agresiones físicas (Ruiz et al., 2018). Estas son consecuencias de una sociedad sin valores morales, sin el respeto por las normas mínimas de convivencia.

El *bullying* tiene como partícipes a un acosador y una víctima, generalmente el primero tiene apariencia física fuerte, socialmente aceptado y de mayor edad que su víctima, quien se muestra un poco más pasivo, indefenso y un poco menor que su agresor, infortunadamente los casos como estos permanecen en estado oculto precisamente porque quienes presencian una agresión guardan silencio, convirtiéndose de cierto modo en cómplices y aceptando la situación de matoneo, finalizando con la vergüenza a la víctima y la exclusión social (Cerezo, 2009). Esto no finaliza aquí porque como se había mencionado anteriormente las consecuencias de actitudes agresivas en

contra de una persona, provocan en ella sentimientos de culpabilidad, baja autoestima, inseguridad, actitud reservada y pasiva, distanciamiento social y familiar, conductas que podrían llevarlo a la desmotivación escolar y/o que lo refugiarían en el consumo de sustancias psicoactivas, esto afectando al rendimiento académico por la pérdida de concentración, presentando ausentismo y posteriormente bajo desempeño, desinterés en la continuidad escolar y finalmente el retiro.

Rendimiento académico

El bajo rendimiento académico es una consecuencia de muchas de las causas expuestas anteriormente, tiene relación con el entorno que rodea al estudiante, pero a la vez también es un factor incidente en la deserción escolar por la desmotivación del menor al proceso educativo, desmotivación que viene siendo producto de cómo asume a su edad muchas situaciones adversas que talvez orientadas de una manera correcta, pudiera darse la oportunidad de la experiencia y la superación, pero ese apoyo es muy superficial, ya que el docente tiene un acercamiento limitado por muchos motivos, también desconoce el contexto, lo que lo aparta de realidades. Lo ideal sería encaminar seguimientos de procesos en conducta integral, trabajar en la auto percepción, lo que se conoce como el auto concepto, que es una validación intrapersonal formada gracias a las experiencias y en el modo en que tomamos cada una de las vivencias, forjando nuestra personalidad (Villarroel, 2001), las instituciones carecen de esa formación en inteligencia emocional, trabajando pedagogías y prácticas que apartan al educando de una formación integral.

El desempeño escolar, como bien se entiende, tiene relación estrecha con la intersubjetividad, con lo que emocionalmente le afecta al estudiante; en muchas ocasiones el docente no tiene la preparación para abordar problemáticas de carácter interpersonal o psicológico, caso frecuente en los colegios rurales donde no se asigna un profesional en psicología por causa del escaso número de estudiantes matriculados, lo que conlleva a que muchas de las causas asociadas al fracaso escolar procedan también desde afuera y convivan en el interior del menor, con secuelas profundas que trastornan su vida y su conducta. Un ejemplo es la violencia sexual, delito que es recurrente, es reservado porque revictimiza y por lo tanto impune. Realidades palpables que existen en ocasiones bajo un mismo techo, embarazos no deseados, abuso consentido por adultos hacia menores, etc.

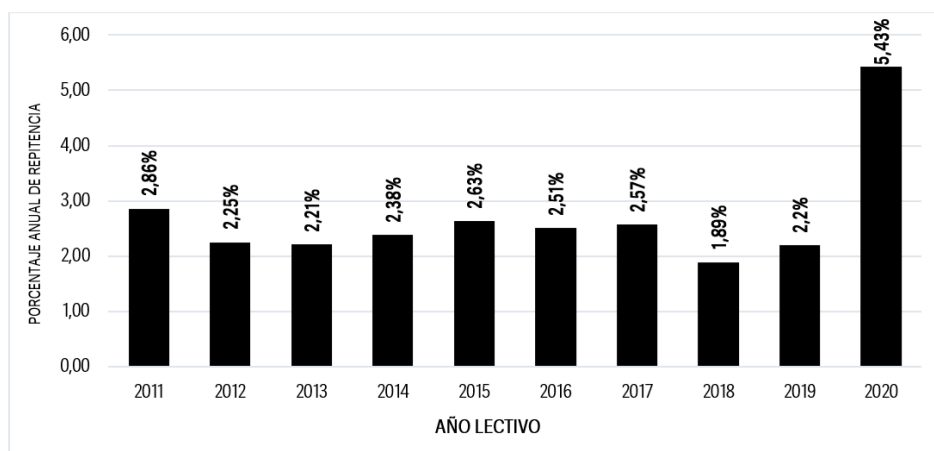
La ley acerca a profesionales municipales a las instituciones rurales, policía de infancia y adolescencia, que hacen lo que esté a su alcance, mientras ocurra la denuncia, pero el docente no tiene la potestad de acercamiento por temas como estos y cuando se conocen, la víctima pide silencio, como desahogo y confianza, pero en consecuencia actuando con delito ya que, el docente debe activar la ruta una vez tenga conocimiento del caso. Entonces la autopercepción inmediatamente fracasa, el proyecto de quienes son o desean ser, queda truncado de inmediato y, como consecuencia, la motivación perdida, al igual que su conducta escolar y la deserción en alto riesgo (Villarroel, 2001).

El docente se limita a sus funciones específicas que es lo que le compete en su labor institucional, procurando hacer su mejor papel, buena pedagogía, didáctica, estrategias, etc., aunque como se había mencionado antes, muchos maestros carecen del conocimiento del contexto y la referencia del mismo es muy escasa, proyectando clases o metodologías que pudo haber experimentado en su infancia y sin ajustar su plan al entorno, transmitiendo contenidos como su modelo de enseñanza, donde más que eso es un método de solo aprendizajes, evaluando contenidos cuantificables, sin lugar a la reflexión donde solo el docente tiene la potestad de la valoración (Fonseca, 2016). Para muchos estudiantes es frustrante la situación de presentarse a ser valorados por un perfil que no tiene en cuenta particularidades. Por el contrario, los moldea a unos criterios subjetivos, caso preocupante y que necesariamente se debe atender por políticas educativas, modelos ajustados para el territorio, la cultura y al crecimiento de la sociedad.

La figura 12, muestra un comportamiento por año de la repitencia escolar, donde se observa que para 2011 por cada 100 estudiantes, 3 tenían repitencia o bajo desempeño académico, posteriormente hubo un descenso y en 2015 repunta a valores anteriores, ya para el final de los datos se tiene un crecimiento del doble para el año 2020. El factor incidente se puede asociar con la pandemia y además con los múltiples recursos disponibles que no fueron utilizados por falta de conexión, no capacitación, herramientas obsoletas, regiones apartadas y un sinnúmero de situaciones a sortear en cada espacio del territorio.

Figura 12.

Porcentaje de repitencia anual en Colombia (2011 – 2020).



Nota: Adaptado de ¿Por qué el doble de los estudiantes colombianos repitió el año en 2020?, *Pesquisa Javeriana*, 2022, Laboratorio de Economía de la Educación – Pontificia Universidad Javeriana.

Directivos y docentes

Se entiende en este fenómeno la importancia del docente como transformador de realidades que fortalezcan las redes del progreso comunitario, siendo la educación una luz que ilumine el sendero incierto de la sociedad, de tal forma que se hace imprescindible la preparación de educadores líderes cuyo objetivo sea el valor a un desarrollo humano digno, con oportunidades equitativas e incluyentes, especialmente en regiones apartadas, azotadas por la violencia y vulnerables a la violación de derechos humanos, para esto es necesario el conocimiento y la experiencia, para aplicarlo y buscar cumplir con las metas plasmadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la necesidad de actualizar este documento orientador del propósito educativo, y para ello es necesario leer el entorno, que la comunidad conozca los alcances institucionales para que se sientan parte de un conjunto, el sentido de pertenencia y la pertinencia de aceptar al otro en un ambiente tan diverso (Tapia, 2011), actividades que deben ser direccionadas por rectores que gestionen las posibilidades, proyectos y recursos a las necesidades, al igual que tenga conocimientos y competencias en las zonas vulnerables, que lidere a sus docentes a la capacitación e inclusión de estrategias pertinentes.

La educación es un trabajo mancomunado que se desarrolla en conjunto por la comunidad educativa y las agendas gubernamentales educativas, permitiendo la interacción social de sus integrantes. Para ello, se consideran dos campos de impacto educativo, relacionados a la formación y la preparación del educando tendiendo al desarrollo integral mediante estrategias innovadoras que llamen la atención del estudiante para adquirir el desarrollo de talentos (Tocora y García, 2018), la motivación hacia la confianza y la importancia que representan los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para el progreso del país con un proyecto de vida disminuye en alto índice las probabilidades de deserción.

Directivos y docentes deben velar por el beneficio inmediato del impacto institucional en las familias, siendo los estudiantes los puentes directos de ese cambio generacional, sobre sus hombros reposa la efectividad de las alternativas institucionales, es de mencionar además que los docentes deben tener un trato ejemplar, las conductas reprochables tratadas de modo constructivo en la superación de conflictos, algo normal en la vida de cualquier ser humano y que de ello depende la aceptación del otro, evitando el castigo, la represión, el autoritarismo que tanto daño ha hecho a la identidad personal, a la libre expresión. Esto no solamente es un caso de docente – estudiante, además involucra directivos sin posibilidad a la negociación, imposición de pensamientos subjetivos, sin la oportunidad de sondear la praxis docente y el contacto directo con los menores, la experiencia directa y el beneficio al conocimiento vivencial del contacto docente – estudiante (Torrecilla y Bernal, 2007), sin caer en una obediencia o hasta una falsa lealtad, la expresión de emociones y el encuentro con dificultades, permite la crítica reflexiva, creadora de sociedad, en el desarrollo de un entorno pacífico, de valor y aceptación integradora, estrategia que conlleva a evitar la deserción.

Retención, continuidad y cobertura

El análisis realizado hasta aquí nos acerca a emitir juicios de valor referentes a factores asociados a la deserción y el fracaso escolar, la implicación que cada uno de ellos representa, unos en mayor medida, pero si nos acercamos a los estudiantes desertores, a los motivos causantes, encontramos que son dos factores importantes históricamente, la pobreza y la inequidad en Colombia, que sigue aumentando en el tiempo sin una propuesta eficiente de política pública educativa incluyente a la ruralidad que es donde existe el mayor

índice de deserción (Román, 2009). En los municipios con programas de desarrollo con enfoque territorial (PDET) se apoya en el énfasis agropecuario, inclusión mediante modalidades de aceleración del aprendizaje para poder retener estudiantes y evitar su deserción, pero es una realidad que los grados iniciales tienen mayor cantidad de estudiantes y finalizando el nivel educativo de básica secundaria y media se retiran, mayoritariamente porque necesitan generar ingresos laborales y cumplen momentáneamente en la escolaridad hasta que adquiere una edad productiva, en muchos casos frente a cultivos ilícitos o vinculándose a grupos al margen de la ley. La figura 5, nos muestra el índice frente a la matrícula anual, representando en la media nacional un valor que habla de la problemática en los adolescentes, además de la primaria.

La continuidad educativa se mira como un desenlace de la misma situación anterior, el fracaso escolar, la repitencia de año para estos jóvenes que pertenecen a poblaciones marginadas, con características pluriétnicas es una constante que refiere un causante negativo al desarrollo de comunidad, apuntando a la deserción (Hughes, 2017), y que sin mayor importancia no hay un estudio reflexivo que tenga en cuenta al desertor, sus razones que lo llevaron al fracaso de su escolaridad, es cuestión de acercarnos a la empatía de vivencias y poder proyectar actitudes asertivas que eviten la afectación directa de consecuencias como la continuidad escolar, entendida como la oferta educativa escolar para las regiones. Es claro que el abandono de aula por parte de los jóvenes, implica un cierre indefinido de grados o centros educativos (CEPAL, 2022), el ausentismo escolar tiene sus efectos adversos.

Los propósitos educativos expuestos para el país, hablan de una cobertura de calidad, reduciendo las proporciones de los estudiantes que se encuentran en edad inicial y los estudiantes de media, quienes son los más afectados, especialmente en las zonas dispersas del territorio colombiano, donde se registran valores de cobertura bruta de 80,9% para el sector rural (MEN, 2021), esto requiere una inversión de recursos importante que garantice además la pertinencia de los PEI y su ejecución eficiente.

Alternativas asociadas a la deserción

Colombia, un país de cicatrices causadas por la guerra, la desigualdad, la diferencia de pensamiento y el conflicto social, ha dejado ver las consecuencias de una realidad que tiene sumergidos a sus pobladores; cada persona por muy

diferente que sea de otra, ha experimentado de muchas maneras los efectos históricos de un territorio que transcurre en la indiferencia de muchos, por costumbre o rutina, pero finalmente una resignación. Se debe construir sociedad cuando hay individuos que han vivido motivos para reflexionar y pensar un mejor mañana para las generaciones venideras y el honor de poder cambiar el curso de la historia.

Es aquí donde la educación, una educación inclusiva, se debe comprometer a realizar sus intervenciones, en aras de consolidar una sociedad centrada en lo esencial, que contribuya a sanar un poco a estas poblaciones vulneradas, mediante acciones resilientes, que den vida a la dimensión socioafectiva o actitudinal de la comprensión y el aprendizaje, para una vida más digna y armoniosa.

Para proponer acciones que pudieran dar cambios, se debe transitar entre las dificultades que se han expuesto, pero no tan solo conocer del medio, sino también del horizonte, hacia dónde dirigirse, el propósito u objetivo que se persigue. Aunque se tenga claro cuáles son los factores sociales que afectan a una comunidad y a un todo, se debe comenzar desde lo individual, desde el estudiante. Se sabe que la diversidad es enorme, en cuanto a características y conducta, pero es necesario reflexionar sobre sus particularidades, en su contexto, en la realidad, respetando su desarrollo y naturaleza social. Por lo tanto, no se puede apartar al sujeto de dicha realidad sino respetar su expresión genuina, considerándolo –en cualquier caso y en cualquier nivel educativo- como un sujeto de derecho, sobre quien gira la educación con un propósito social. Una verdadera educación inclusiva debe garantizar el acceso al conocimiento, a las prácticas y a las relaciones interpersonales sanas para todos y todas, al interior de las aulas, que son un laboratorio social, donde no solo aprenden los estudiantes sino también los docentes a promover la autoestima, la creatividad y las habilidades socioemocionales para convivir o vivir juntos, mediante el fortalecimiento de la empatía y de una comunicación efectiva (Delors, 1994).

Si nos enfocamos en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, se debe indagar en sus proyectos, sus talentos, sus retos y sus limitaciones, para caracterizar a los estudiantes con un propósito de seguimiento anual, que nos permita acercarnos a su contexto, entender sus dinámicas familiares, con el motivo de comprender su realidad y anticiparnos a acciones o cambios de conducta.

Generalmente en la práctica los formatos de observador u hoja de vida del estudiante se emplean para depositar aspectos negativos, perdiendo una importante fuente de información y de motivación que pudiera aportar al ambiente escolar, en especial a la convivencia.

Al dar una mirada atrás al documento, se observa que tanto la conducta disciplinaria como el matoneo son características antisociales, pero que tienen que ver con la estabilidad emocional, que tenga el menor de edad. Aquí lo importante es el acercamiento psicológico en el estudiante, pero los colegios de zonas rurales no cuentan con profesionales de ese perfil, justificando que la cantidad de estudiantes no es suficiente, aunque se ignoren la cantidad de problemáticas que se viven en el sector rural. Así no se cuente con un personal idóneo para el caso, el docente tiene limitado el acercamiento a los problemas de los menores por razones legales, pero más allá de eso sería importante incluir en el pensum de cada colegio de todo el territorio colombiano una asignatura que pudiera tratar la inteligencia emocional, que se extienda a cada grado o alguna relacionada a la solución de conflictos, o la comunicación asertiva, esto cambiaría la forma de ver las dificultades y las diferencias.

El estudiante por naturaleza tiene sus momentos de esparcimiento, ocio, descanso o de actividades alternativas, que infortunadamente los ocupan en dispositivos electrónicos, video juegos, redes sociales, que lo aparta de la realidad, de la dinámica de la vida. No se puede tampoco desvincular de la tecnología y los beneficios que se obtienen de ella, pero sí es importante conocer los riesgos y consecuencias de explorar este tipo de medios sin orientación o responsabilidad. Proyectos transversales que pudieran vincular el tiempo libre y las actividades lúdico-recreativas, la educación física, artística, lenguaje o diseño, como actividades complementarias extraclase, como la propuesta de la jornada única. El espacio lúdico en extra jornada aportaría además al tiempo de calidad y exploración de talentos y las capacidades excepcionales que poseen los estudiantes, apartándolos necesariamente de escenarios como las zonas urbanas donde algunos barrios se conforman por pandillas de jóvenes, quienes abandonan la escuela para integrarlas o se involucran en actividades ilícitas dentro de la institución o fuera de ella en su tiempo extra escolar y en las zonas rurales la vinculación a grupos armados, todo esto consecuencia de un proyecto de vida frustrado.

Existe un alto índice de deserción causado por adolescentes en estado de embarazo, juzgadas socialmente y en el peor de los casos reciben el rechazo de sus padres, abandonadas y resignadas a comenzar otro plan de vida. Esto es un factor que a través del tiempo se mantiene, y continúa como un factor de fracaso escolar, pero que va relacionado a la salud, donde primero se hace la promoción, luego la prevención y en caso dado la atención, no se puede comenzar al revés. El acompañamiento frecuente de un especialista en salud o una rama de la biología que pudiera implementarse como educación sexual, les podría aportar responsabilidad a sus decisiones. La etapa de gestación y atención del bebé es un proceso que toma tiempo, por esa causa deciden retirarse de la educación y la decisión de volver a las aulas se ve frustrada además de las condiciones económicas también por la extraedad situación que acompleja a los jóvenes pero que tiene parte de solución con la promoción anticipada, que incluye a todos los estudiantes matriculados a determinado grado en condición de extraedad.

Lo anterior, sería lo relacionado con el estudiante, pero se debe conformar un entorno acondicionado para su desarrollo integral; muchos de los valores que el joven conoce o refleja son los aprendidos desde casa o de su entorno más inmediato, su familia. La familia tiene un valor enorme en la incidencia de la conducta y motivación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, los valores y buenos modales que practique un estudiante hace inferir el tipo de educación que recibe desde casa, caso contrario las conductas reprochables sugieren el acercamiento a los padres para establecer acuerdos y en muchos de los casos se presentan familias disfuncionales, núcleos familiares padeciendo situaciones emocionales complejas, desafíos diarios, injusticias, padres que no quieren volver a reuniones disciplinarias porque justifican que pierden el tiempo y la fe en el hijo, retirándolo definitivamente y ocupándolo en labores que generen ingreso económico. Las familias necesitan apoyo emocional profesional, espacios institucionales que pudieran servir para el diálogo participativo, de consulta, orientación, que generen un equilibrio emocional y el aprendizaje del valor de la cooperación, la comunicación, la motivación, la solución de problemas y la importancia de la familia.

El docente y el directivo juegan el papel de acompañante en el segundo escenario del que dispone el menor, un docente de actitud ejemplar, que estimule la participación y la confianza en los estudiantes, mediante clases novedosas, actividades creativas de interrelación que se resalten

la cultura de la comunidad y se ajusten a los contextos, que los diseños de estrategias sean enfocados en un aprendizaje significativo, que apasione su enseñanza, incluyente; este también debe estudiar e investigar sobre cómo comprender las situaciones de género, de preferencias sexuales, mediante el reconocimiento de sus estudiantes, a través de la enseñanza y construcción de narrativas autobiográficas (Zamudio, 2023) u otras interacciones de confianza para reducir la sensación de rechazo y de temor de ellos y ellas frente a su condición, puesto que a muchos de estos jóvenes los lleva al suicidio o al autoaislamiento.

Las exigencias de un docente en el siglo XXI son múltiples y también requieren un interés por actualizarse frente a las discapacidades y diversidades de sus estudiantes, con el fin de diseñar estrategias apropiadas, provenientes de una educación inclusiva, donde todos y todas experimenten comodidad al relacionarse entre sí y donde el capacitismo o discriminación contra la discapacidad y diversidad no sea un obstáculo. Por el contrario, se busca que tanto las estrategias pedagógicas como la formación y transformación docente puedan contribuir a reducir la deserción, pese a todos los conflictos y situaciones en desventaja que vive el estudiantado.

Todas esas características contribuyen a incrementar la permanencia académica o escolar; para ello se requiere docentes entregados a su labor, sensibles, con vocación por lo que hacen, con la iniciativa de leer el entorno y aprender todos los días. Son escasos los docentes que han potenciado esa dimensión del ser, incluso muchos comienzan así y el tiempo los lleva a la rutina, a la desmotivación, a perder ese entusiasmo; de ahí nace la necesidad de un acompañamiento psicológico y recreativo del docente, participante de proyectos deportivos, artísticos, juegos institucionales zonales, regionales y nacionales, que pudieran aportar una estabilidad emocional y lazos de confianza y autoestima. Se espera que el directivo demuestre a sus docentes que el autoritarismo no es una opción correcta, que la comunicación y los acuerdos son los métodos efectivos en la solución de problemas, que su gestión sea orientada a las necesidades inclusivas y pertinentes en la institución, al desarrollo de un modelo educativo flexible, que vinculen a las escuelas asociadas al desarrollo de proyectos educativos, con vocación, don de gentes y liderazgo directivo que permita un entorno escolar para la vida, la convivencia y la ciudadanía.

El sistema educativo en sus políticas concernientes a la educación generó el Programa de alimentación (PAE) y las rutas escolares que acercaron a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a las instituciones, evitando los gastos por transporte, y por lo tanto la deserción de quienes residen en lugares retirados. Estos planes de permanencia deben continuarse, incluso mejorar con la supervisión, evitando casos de corrupción, que pudieran limitar los recursos educativos. Agregar también lo pertinente a la conectividad a internet en Colombia, lo cual acabaría con muchas dificultades en las zonas marginadas y poblaciones dispersas, con la posibilidad de la educación a distancia y el aprendizaje virtual mediante recursos interactivos. La estrategia lograría reducir la deserción garantizando una atención digna, que vela por los beneficios comunes y el desarrollo integral del estudiante, un estudiante motivado, con capacidades, talentos o discapacidades que en este caso pudieran ser caracterizados y acompañados de manera permanente por profesionales de la salud, según el caso. Hay un grupo de estudiantes que no se matriculan, a quienes hay que realizar una jornada de búsqueda activa para conocer su decisión y, si es posible, vincularlos al proceso nuevamente.

Sumado a ello, en un escalón más general están los temas sociales, donde tiene que ver el planteamiento de una agenda educativa que contemple lo expuesto en este contenido y genere alivio a los hogares colombianos, más que todo en el área económica por la desigualdad notoria que hay en el país. Es precisamente la educación que permite el desarrollo económico un poco más digno para las familias, con ingresos mayores, evitando con esto muchos riesgos asociados a los menores como lo son: el trabajo forzado, venta ambulante, prostitución, adicciones, entre otros. Una situación similar con las familias de bajos ingresos económicos que cambian la tranquilidad por el tiempo, dejando solos a sus hijos mientras los padres laboran y a veces ocupándolos en casas para oficios caseros varios y/o cuidado de familiares, hermanos menores, abuelos, etc. Son necesarias las políticas públicas educativas que permitan la protección del derecho a la educación de calidad, que integren a la totalidad de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes del país.

Conclusiones

La educación inclusiva exige, en las instituciones, los barrios y las ciudades, la presencia de docentes y directivas que realicen un trabajo interdisciplinario y multidimensional con profesionales de apoyo y con las madres y los padres de familia, donde se indague y profundice acerca de las dificultades que tienen los estudiantes, de índole económica, psicológica, física o fisiológica, para acceder al estudio y al conocimiento. De esta forma, buscar entre todos diseñar estrategias que eviten la deserción escolar.

El fracaso escolar es una problemática a nivel mundial que afecta en diferente medida a algunas regiones del mundo y depende en gran parte de la ubicación geográfica, la cultura, las políticas sociales, la economía y otros factores que determinan las dinámicas educativas. En el caso de Latinoamérica que tiene valores promedios, de acuerdo con la escala mundial, sus mayores causas incidentes refieren a la pobreza. La deserción escolar causa una serie de efectos de largo plazo, irreversibles, que tienen consecuencias individuales, familiares y sociales, obstruyendo el desarrollo de comunidades y el valor del conocimiento, primando la pobreza y las escasas oportunidades de un trabajo digno y bien remunerado.

Para Colombia el panorama porcentual indica que, a comparación de América latina, sus valores están por debajo del promedio, pero el territorio cuenta con los factores perfectos para que la deserción escolar permanezca como una problemática difícil de superar o disminuir sus índices. Factores asociados a la conducta psicosocial de los estudiantes, condiciones de salud o discapacidad, factor escolar, influencia familiar y contextual. Esta gama de campos son las principales razones por las que un estudiante deserta del proceso educativo colombiano y es necesario contemplar con modo crítico algunas alternativas.

En gran medida el sistema educativo tiene responsabilidad al no generar con regularidad políticas públicas de vinculación escolar, sino que por el contrario algunas propuestas no son eficientes y por otra parte la corrupción limita el desarrollo de Colombia, consecuencia de esto es la desigualdad entre los habitantes del territorio. Un territorio muy diverso en geografía, cultura, idiosincrasia, lo que determina los proyectos de vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, padres que han vivido la deserción escolar e hijos que,

de acuerdo con la realidad que tengan es impredecible culminar sus estudios y son un posible indicador para que su descendencia corra con la misma suerte alimentando consecutivamente los porcentajes de esta problemática.

Hay factores muy determinantes y alternativas con características sociales, por ejemplo: lo importante de una comunicación asertiva, la prudencia, los valores desde casa, la integración social del niño desde su edad inicial y cada vez tomando aprendizaje de valores que lo lleven a cambiar la sociedad, como puente transmisor entre la institución y la familia. En el mismo caso también se puede resaltar la importancia de la inteligencia emocional, del apoyo psicológico que los menores puedan tener y aprender, lamentablemente en los colegios rurales la dificultad se presenta en la limitación de personal profesional tanto en salud física como mental. Además, que también una formación en diversidad, salud reproductiva y sexual determinará en gran medida su futuro inmediato.

Se debe actuar mancomunadamente con el estudiante incluyendo a la familia, la institución y el gobierno, porque este es un problema de tipo social causado por el conflicto armado y el desplazamiento de las personas de sus territorios, la marginalidad y las zonas de difícil acceso, una Colombia sin conectividad, todo esto sugiere una alternativa que lleva a vincularnos socialmente, donde el docente es quien debe amoldar su estrategia de trabajo, desde una educación inclusiva, de acuerdo al contexto, explorando potenciales, dinamizando sus clases con sentido de pertenencia y la razón de su vocación; ante todo, una comunicación asertiva y una inteligencia emocional, que posibilite fortalecer con los niños, las niñas y adolescentes, los tejidos sociales en las aulas y fuera de ellas para continuar con sus proyectos de formación.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, M. E. (2005). Descripción de la dinámica interna de las familias monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 153–179. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v3n1/v3n1a07.pdf>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/20020317.2020.1729587?needAccess=true>
- Álvarez, D., Barreiro, A., & Carlos, J. (2017). Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25(50), 89–97. <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunicar/v25n50/1988-3293-comunicar-25-50-00089.pdf>
- Ávila, A. S. (2007). Trabajo infantil e inasistencia escolar. *Revista Brasileira de Educação*, (12), 68–80. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/H47t7CqQbFF5BKzVQX4GCBh/?format=html>
- Bonilla, D. M. (2021). *Narrativas de resistencia sobre la extraedad escolar: estudio de caso* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16876/Narrativas%20de%20resistencia%20sobre%20la%20Extraedad%20escolar%20estudio%20de%20caso.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Bonilla, O. (2010). Depresión y factores asociados en mujeres adolescentes embarazadas y no embarazadas en Medellín (Colombia) 2009: Estudio de corte transversal. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 61(3), 207–213. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcog/v61n3/v61n3a04.pdf>
- Cabero, J., Pérez, J., & Valencia, R. (2020). Escala para medir la adicción de estudiantes a las redes sociales. *Convergencia*, 27. <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v27/2448-5799-conver-27-e11834.pdf>
- Cardona, A. (2020). Factores implicados en el fracaso escolar de adolescentes con conducta delictiva. *Revista Criminalidad*, 62(2), 219–232. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-31082020000200219&script=sci_arttext
- CEPAL. (2021). La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe. Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/0c8f520d-38ea-4ffe-alab-21e3bcfc82b0/content>

- CEPAL. (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/3ca376cf-edd4-4815-b392-b2a1f80ae05a/content>
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383–394. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56012884006.pdf>
- Cutri, A., Hammermüller, E., Zubieta, A., Müller Opet, B., & Miguelez, L. (2012). Trabajo infantil: una problemática social que nos compromete. *Archivos argentinos de pediatría*, 110(4), 350–358. <http://www.scielo.org.ar/pdf/aap/v110n4/v110n4a21.pdf>
- DANE. (2012). *Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan - ECECA, para Estudiantes de 5 ° a 11 ° de Bogotá Año 2011*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/presentacion_ConvivenciaEscolar_2011.pdf
- DANE. (2023). *Educación formal (EDUC) 2022*. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2022.pdf>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO (Ed.), *La Educación encierra un tesoro* (pp. 91–103). Santillana.
- Espínola H., & Claro Stuardo, J. (2010). *Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:749257f4-1d7f-408e-bd99-74e5448638c6/re201010-pdf.pdf>
- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/20995/rie30a02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. E., & Loyola, J. (2014). Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 97–112. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n1/art06.pdf>

- Fonseca, L. M. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Educación y Humanismo*, 18(31), 313–325. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6395337>
- Gallegos, M., & Alvites, C. G. (2023). Factores sociodemográficos, intra y extraescolares que afectan el proceso de deserción en estudiantes en situación vulnerables. *LEX-Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 21(31), 401–426. <https://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/LEX/article/view/2482/2497>
- Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 253–263. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114094013.pdf>
- Hughes, J. N., Cao, Q., West, S. G., Smith, P. A., & Cerda, C. (2017). Effect of retention in elementary grades on dropping out of school early. *Journal of School Psychology*, 65, 11–27. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022440517300766>
- Jere, C., Eck, M., & Zubairi, A. (2022). *Leave no child behind: Global report on boys' disengagement from education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381105/PDF/381105eng.pdf.multi>
- Jiménez, M., Bernate, J., Fonseca, I., & Rodríguez, L. (2020). Revisión documental de estrategias pedagógicas utilizadas en el área de la educación física, para fortalecer las competencias ciudadanas. *Retos*, 38, 845–851. doi:10.47197/retos.v38i38.74918
- Lechuga, E. L. (2022). Pobreza infantil y su efecto en la deserción escolar (2002-2018). *Ensayos. Revista de Economía*, 41(1), 75–100. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ere/v41n1/2448-8402-ere-41-01-75.pdf>
- Llorente, A. (2018, 10 de septiembre). 4 cifras sobre la alfabetización en América Latina que quizá te sorprendan. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-45453102>
- Manzano, B. F., & Figueroa, M. (2016). Funcionalidad de la familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(1), 235–256. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6568049>

- Martínez, D. M. (2022). ¿Por qué el doble de los estudiantes colombianos repitieron el año en 2020? *Pesquisa Javeriana*. Laboratorio de Economía de la Educación – Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/repitencia-escolar-durante-pandemia/>
- Mascareño, A., & Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista Cepal*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/f65e939a-f8d1-4fa2-8d47-0290d88853ce/content>
- Melo, L., Ramos, J., Arenas, J., & Zárate, H. (2021). *Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia* (Borradores de Economía; No. 1179). Banco de la República. https://repositorio.banrep.gov.co/bitstream/handle/20.500.12134/10225/be_1179.pdf
- Mendoza, L., Claros, D. I., & Peñaranda, C. (2016). Actividad sexual temprana y embarazo en la adolescencia: estado del arte. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 81(3), 243–253. <https://www.scielo.cl/pdf/rchog/v81n3/art12.pdf>
- MEN. (s. f.). *Definición deserción escolar*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82745.html>
- MEN. (2021). *Pacto por la Equidad, pacto por la Educación. Avances estratégicos y respuesta de política ante la emergencia sanitaria por el Covid-19. PLAN SECTORIAL 2018 – 2022*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-349495_recurso_140.pdf
- MEN. (2022a). *Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf
- MEN. (2022b). *Estadísticas en educación en preescolar, básica y media por departamento 2022*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.datos.gov.co/Educacion/MEN_ESTADISTICAS_EN_EDUCACION_EN_PREESCOLAR-B-SICA/ji8i-4anb/data
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)*. Autor. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf

- Mora, A., & Hernández, M. (2015). Embarazo en la adolescencia. *Ginecol Obstet Mex*, 83(5), 294–301. <https://ginecologiayobstetricia.org.mx/articulo/embarazo-en-la-adolescencia>
- Moreno, D. (2013). La Deserción Escolar: Un problema de Carácter Social. *Revista In Vestigium Ire*, 6, 115–124. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/ivestigium/article/view/795>
- Murillo, J., & Román, M. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, (104).
- Ordiales, N., Saldaña, E., & Sabuco, A. (2019). Relación entre apego paterno e infantil, habilidades sociales, monoparentalidad y exclusión social. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 6(2), 44–48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6901800>
- Osorio, I., & Hernández, M. (2011). Prevalencia de deserción escolar en embarazadas adolescentes de instituciones educativas oficiales del Valle del Cauca, Colombia, 2006. *Colombia Médica*, 42(3), 303–308. <http://www.scielo.org.co/pdf/cm/v42n3/v42n3a6.pdf>
- Patiño, J., Gras, M., Salamó, A., Arboix, M., & Font-Mayolas, S. (2021). Acoso escolar en estudiantes de secundaria: consumo de alcohol, percepción de salud y calidad de las relaciones familiares en agresores y/o víctimas. *Health & Addictions/Salud y Drogas*, 21(1).
- Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026. (s. f.). *El camino hacia la calidad y la equidad*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Plaza de la Hoz, J. (2018). Ventajas y desventajas del uso adolescente de las TIC: visión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/162208/53428-4564456549455-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quevedo, C. (2022). Drogas y drogadicción en los centros educativos escolares: Realidad y factores asociados a su consumo. *Revista Cuadernos de Trabajo*, (17), 11–24. <https://revistas.caen.edu.pe/index.php/cuadernodetrabajo/article/view/1/8>

- Ramírez, C., & Becerra, K. (2022). Jóvenes en extraedad frente a su proceso educativo: cultivando un camino con sentido. *Psicoespacios*, 16(28), 1-16. <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/rip.8204/823>
- Rojas Ibáñez, E. y Zamudio Tobar, G. (2021). Factores parentales que inciden en el desarrollo integral de niños con discapacidad visual. En: Portilla Portilla, M. y Zamudio Tobar, G. (Eds. científicas). *Rutas de investigación en educación, pedagogía, cultura y tecnología* (pp. 231-248). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 3-9. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114094001.pdf>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2896/3112>
- Rosell, M., Sánchez X., Jordana, C., & Fargues, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 196-204. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77828306.pdf>
- Ruiz, R., García-Cué, J. L., Ruiz Martínez, F., & Ruiz Martínez, A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 37-45. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v20n2/1607-4041-redie-20-02-37.pdf>
- Salazar, J. A., Angarita, L. F., Restrepo, L. P., Henao, N. R., & Zuluaga, Y. E. (2011). Desplazamiento Forzado y conflicto armado. Niños y niñas vulnerados en sus derechos humanos. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 7(20), 51-78. <https://www.redalyc.org/pdf/709/70922149003.pdf>
- Salazar, M. C. (1996). El trabajo infantil en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (33). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5397/4424>

- Siston, A. N., & Vargas, L. A. (2007). El enfermero en la escuela: prácticas educativas en la promoción de la salud de los escolares. *Enfermería Global*, 6(2). <https://revistas.um.es/eglobal/article/view/409/522>
- Sosa, D., & Palacios, Y. (2022). Familia monoparental y su incidencia en el rendimiento escolar. *Revista Cognosis*. ISSN 2588-0578, 7(EE(4)), 133–146. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/3416/6783>
- Tapia, C. P., Becerra, S., Mansilla, J., & Saavedra, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14(2), 389–409.
- Tocora, S. P., & García, I. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (66). <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n66s1/1992-8238-vrcm-66-s1-e24.pdf>
- Tomicic, A., Gálvez, C., Quiroz, C., Martínez, C., Fontbona, J., Rodríguez, J., Aguayo, F., Rosenbaum, C., Leyton, F., & Lagazzi, I. (2016). Suicidio en poblaciones lesbiana, gay, bisexual y trans: revisión sistemática de una década de investigación (2004-2014). *Revista Médica de Chile*, 144(6), 723–733. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000600006>
- Torrecilla, F. J., & Bernal, E. C. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=IFFXxxtBVMQC&oi=fnd&pg=PA21&dq=INVESTIGACI%C3%93N+IBEROAMERICANA+SOBRE++EFICACIA+ESCOLAR&ots=i4WIZBHhVo&sig=gjuaPSat5aswUSCGu7gdy0gSVRg#v=onepage&q=INVESTIGACI%C3%93N%20IBEROAMERICANA%20SOBRE%20%20EFICACIA%20ESCOLAR&f=false>
- Tortosa, M. L. (2005). El fracaso escolar en la educación rural. En *V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Documento_completo.pdf (unlp.edu.ar).
- UNICEF. (2020). Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/18251/file>

- UNESCO. (2020a). How many students are at risk of not returning to school? UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992/PDF/373992eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2020b). Lo que necesita saber sobre el derecho a la educación. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-necesita-saber-sobre-el-derecho-la-educacion>
- Valencia, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A., & Ospina, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1037-1050. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a35.pdf>
- Villarroel, V. A. (2001). Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Psykhé*, 10(1). <https://www.revistadisena.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19557/16123>
- Yepes, S., & Giraldo-Gil, E. (2023). Narrativas escolares de las estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-25. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/5414/1215>
- Zamudio Tobar, G. (2020). Los textos narrativos: huellas e improntas de las intimidades. En Mora Moreno, S. A. & Cuartas Montero, D. L. (Eds. científicos). *Escritura en la universidad: redactar y enseñar textos académicos*. (pp. 119-138) Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Zamudio Tobar, G. (2023). Enseñar a escribir textos narrativos. En *Experiencias didácticas vinculadas con la escritura a través del Currículo en Educación* (pp. 77-96). Sello Editorial Unicatólica.
- Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., & Li, Y. (2021). A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. *Complexity*, 2021, Artículo 8812542. doi:10.1155/2021/8812542

Anexo 1. Relación de las lecturas realizadas

Enfoque	Propósitos de los estudios	Problemática que atienden	Artículos
Introducción	La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional.	Se presenta un panorama introductorio a la temática con sus referentes, las causas y consecuencias que han marcado poblaciones y sus alternativas a las causas más comunes a la deserción.	Espíndola, E., y León, A. (2002).
	La Deserción Escolar: Un problema de Carácter Social.		Moreno, D. (2013).
	Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto.		Román, M. (2013).
	Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana.		Espínola Hoffmann, V., y Claro Stuardo, J. P. (2010).
	El valor de la escuela y el fracaso escolar.		Herrera, M. (2009).
	El camino hacia la calidad y la equidad.		Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026.
	Lo que necesita saber sobre el derecho a la educación.		UNESCO (2020).
	Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible.		CEPAL, N. (2022).
	El valor de la escuela y el fracaso escolar.		Herrera, M. (2009).
	La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe. Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad.		CEPAL, N. (2021).
Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19.	UNICEF (2020).		
Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia.	Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E., Arenas, J. L. R., y Zárate-Solano, H. M. (2021).		

Enfoque	Propósitos de los estudios	Problemática que atienden	Artículos
Generalidades	Definición deserción escolar.		MEN, 2021.
	Leave no child behind: Global report on boys' disengagement from education.		Jere, C., Eck, M., y Zubairi, A. (2022).
	How many students are at risk of not returning to school?	Información detallada de regiones, desde un punto de vista global hacia lo local, mediante datos que marcan la generalidad y realidad de la problemática.	UNESCO. (2020).
	4 cifras sobre la alfabetización en América Latina que quizá te sorprendan.		Llorente, A. (2018).
	Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia.		MEN (2022).
	Estadísticas en educación en preescolar, básica y media por departamento 2022.		MEN, 2022.
Educación formal (EDUC) 2022.		DANE (2023).	
Causas	Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan - ECECA, para Estudiantes de 5 ° a 11 ° de Bogotá Año 2011.	Nos presenta los factores más comunes de los cuales se tiene una mayor incidencia en la deserción y el fracaso escolar.	DANE (2012).
	América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar.		Murillo, J., y Román, M. (2011).
Factores individuales	Factores implicados en el fracaso escolar de adolescentes con conducta delictiva.	Incidencia de la conducta delictiva en los resultados disciplinarios y académicos.	Cardona Isaza, A. D. J. (2020).
	Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género.	Las oportunidades por género son diferentes.	Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., y Carlos-Núñez, J. (2017).
	Ventajas y desventajas del uso adolescente de las TIC: visión de los estudiantes.	El uso irresponsable del tiempo libre trae consecuencias irreversibles.	Plaza de la Hoz, J. (2018).
	El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos.		Rosell, M. C., Sánchez-Carbonell, X., Jordana, C. G., y Fargues, M. B. (2007).

Enfoque	Propósitos de los estudios	Problemática que atienden	Artículos
Factores individuales	Escala para medir la adicción de estudiantes a las redes sociales.	El uso irresponsable del tiempo libre trae consecuencias irreversibles.	Cabero-Almenara, J., Pérez-Díez de los Ríos, J. L., y Valencia-Ortiz, R. (2020).
	Acoso escolar en estudiantes de secundaria: consumo de alcohol, percepción de salud y calidad de las relaciones familiares en agresores y/o víctimas.	Las conductas asociadas al entorno y la convivencia escolar.	Patiño-Masó, J., Gras, M. E., Salamó, A., Arboix, M., y Font-Mayolas, S. (2021)
	Drogas y drogadicción en los centros educativos escolares: Realidad y factores asociados a su consumo.		Quevedo, C. (2022)
	Embarazo en la adolescencia.		Mora Cancino, A. M., y Hernández-Valencia, M. (2015)
	Actividad sexual temprana y embarazo en la adolescencia: estado del arte.		Mendoza Tascón, L. A., Claros Benítez, D. I., y Peñaranda Ospina, C. B. (2016)
	Prevalencia de deserción escolar en embarazadas adolescentes de instituciones educativas oficiales del Valle del Cauca, Colombia.	Una adecuada salud sexual afianza un proyecto de vida.	Osorio, I., y Hernández, M. (2011)
	Depresión y factores asociados en mujeres adolescentes embarazadas y no embarazadas en Medellín (Colombia) 2009: Estudio de corte transversal.		Bonilla-Sepúlveda, Ó. A. (2010)
	Jóvenes en extraedad frente a su proceso educativo: cultivando un camino con sentido.	La autoexclusión que viven estudiantes retirados, quienes luego retornan sin posibilidad de adaptación.	Ramírez, C. C., y Becerra, K. L. S. (2022)
	Narrativas de resistencia sobre la extraedad escolar: estudio de caso.		Bonilla Rodríguez, D. M. (2021)
	Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión.		Mascareño, A., y Carvajal, F. (2015)
Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences.	La exclusión como una barrera a la aceptación de la diversidad.	Ainscow, M. (2020)	
El enfermero en la escuela: prácticas educativas en la promoción de la salud de los escolares.		Siston, A. N., y Vargas, L. A. (2007)	

Enfoque	Propósitos de los estudios	Problemática que atienden	Artículos
Factor núcleo familiar	Funcionalidad de la familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes.		Manzano, B. F. S., y Figueroa, M. P. R. (2016)
	Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso.	La importancia que tiene la funcionalidad familiar en los proyectos de vida de un ser humano,	Espinoza, O., Castillo, D., González, L. E., y Loyola, J. (2014)
	Relación entre apego paterno e infantil, habilidades sociales, monoparentalidad y exclusión social.	la implicación de la presencia de los padres como orientadores de conductas y formadores de valores, el ejemplo de la unión familiar	Ordiales, N. M., Saldaña, E., y Sabuco, A. M. (2019)
	Familia monoparental y su incidencia en el rendimiento escolar.	y el apoyo colectivo promueven las dinámicas favorables.	Sosa, D. C. B., y Palacios, Y. M. B. (2022).
	Descripción de la dinámica interna de las familias monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión.		Agudelo Bedoya, M. E. (2005).
	Pobreza infantil y su efecto en la deserción escolar (2002- 2018).	La pobreza y las aspiraciones de las familias es una realidad de priorización, de supervivencia y de enfrentar realidades adversas.	Lechuga Rodriguez, E. L. (2022).
	Trabajo infantil e inasistencia escolar. El trabajo infantil en América Latina. Trabajo infantil: una problemática social que nos compromete.		Ávila, A. S. (2007). Salazar, M. C. (1996). Cutri, A., Hammermüller, E., Zubieta, A., Müller Opet, B., y Miguez, L. (2012).
Factor social	Desplazamiento Forzado y conflicto armado. Niños y niñas vulnerados en sus derechos humanos.		Salazar, J. A. A., Angarita, L. F., Restrepo, L. P., Henao, N. R., y Zuluaga, Y. E. (2011).
	De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano.	Los aspectos sociales geográficos y de cultura, conllevan a la conclusión o a la interrupción de proyectos de vida.	Valencia-Suescún, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A., y Ospina-Alvarado, M. C. (2015).
	Narrativas escolares de las estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia.		Yepes-Cardona, S., y Giraldo-Gil, E. (2023).
	Factores sociodemográficos, intra y extraescolares que afectan el proceso de deserción en estudiantes en situación vulnerables.		Gallegos, M. D. R. R., y Alvites-Huamani, C. G. (2023).
	El fracaso escolar en la educación rural.		Tortosa Garballo, M. L. (2005).

Enfoque	Propósitos de los estudios	Problemática que atienden	Artículos
Factor escolar	La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales.		Ruíz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., Ruíz Martínez, F., y Ruíz Martínez, A. (2018).
	Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas.		Cerezo, F. (2009).
	Relación entre autoconcepto y rendimiento académico.		Villarroel, V. A. (2001).
	La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante?		Fonseca, L. M. S. (2016).
	¿Por qué el doble de los estudiantes colombianos repitieron el año en 2020?		Martínez, D. M., 2022.
	Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables.	El entorno escolar y sus protagonistas juegan un rol de adaptación, identidad y permanencia.	Tapia-Gutiérrez, C. P., Becerra-Peña, S., Mansilla-Sepúlveda, J., y Saavedra-Muñoz, J. (2011).
	La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar.		Tocora Lozano, S. P., y García González, I. (2018).
	Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Convenio Andrés Bello.		Torrecilla, F. J. M., y Bernal, E. C. (2007).
	Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad.		Román, M. (2009).
	Effect of retention in elementary grades on dropping out of school early.		Hughes, J. N., Cao, Q., West, S. G., Smith, P. A., y Cerda, C. (2017).
El camino hacia la calidad y la equidad.		Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026.	

Capítulo 2

Estrategias pedagógicas utilizadas por docentes en la enseñanza de la lectura, en niños con pérdida auditiva con amplificación

Pedagogical Strategies Used by Teachers in the Teaching of Reading to Children with Hearing Loss Using Amplification

Juliana María de La Cruz

Universidad Santiago de Cali. Colombia

© <https://orcid.org/0009-0009-3257-0714>

✉ jmdlc23@gmail.com

Gladys Zamudio Tobar

Universidad Santiago de Cali. Colombia

© <https://orcid.org/0000-0003-3426-3776>

✉ gladys.zamudio00@usc.edu.co ✉ gladys.zamudios@gmail.com

Resumen

Esta investigación contribuye a resolver la práctica docente con niños usuarios de implante coclear y/o audífonos que se encuentran en la adquisición de los procesos de lectura y escritura, respondiendo al objetivo de analizar las estrategias pedagógicas utilizadas en la enseñanza de los procesos de lectoescritura utilizadas por las docentes del grado transición, donde se implementó la metodología cualitativa exploratorio no participante a un instituto especializado en Cali de niños sordos con ayuda auditiva, en el cual se observaron las clases y uso de herramientas durante este proceso.

Cita este capítulo / Cite this chapter

De La Cruz, J. M. y Zamudio Tobar, G. (2024). Estrategias pedagógicas utilizadas por docentes en la enseñanza de la lectura, en niños con pérdida auditiva con amplificación. En: Zamudio Tobar, G. (ed. científica). *Educación inclusiva y permanencia académica*. (pp. 77-118). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/978628770447.2>

Los resultados muestran cómo a través de la utilización y conocimiento de las habilidades y estrategias auditivas el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura y lectura en esta población, esta mediada por la continua evolución de las actividades y ejecución de las fases del método invariante con el aprovechamiento de los diferentes recursos.

Palabras clave: lectura, escritura, discapacidad auditiva, ayudas auditivas.

Abstract

This research contributes to solving the teaching practice with children using cochlear implants and/or hearing aids who are in the acquisition of reading and writing processes, responding to the objective of analyzing the pedagogical strategies used in teaching the reading and writing processes used by the transition grade teachers, where the non-participant exploratory qualitative methodology was implemented at a specialized institute in Cali for deaf children with hearing aids, in which the classes and use of tools were observed during this process.

The results show how, through the use and knowledge of listening skills and strategies, the teaching and learning process of writing and reading in this population is mediated by the continuous evolution of the activities and execution of the phases of the invariant method with the use of different resources.

Keywords: reading, writing, hearing impairment, hearing aids.

Introducción

La pérdida auditiva infantil también conocida como hipoacusia o sordera infantil consiste en la disminución, ausencia de la sensibilidad o capacidad de audición que afecta uno o ambos oídos, según Carrascosa (2015); además, tiene diferentes causas, ya que puede presentarse en determinados periodos del desarrollo, como lo definen Merchan y Duarte (2019, pág. 6) “periodo prenatal, perinatal, infancia y adolescencia”, que influye en el proceso de formación. También es relevante mencionar, que existen diferentes tipos de sordera como lo son: hipoacusia conductiva, neurosensorial y mixta, las cuales pueden ser clasificadas en distintos grados de severidad, que según

la American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) son: “Leve: 20 a 40 dB. Moderada: 40 a 60 dB. Severa: 60 a 80 dB. Profunda: 80 dB o más” (Valiente, 2015, p. 5)

Teniendo en cuenta lo anterior, por esto es importante una detección temprana de posibles dificultades a nivel auditivo en bebés y niños, lo que ayudará a determinar cuál es la mejor alternativa en rehabilitación, dependiendo del tipo y grado diagnosticado; para estos casos de niveles severo y profundo, se recomienda realizar un procedimiento que favorezca el desarrollo pleno de las habilidades auditivas, comunicativas, sociales y educativas desde la primera infancia.

Actualmente un niño con discapacidad auditiva puede adquirir a temprana edad, un sistema de amplificación como lo es el Implante Coclear (IC)¹ y el audífono². Este sistema favorece al niño mediante la estimulación del nervio auditivo, lo cual hace que los procesos de detección, discriminación, identificación, reconocimiento y comprensión sean posibles. No obstante, se requiere un proceso de rehabilitación o habilitación mediante el desarrollo de las habilidades auditivas para que se obtengan buenos resultados a nivel de desarrollo auditivo, habla, lenguaje y aprendizaje.

Para la comprensión del funcionamiento sobre los implantes cocleares, es importante señalar el aporte de Herrán (2009) cuando expone que, estos transforman las señales acústicas en señales eléctricas que estimulan el nervio auditivo; en otras palabras, le permiten a una persona con un grado de hipoacusia severo o profundo tener una representación útil de los sonidos para ayudarlo a comprender el habla y de esta forma, es posible desarrollar habilidades auditivas y comunicativas en niños, mientras que la adaptación de los audífonos permite la captación del sonido, como lo manifiesta (Pérez, 2009, p. 84) “técnicamente es un amplificador de alta fidelidad”, puesto que permite la recepción del sonido y lo transmiten al oído mediante el altavoz,

¹ El **implante coclear** un equipamiento médico electrónico que se compone de dos partes, una externa y otra interna que se pone detrás de la oreja y por debajo de la piel, a través de una intervención quirúrgica.

² El **audífono** aparato que consta de dos piezas con unos dispositivos capaces de transformar ondas eléctricas en ondas sonoras, utilizado por personas con dificultades auditivas.

esto quiere decir que, ambas tecnologías potencializan de diferentes formas, siendo la primera directamente en el oído interno para que se pueda procesar en el cerebro y, en la segunda, iniciando en el oído medio para llegar a vías superiores. Esto conlleva la adquisición de las funciones cognitivas superiores, entre ellas están: la lectura, escritura y comprensión, entre otros.

Teniendo en cuenta que la enseñanza ha ido evolucionando y generando mayores procesos de inclusión, con diversos tipos de discapacidad, según el MEN (2007) en Colombia la educación transita del paradigma de la integración a la inclusión; esto con el fin de mejorar el tipo de enseñanza desde la individualidad conociendo el proceso de cada uno de los estudiantes.

El Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional reglamenta la educación inclusiva, para que de esta forma se garantice la permanencia desde el preescolar hasta la educación superior, sin embargo, durante las investigaciones realizadas, se puede evidenciar que las instituciones de formación académica que generan inclusión a niños sordos, generalmente lo realizan con el lenguaje de señas colombiano. Es importante mencionar que, para lograr la comunicación de los usuarios con pérdidas auditivas se utilizan diferentes enfoques, según Velasco y Pérez (2011) para garantizar una mejor comprensión y expresión; por ello se puede implementar una amplia gama de ayudas como son: gráficas, manuales y sensoriales que facilitan el acceso a la recepción y locución.

En el caso de las personas con disminución auditiva o pérdida total de la misma, según Monfort et al (2018) se insiste en que adquieran un código de comunicación específico, utilizado mayoritariamente. Entonces, para llevar a cabo esto se implementan diversos métodos para desarrollar ese lenguaje: método oralista, comunicación bimodal, lenguaje de señas, palabra completada, lectura labio facial, entre otros.

En este sentido, es importante destacar el trabajo realizado por los docentes en el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca³ (INCS),

³ El **Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca** posee unidad de rehabilitación desde 1940 con el objetivo de brindarle a los niños con discapacidad visual y auditiva una atención integral, a través de programas de habilitación y rehabilitación, preescolar y básica primaria, dichos programas les permite desarrollar habilidades y competencias para su inclusión social y educativa.

siendo el objetivo de la institución en el programa de discapacidad auditiva, utilizar diferentes estrategias y metodologías para promover el desarrollo de la comunicación oral, según las necesidades y capacidades de cada niño, ya que, se busca potencializar los procesos cognitivos anteriormente mencionados, desde la audición favoreciendo sin apoyo visual de señas o lectura labio facial.

Por consiguiente, en el INCS se implementa el método invariante para facilitar la comprensión lectora en niños sordos usuarios de implante coclear y audífono. Según Mina y García (2020) las técnicas que se utilizan son espontáneas, fluidas, creativas sin presión para los niños; de esta forma la adquisición de los grafemas es relativamente rápida, pero sobre todo tiene un impacto positivo en la dimensión cognitiva, afectiva y perceptual. Este método se puede adaptar a niños con discapacidad visual como se vio en la experiencia de Pereiro (2014) En este sentido, inicialmente, se les enseña una serie de sonidos verbales del castellano a manera de representación simbólica, donde se exponen resultados como: ágil manejo en cuanto al proceso lectoescritor, mayor motivación facilitando la enseñanza y habilidad para la lectura o escritura de palabras con mayor número de letras y combinaciones; se argumenta que con un "método tradicional" los niños deberían esperar llegar a un grado superior para realizarlo.

Por otra parte, en la actualidad, establecimientos de enseñanza como la Institución Educativa Santa Librada prestan educación a niños con pérdida auditiva con el programa Oferta Bilingüe Intercultural con Sordos (OBIS) en su sede principal, siendo como eje el lenguaje de señas colombiano, lo cual delimita y excluye a otros niños que han hecho su proceso de rehabilitación o habilitación auditiva con otro tipo de enfoque.

El INCS se ocupa, como única organización en Latinoamérica, de desarrollar procesos educativos para niños y niñas con discapacidad visual; específicamente trabaja en procesos de enseñanza de lectura y escritura, con el método invariante para la adquisición de lectura. Al respecto, Solovieva y Quintanar (2005) proponen una metodología para la didáctica de la enseñanza de dicho proceso, a partir de elementos conceptuales de la perspectiva de Lev Vygotsky; en ella se adquiere el conocimiento a través de la interacción social con su entorno.

En lo referente a la enseñanza de las funciones cognitivas superiores en niños con pérdida auditiva, los autores Cano, et al (2016) plantean que los niños y las niñas con implante coclear enfrentan retos relacionados con su rehabilitación oral y la adquisición del código alfabético.

Por eso es importante el aporte que realizan las docentes del Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Instituto para Niños Ciegos y Sordos, puesto que benefician el desarrollo de los procesos de lectoescritura de niños sordos usuarios de implante coclear y audifono mediante el método invariante desarrollado para niños oyentes, ya que los preparan para un mundo con mayores posibilidades de inclusión, brindándoles herramientas en un mundo de escucha. Surge entonces la pregunta ¿Cómo impactan las estrategias pedagógicas en lectoescritura, implementadas mediante el método invariante, los aprendizajes en niños de grado transición del INCS del Valle del Cauca, con pérdida auditiva, usuarios de implante coclear y audífonos?

El objetivo principal de esta investigación consiste en analizar las estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes del INCS, en la enseñanza de los procesos de lectoescritura, por medio de la adaptación del método invariante, en niños sordos usuarios de implante coclear y audífono, del grado transición. Para ello, en primer lugar, se identifican las estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes para la adaptación del método invariante en la enseñanza de los procesos de lectoescritura en niños sordos usuarios de implante coclear y audífono. En segunda instancia, se contrastan las necesidades y problemáticas presentadas por las docentes en la ejecución de dicho método, al interior de las interacciones pedagógicas mencionadas.

Esta es una apuesta a la visibilización de las estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes del Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca (INCS) en los procesos de lectura y escritura, en este caso, con niños menores de seis años con limitaciones auditivas, con quienes además hay que tener en cuenta que son usuarios con ayudas auditivas, usado para el desarrollo de las habilidades auditivas y comunicativas de los infantes. En este contexto educativo predomina el uso de un enfoque oralista, común cuando se trata del trabajo didáctico con menores de seis años en la situación de discapacidad sensorial mencionada.

El implante coclear y los audífonos promueven además procesos de inclusión en la medida en que facilitan la adquisición de aprendizajes para la interacción del oyente con su entorno, lo cual beneficia de manera positiva a la sociedad, procurando el acceso de los niños a diferentes escenarios, entre ellos el educativo, ya sea privado u oficial, en primera infancia, básica primaria y secundaria, y de esta forma llegar la educación superior.

En este orden de ideas es fundamental pensar en procesos de cualificación y formación a maestros de los distintos sectores educativos, y de esta manera sobrepasar barreras que limitan los procesos de inclusión; en este sentido, para el MEN (2007, pág. 4)

Los apoyos complementarios para un estudiante sordo usuario de señas los constituyen básicamente los intérpretes de lengua de señas, los modelos lingüísticos y culturales y el material didáctico de tipo visual que permita el desarrollo de la competencia para leer y escribir la lengua castellana. Los estudiantes sordos usuarios del castellano requieren apoyos para el desarrollo de sus competencias comunicativas.

Es de esta forma que no sólo el niño con pérdida auditiva es usuario de lengua de señas; dicho panorama abre las puertas a más educadores con mejores competencias en los procesos de inclusión, niños con discapacidad sensorial, junto a otros profesionales que intervienen en los procesos de desarrollo, también dan herramientas a los padres para la realización de un trabajo continuo en casa.

Por otra parte, los resultados del estudio son un aporte a los antecedentes para que más investigaciones den desarrollo y amplíen lo aquí propuesto. Además, es una contribución a la línea de investigación de aprendizaje, procesos psicosociales y subjetividad, viendo a cada niño como un ser único y con necesidades individuales, también inmersa en educación inclusiva y atención a la diversidad, lo cual posibilita una mejor calidad de educación y puente para que más menores en situación de discapacidad sensorial puedan tener una educación continua, llegando a la educación superior.

La importancia que adquieren los procesos de enseñanza en todos los entornos ha hecho de la lectura y escritura una herramienta poderosa que facilita el acceso al conocimiento y al aprendizaje, como lo plantea Benítez

(2020), pues se considera uno de los pilares fundamentales para la integración de los sujetos en la sociedad actual; lo anterior, a la luz del quehacer de los docentes, maestros o profesores. Asimismo, Pérez y Domínguez (2006; citado en López-Higes et al., 2015) establecen que los niños con implantes cocleares progresan en habilidades lectoras en un 80%, en comparación con los niños oyentes, pero cuando carecen de estos dispositivos su rendimiento es del 20% aproximadamente. Esto evidencia que el uso de amplificación con adecuadas estrategias pedagógicas favorece los procesos de enseñanza y permite mayor acceso de la información del entorno y aportado por las educadoras.

En ese sentido, se hace imprescindible resaltar que las acciones didácticas que llevan a cabo las maestras influyen directa y positivamente en el progreso lector del niño, lo cual permite precisar que son importantes las habilidades pedagógicas que los docentes pueden implementar como lo aporta Gamboa et al. (2013) cuando afirman que “las estrategias pedagógicas son todas las acciones realizadas por el docente, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes” (p. 5).

De esta forma, Solovieva y Quintanar (2005) mencionados en el estudio realizado por Acuña (2006) denominado método invariante para la enseñanza de la lectura, “propone una metodología para la didáctica de la enseñanza de la lectura, a partir de elementos conceptuales de la perspectiva de Lev Vygotsky” (p.2). Teniendo en cuenta lo anterior, Lev Vygotsky, expone la necesidad de dejar que los alumnos adquieran estos procesos a través de la socialización con su entorno, logrando actividades superiores a nivel cognitivo.

Otras investigaciones (Cano, 2016) manifiestan la necesidad de diseñar instrumentos para favorecer la enseñanza de la lectoescritura de niños sordos con amplificación con un sistema interactivo para la enseñanza de la lectoescritura para niños con implante coclear; esto favorece otros canales y facilita el proceso.

Con relación a la recopilación de la información acerca del aprendizaje de lectura y escritura en personas con pérdida auditiva, se encontró la investigación realizada por Wiley y Moeller (2007), quienes consolidaron el estado del arte de los estudios que articulaban la literacidad y la socialización de los niños con déficit auditivo leve a severa y su lenguaje; dicha investigación arrojó que los niños con ese tipo de pérdida sensorial con o sin implante

coclear compartían las dificultades en campos como; semántico, sintáctico y fonológico en la lengua escrito, e invitaron a tener una mirada más amplia en cuanto a la individualidad y contexto de cada niño y niña con dicha discapacidad.

En la investigación también se tiene en cuenta línea de escritura como lo propone el autor Hinojosa (2016), quien realizó un estudio de caso de dos niñas y dos niños con hipoacusia severa o profunda, usuarios de implante coclear y/o audífonos, en un periodo de 8 años. En esta, se analizó el proceso de adquisición a la escritura en la población infantil con pérdida auditiva; además, se identificó y explicó las características y posibles resultados de este proceso con el fin de aportar a la comprensión de la realidad de la inclusión académica, social y laboral de las personas con discapacidad auditiva, evaluando la competencia lectora, encontrándose que las personas evaluadas presentan dificultades en los componentes del lenguaje tales como; semántico, morfosintáctico y la interpretación.

En esta, se presenta el trabajo realizado por Domínguez, Alegría y Pérez (2012) quienes buscaron, por un lado, examinar el papel del implante coclear en el procesamiento fonológico en escolares con discapacidad auditiva y su relación con el nivel de lectura. Por otra parte, analizaron las estrategias de lectura empleadas por los usuarios de este dispositivo, los cuales tuvieron como conclusión, que los estudiantes oyentes tenían un nivel de lectura más elevado que los estudiantes sordos y que los estudiantes con implante coclear, quienes a su vez tenían un nivel superior a los no implantados. Otro aspecto encontrado en la investigación fue el uso de la estrategia de palabra clave en los estudiantes sordos para el proceso de lectura e indicaron que la edad de implantación de los estudiantes favorece el desarrollo de las representaciones fonológicas y los resultados en la lengua escrita. También, se encontró el estudio de González y Domínguez (2017) que, a través de la evaluación de la competencia lingüística y las estrategias empleadas por los estudiantes sordos con/sin implante, analizó cómo el uso del implante coclear determina las estrategias lectoras de los estudiantes sordos. A estos sujetos se les aplicó la Prueba TECLÉ y dos de las pruebas de la Batería PEALE para determinar las estrategias de lectura. En las conclusiones las autoras pudieron observar que cuando se realiza la amplificación a edades tempranas, no se encuentran diferencias significativas de los niños oyentes de la misma edad cronológica;

sin embargo, encontraron diferencias en las estrategias usadas por los educadores y las educadoras para alcanzar dichos niveles, tales como el uso de palabras clave para generar significado y disminuir las dificultades de procesamiento morfosintáctico de la lengua.

Durante la indagación para la obtención de más información, se encontraron estudios desde otras áreas con autores como Loaiza y Mejia (2013), con la aplicación de una prueba que establece el desarrollo de la escritura en niños del INCS de tercer grado que usan IC y audífonos que da cuenta de los procesos cognitivos como de lectura, comprensión, escritura y expresión. En esta se observó, que los participantes estudiados construían su lenguaje y escritura de una forma única, siendo agentes activos en este proceso y creaban alternativas para sobrellevar las limitaciones que presentan, tales como menor longitud en la expresión, dificultad en deletreo y la falta de coherencia en los escritos narrativos, resaltando la importancia de adecuar la educación según las necesidades de esta población.

Durante la indagación para la obtención de más información, se encontraron estudios desde otras áreas con autores como Loaiza y Mejia (2013), con la aplicación de una prueba que establece el desarrollo de la escritura en niños del INCS de tercer grado que usan IC y audífonos; que da cuenta de los procesos cognitivos como de lectura, comprensión, escritura y expresión. En esta se observó, que los participantes estudiados construían su lenguaje y escritura de una forma única, siendo agentes activos en este proceso y creaban alternativas para sobrellevar las limitaciones que presentan, tales como menor longitud en la expresión, dificultad en deletreo y la falta de coherencia en los escritos narrativos, resaltando la importancia de adecuar la educación según las necesidades de esta población además de fortalecer las competencias bilingües en los profesionales que trabajan en procesos de inclusión, y a su vez resignificar la forma de acercamiento a la lengua oral para quienes lo deseen.

Otros de los métodos para fomentar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes del INCS que posee amplificación por medio de IC y/o audífono es el denominado Montessori, implementado y visibilizado por Cortés y Jara (2018) quienes resaltan la participación de los y las docentes como observadores y guías para que los estudiantes sean los que actúen favoreciendo su desarrollo en la confianza y disciplina interior con unos límites establecidos.

Teniendo en cuenta lo anterior, las personas encargadas de ayudar a desarrollar y potencializar los procesos de lectura y escritura deben no sólo involucrar métodos, sino actividades didácticas y la implementación de material lúdico (Meza y Alcocer, 2017), para fomentar el interés y la motivación en el aprendizaje de los estudiantes, con una adecuada selección, ejecución y uso en el contexto.

Se parte de la base que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura son prácticas sociales y culturales para todas las personas, incluyendo a los niños y las niñas con déficit auditivo, que son usuarios de implante coclear y audífonos. El concepto de lectura ha sido modificado y transformado a través del tiempo, pasando de ser solamente la asociación del grafema con el fonema, a reconocerse como un proceso del ser humano, en el cual hace uso de su capacidad cognitiva y así relacionarse con su entorno. De esta forma, cada individuo logra relacionar su comprensión del texto, implementa sus estrategias de lectura (Solé, 2011) –cognitivas y metacognitivas en contexto– que lo llevan a ir más allá de oralizar las grafías (Cassany, 2006), a hacer anticipaciones, entrar en las cotidianidades (Tolchinsky, 1993) y en mundos posibles, de manera crítica (Lerner, 2001), lo cual le permite además desarrollar habilidades léxicas, gramaticales y discursivas (Bonilla, Bustamante, Pérez de Rodríguez, y Cols, 1999) adquirir nuevos conocimientos y tomar una posición frente a los asuntos leídos.

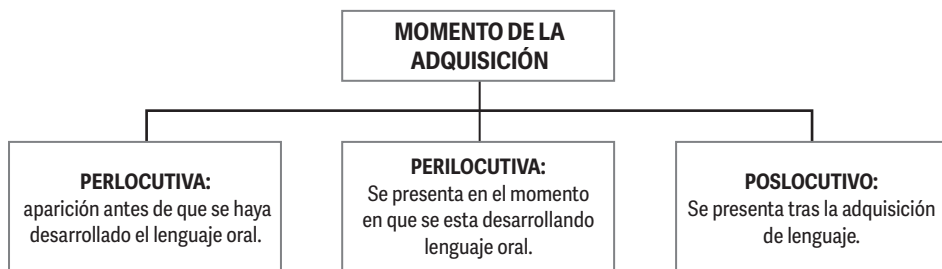
Por otra parte, el concepto de escritura ha sido ampliamente estudiado por diferentes autores, sus concepciones han evolucionado desde ser concebida como un proceso de codificación del lenguaje oral hasta llegar a un proceso cognitivo, que requiere de análisis y funciones más complejos (Vygotsky, 1977), además tener de implicaciones sociales y de interacción y mediaciones con el contexto y los otros.

Por su parte, Pérez y Roa (2010), plantea que escribir es un acto cognitivo que va más allá de representar el lenguaje oral, ya que permite al individuo expresar sus ideas y registrarlas mediante un proceso complejo que conlleva capacidades lingüísticas, cognoscitivas, emocionales y sociales. Según Cassany (1999, p. 49) “aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje”,

utilizando habilidades cognitivas y metacognitivas que transforman sus conocimientos y llevan a reflexionar al sujeto escritor (Gordon Wells, 2001) porque su realización conlleva procesos individuales, cognitivos y sociales. En personas con discapacidad auditiva, se presentan modificaciones en las habilidades del lenguaje y, por lo tanto, en la lectura y la escritura.

Figura 1.

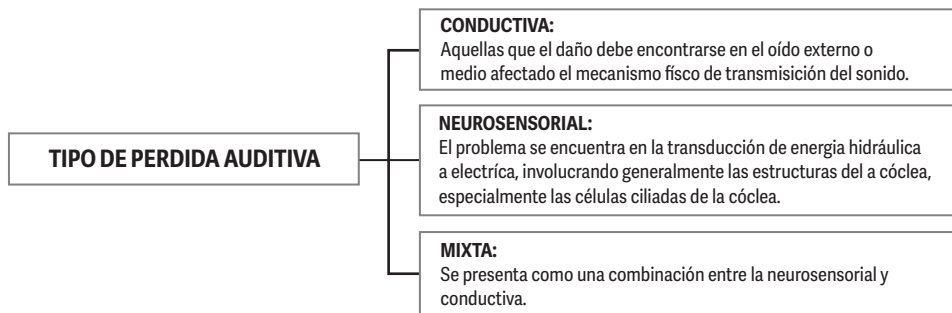
Clasificación de la pérdida auditiva.



Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2021), cuando se habla de pérdida auditiva, se refiere a la falta o la disminución en la capacidad para oír con claridad debido a una afectación del sistema auditivo, lo cual genera una discapacidad en la medida que afecta la funcionalidad y desempeño de la persona en los diferentes contextos de su vida. Varios autores presentan la clasificación de estas pérdidas auditivas según el momento de adquisición, tipo de pérdida auditiva e intensidad de esta.

Figura 2.

Tipo de intensidad en la pérdida auditiva.



La clasificación de la pérdida auditiva no sólo se organiza según el momento en que se adquiere, sino también por el tipo de pérdida auditiva; estos pueden ser: conductivo, neurosensorial y mixto.

Figura 3.

Grado de audición y rango de pérdida auditiva.

Grado de Audición	Rango de pérdida auditiva (dB HL)
Normal	-10 a 15
Leve	16 a 25
Media	26 a 40
Moderada	41 a 55
Moderadamente severa	56 a 70
Severa	71 a 90
Profunda	91+

Fuente: Clark, J: G (1981) Asha 23, 493-500

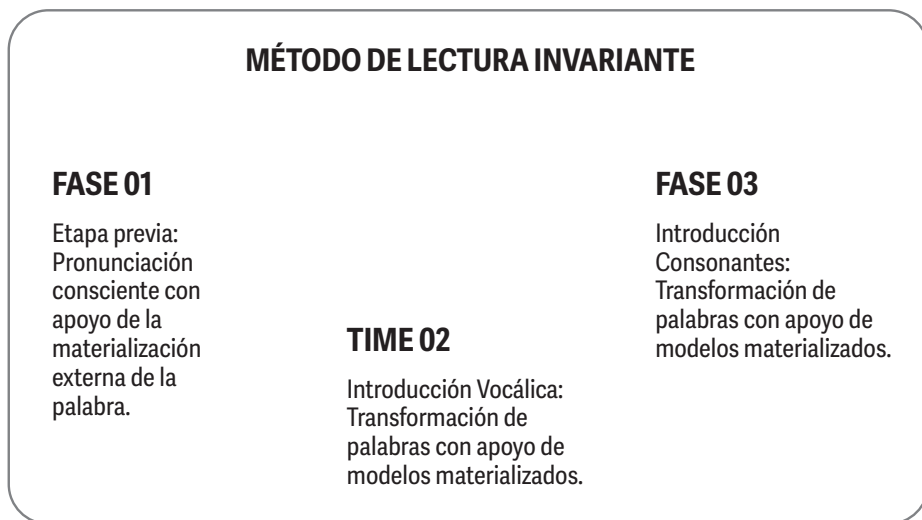
Uno de los métodos utilizados en el INCS para la enseñanza de la lectura y la escritura de los niños con audífonos e implante coclear. Para efectos de esta investigación, se retoma el Método de Lectura Invariante, propuesto Elkonin (1989), adaptado al castellano por Solvieva y Quintanar (2005-2014), surge a partir de la perspectiva teórica de Vygotsky y fue diseñado para trabajar la lectura y la escritura con niños preescolares y escolares normo oyentes. Los autores proponen que “la enseñanza de la lectura debe entenderse como un proceso de reconstrucción de la producción del lenguaje oral a partir de los signos (letras)” (Solvieva y Quintanar, 2008, p. 54), por lo que aprender a leer y a escribir se convierte en un proceso voluntario y consciente a diferencia del aprendizaje del lenguaje oral que se da inconscientemente, teniendo en cuenta que los niños tienen conciencia de los sonidos del habla para articularlos de forma adecuada lo cual es la base para conocer la estructura fonética del mismo y aprender a escoger los signos que lo representan al momento de escribir y leer. Este método realiza un análisis de los sonidos como elementos de las palabras y parte de la introducción de la acción desde el plano simbólico externo, por lo que los grafemas no son introducidos al inicio del proceso ya que se realiza un análisis fonético de las palabras y sus sonidos mas no de letras, además resalta la importancia del juego para el

aprendizaje, iniciando con la manipulación de objetos hasta llegar al juego de roles, ya que, es a través del juego que el niño logra conocer los objetos, darle significado, realizar acciones con ellos e identificar su función en el contexto.

El método de lectura invariante se desarrolla en etapas que se integran entre ellas para que el niño logre iniciar su proceso de lectura y escritura, evitar o superar las dificultades en el mismo, dichas etapas son secuenciales y los autores afirman que es importante respetarlas para lograr que el niño interiorice y asimile correctamente el proceso. Se reconocen 3 grandes etapas, las cuales cuentan con diferentes pasos:

Figura 4.

Fases del método de lectura invariante.



Fuente: adaptado de Solovieva y Quintanar (2005).

Metodología

Enfoque metodológico

La investigación es de naturaleza o enfoque cualitativo, según lo establecido en los objetivos planteados, con el fin de dar respuesta y realizar un análisis crítico, a partir de diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y estructuradas que se generan para la recopilación de la información

obtenida con las docentes del Instituto de Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca, acerca de la enseñanza de los procesos de lectoescritura en niños y niñas de transición.

Diseño metodológico

Se implementa un diseño descriptivo con método observación participante, que facilita el análisis y la descripción de las diferentes estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes para favorecer el aprendizaje de los procesos de lectoescritura en niños sordos, usuarios de implante coclear y audífono del grado transición en el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca.

Instrumentos

Se implementan los datos obtenidos en la observación no participante, el diario de campo, las entrevistas semiestructuradas y estructuradas, lo cual facilita el análisis y la descripción de los resultados.

Población y muestra

La población son 30 niños y niñas de los grupos de materno y transición. Se trabajó con los 10 estudiantes del grado de transición que se encuentran en el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca, usuarios de implante coclear y audífono.

Resultados y discusión

Caracterización de la discapacidad pérdida auditiva

Los estudiantes de grado transición del INCS con discapacidad auditiva, utilizan ayudas auditivas tales como: implante coclear de forma bilateral o unilateral dependiendo el tipo de pérdida auditiva, ya que este tipo de dispositivos solo los usan cuando hay tipo de pérdidas neurosensoriales severas y profundas, en cambio los usuarios de audífonos lo usan con tipo de pérdidas leve a profunda siempre y cuando realicen discriminación del lenguaje para su comunicación en todos los contextos.

Maestras: los docentes a cargo de los procesos de enseñanza del proceso de lectura y escritura, son educadoras con formación en educación especial

con amplia trayectoria dentro del INCS y extenso manejo del método invariante y el método Montessori como lo describen en proyecto educativo institucional PEI.

Durante la clase las docentes inician con un saludo a los estudiantes y una prueba rápida de los sonidos de Ling para verificar el funcionamiento de las ayudas auditivas, después continua con un intercambio comunicativo con preguntas simples para indagar sobre lo trabajado en casa con las actividades que previamente, haciendo que la comunicación no sea lineal, puesto que está en constante retroalimentación por las docentes guiando cada una de las actividades dirigidas con la utilización de material didáctico utilizado por todo el aula de clase y estrategias pedagógicas con diversas estrategias comunicativas a través de cada una de las habilidades auditivas, durante el desarrollo de la clase el rol de los participantes es activo por medio de constantes interacciones comunicativas entre docentes y los estudiantes, en algunas ocasiones la docente debe mediar actitudes y comportamiento de algún estudiante que no presenta motivación o interés por el proceso académico, la docente hace utilización de apoyo auditivo-visual-auditivo como lo describe Furmansky (2005, p.80) como sándwich auditivo realizando la captación de la atención y logrando la motivación de los estudiantes, finalizan la actividad con el uso de actividades de escritura o lectura grupal o de manera individual dependiendo de los procesos trazados por la docente.

Tabla 1.

Caracterización de los estudiantes, según su discapacidad.

ESTUDIANTE	EDAD	DISCAPACIDAD	AYUDA AUDITIVA	FAMILIA FUNCIONAL	FAMILIA DISFUNCIONAL	CORRESPONSABILIDAD	NIVEL DE ESCOLARIDAD DE PADRES	NSE
ET1	9 años	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Implante coclear unilateral		X	Acompañamiento permanente de la madre	Bachilleres	2
ET2	9 años	Hipoacusia neurosensorial profunda	Audífono e implante coclear	X		Mamá, papá	Tecnólogos	3
ET3	8 años	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Uso de audífonos bilateral		X	Acompañamiento de la madre de forma ocasional	Bachiller	2
ET4	10 años	Hipoacusia neurosensorial	Implante coclear bilateral	X		Acompañamiento de padres y hermanos de forma constante	Ama de casa y profesional.	3
ET5	10 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de audífono unilateral	X		Acompañamiento de los padres	Profesionales	3
ET6	9 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de implante coclear bilateral		X	Acompañamiento de madre de forma ocasional	Ama de casa y bachiller.	2
EP1	11 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de implante coclear bilateral		X	Acompañamiento de la madre	Ama de casa.	1
EP2	11 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de implante coclear unilateral		X	Acompañamiento de la abuela	Mamá fuera de país, al cuidado de la bisabuela	3

ESTUDIANTE	EDAD	DISCAPACIDAD	AYUDA AUDITIVA	FAMILIA FUNCIONAL	FAMILIA DISFUNCIONAL	CORRESPONSABILIDAD	NIVEL DE ESCOLARIDAD DE PADRES	NSE
EP3	12 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de audífono bilateral		X	Acompañamiento de la madre	Madre embarazo adolescente	2
EP4	12 años	Hipoacusia Neurosensorial	Uso de audífono OI e implante coclear OD		X	Acompañamiento de la madre	Madre exiliada	1

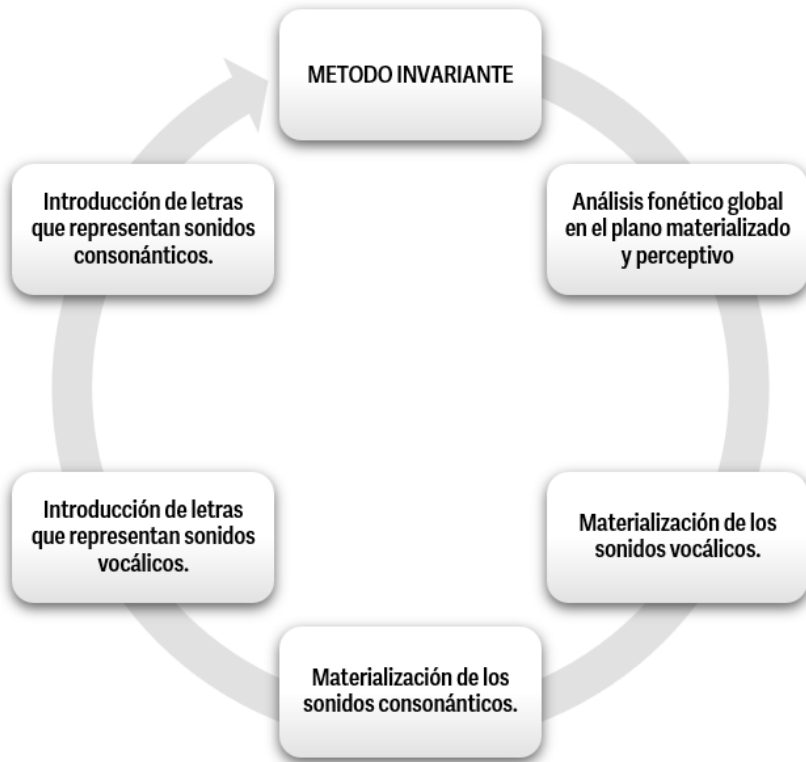
Fuente: elaboración a partir de información suministrada por docente y acudientes de los niños y las niñas.

Es importante destacar que el uso de audífono e implante coclear favorecer el desarrollo de las habilidades auditivas con mayor facilidad para el rendimiento escolar, puesto que la tecnología utilizada garantiza una mayor amplificación, sin embargo, en cuanto al uso del audífono se presenta la amplificación de todos los sonidos alrededor de las personas que lo utilizan y el uso del implante posee diferentes funciones y una de ellas; es aislar los sonidos ambientales y mejorar la voz desde diferentes direcciones.

Teniendo en cuenta que el INCS es un centro educativo para niños ciegos y sordos, donde manejan el método oralista para el desarrollo del lenguaje, comunicación y adquisición de aprendizaje, las docentes realizan un trabajo en equipo junto con las fonoaudiólogas que hacen parte de la institución, ya que, son las rehabilitadoras auditivas, consiguiendo que a través de las ayudas auditivas puedan conocer el mundo y logren la adquisición de procesos de lectura y escritura, para ello utilizan el método invariante con actividades de:

Figura 5.

Pasos para un método invariante.



Fase I

Durante el proceso de observación en el desarrollo de las clases se puede evidenciar que las docentes:

- No presentan letras, solo trabajan con palabras a nivel oral, dando información suficiente a nivel semántico.
- Expresar la secuencia de sonidos que componen las palabras.

Todas estas actividades las hacen mediante el apoyo de diversas estrategias auditivas, como lo describe Hilda (2005), hacen uso de cuentos donde utilizan en varias ocasiones las palabras que desean que los niños y las

niñas identifiquen como palabra clave, también ejecutan acciones de realice acústico cambiando la entonación de la palabra y así general mayor interés, aumentado en la competencia léxica con el significante y significado.

Fase II

Análisis fonético materializado: para favorecer el desarrollo el proceso lector o escrito, hacen uno de un material que lo organizan junto con los estudiantes

Preparación del material

- **Elaboración de esquemas:** Teniendo en cuenta el número de sílabas y la estimulación previa realizada.
- **Círculos blancos:** inician la segmentación de la palabra para conocer de qué forma está estructurada, consonantes y vocales tienen el mismo color.
- **Círculos rojos:** identificación de vocales para favorecer proceso de la conciencia fonológica y asociación fonema grafema.
- **Círculos verdes:** identificación de consonantes para la estructuración de la palabra.

Fase III

Análisis fonético en el plano perceptivo

- Representación del esquema de la palabra.
- Representación de los sonidos vocales.
- Representación del acento.
- Representación de los sonidos consonantes.

Fase IV

Análisis verbal de la estructura de la palabra:

- El análisis se realiza en el plano del lenguaje externo.
- No hay apoyo en esquemas o dibujos.
- A partir de cada palabra los niños deben mencionar cuantos círculos verdes y cuantos círculos rojos se deben dibujar para representar las palabras.

Fase V

Inicio de las letras que determinan sonidos vocales a través de diferentes actividades denominadas planos.

- Presentación de las letras que representan las vocales
- Plano materializado (vocales ya escritas en tarjetas)
- Plano perceptivo (escritura de letras)
- Plano verbal (cantidad de vocales, sus nombres y cantidad de círculos verdes)

Fase VI

Inicio de escritura de letras que determinan los sonidos de las consonantes

- Plano material
- Plano perceptivo
- Plano verbal
- Se continúa con la correspondencia de las letras y sonidos tales como: /l/ /t/ /p/ /f/ /m/ /d/ /b/ /v/ /n/.
- Trabajando por medio de asociación fonema-grafema, si el niño o la niña no conoce el sonido correspondiente continuara con el círculo correspondiente a las consonantes.
- Para los grafemas que no tienen correspondencia única tales como: /j/ /g/ /s/ /c/ /z/ /q/ /y/ /k/, se utilizará tarjetas de orientación para la diferenciación de los sonidos a través de la conciencia fonológica.
- Se finalizará con la presentación de los sonidos /h/ /ch/

Fase VII

- Enseñanza del abecedario y cuando se utiliza.
- Búsqueda de palabras en la dirección para conocer el significado.
- Lectura de libros infantiles, ejercicios de comprensión con preguntas simples a partir de lo leído.
- Ya no se utilizan los esquemas sino la escritura de palabras y oraciones simples.
- Se inicia con proceso de identificación de ortografía.

A continuación, se realiza la descripción de las sesiones de observación no participante en el aula de clase a las docentes y estudiantes de transición y primero puesto que se realiza las diferentes fases del método invariante iniciando desde la estimulación previa al proceso lecto-escrito, fueron 5 sesiones realizadas donde se logró evidencia actividades propuestas y desarrollo de esta en una duración de 45 minutos aproximadamente cada una.

Descripción de las sesiones transición

Sesión 1

Docente selecciona el vocabulario a trabajar en la clase teniendo en cuenta las categorías semánticas vistas por los niños y las niñas, se inicia con la muestra de la imagen y preguntas simples.

Tabla 2.

Sesiones con los estudiantes de transición.

ESTUDIANTE	EDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA	AYUDA AUDITIVA	SESIÓN 1
ET1	9 años	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Implante coclear unilateral	Menor disperso con dificultad en atención, por lo cual la docente le realiza preguntas constantes como ¿Qué animal es? ¿si es grande o pequeño?, menor responde con dificultad se evidencia dificultad en articulación.
ET2	9 años	Hipoacusia neurosensorial profunda.	Audífono e implante coclear	Menor más atento, responde con agilidad lo solicitado por la docente, brinda más información de la imagen con color, tamaño y donde vive.
ET3	8 años	Hipoacusia neurosensorial bilateral.	Uso de audífonos bilateral	Menor responde con mayor agilidad las preguntas formuladas por las docentes, donde se puede evidenciar mejor estructuración oracional y el uso de artículos, se observa amplia competencia léxica.

ESTUDIANTE	EDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA	AYUDA AUDITIVA	SESIÓN 1
ET4	10 años	Hipoacusia neurosensorial.	Implante coclear bilateral	Menos con mejor uso de lenguaje expresivo, se evidencia mayor atención a la pregunta formulada por la docente, respuestas claras y aumento de información.
ET5	10 años	Hipoacusia neurosensorial.	Uso de audífono unilateral.	Menor con poca atención, la docente debe realizar apoyo mediante lectura labio facial para favorecer comprensión de las preguntas solicitadas, poca inteligibilidad en el habla, sin embargo, realiza procesos de asociación.
ET6	9 años	Hipoacusia neurosensorial.	Uso de implante coclear bilateral	Identificación de imagen y de preguntas solicitadas por la docente, responde de manera ágil y entendible.

Fuente: elaboración a partir de la información suministrada por docente y acudientes de los niños y niñas.

Sesión 2

Donde trabaja sonidos cortos y sonidos largos con ruidos ambientales y realizados por los propios estudiantes, posteriormente continua con ejercicios de palabras cortas y palabras largas asociándolas a la imagen y da características para favorecer lenguaje comprensivo.

Tabla 3.

Descripción de la percepción de sonidos.

ESTUDIANTE	EDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA	AYUDA AUDITIVA	SESIÓN 2
ET1	9 años	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Implante coclear unilateral	Menor logra identificar los sonidos presentados por la docente e identificación los estímulos largos y los cortos, junto con la asociación de imagen y sonido.
ET2	9 años	Hipoacusia neurosensorial profunda	Audífono e implante coclear	Se le dificulta la percepción del sonido y la diferenciación de sonidos cortos o largos, se de realizar mayor proceso interiorización y diferenciación del estímulo presentado.
ET3	8 años	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Uso de audífonos bilateral	Logra identificar cada uno de los sonidos presentados por la docente, haciendo la diferencia entre sonidos largos y cortos asociándolos a la imagen presentada.
ET4	10 años	Hipoacusia neurosensorial	Implante coclear bilateral	Logra identificar sonido largo siendo más fácil para la asociación con imágenes, se evidencia dificultad en identificación de sonidos cortos
ET5	10 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de audífono unilateral	La docente realiza estímulo sensorial para favorecer proceso de atención y que el estudiante logre identificar los sonidos largos y cortos con relación a las imágenes
ET6	9 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de implante coclear bilateral	Identifica de manera ágil la diferencia entre sonidos cortos y largos

Fuente: elaboración propia información suministrada por docente y acudientes de los niños y niñas.

Sesión 3

La docente inicia actividades para la representación del esquema de las palabras mediante número de letras que la conforma y continua con diferencia de colores correspondiente a vocales o consonantes, iniciando por los sonidos vocálicos a través de la conciencia fonológica.

Tabla 4.

Reconocimiento de vocales.

ESTUDIANTE	EDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA	AYUDA AUDITIVA	SESIÓN 3
ET1	9 años	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Implante coclear unilateral	Menor logra discriminación de vocales a través de la representación de los sonidos por medio de los sonidos de Ling
ET2	9 años	Hipoacusia neurosensorial profunda	Audífono e implante coclear	Menor logra discriminar los sonidos vocálicos presentados por la docente mediante el test de Ling
ET3	8 años	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Uso de audífonos bilateral	Menor con discriminación e identificación de sonidos vocales, siendo más fácil /u/ /a/ /i/ trabajados en clase con los sonidos de ling
ET4	10 años	Hipoacusia neurosensorial	Implante coclear bilateral	Menor que discrimina fácilmente vocales por medio de los sonidos de Ling /a/ /o/ /i/
ET5	10 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de audífono unilateral	Se debe realiza apoyo constante de la docente con estimulación sensorial a nivel propioceptivo y visual a través de la lectura labio facial
ET6	9 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de implante coclear bilateral	Logra discriminar las vocales presentadas por las docentes a nivel auditivo y visual

Fuente: elaboración a partir de la información suministrada por docente y acudientes de los niños y niñas.

Sesión 4

La docente inicia actividades para la representación del esquema de las palabras mediante número de letras que la conforma y continua con diferencia de colores correspondiente a vocales o consonantes, iniciando por los sonidos consonánticas a través de la conciencia fonológica.

Tabla 5.
Reconocimiento de consonantes.

ESTUDIANTE	EDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA	AYUDA AUDITIVA	SESIÓN 4
ET1	9 años	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Implante coclear unilateral	Menor logra discriminación de consonantes a través de la representación de los sonidos por medio de los sonidos de ling.
ET2	9 años	Hipoacusia neurosensorial profunda	Audífono e implante coclear	Menor logra discriminar los sonidos consonantes presentados por la docente mediante el test de ling.
ET3	8 años	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Uso de audífonos bilateral	Menor con discriminación e identificación de sonidos consonantes, siendo más fácil /m/ /p/ /t/ trabajados en clase previamente
ET4	10 años	Hipoacusia neurosensorial	Implante coclear bilateral	Menor que discrimina fácilmente consonantes por medio de los sonidos de Ling /m/ /p/ /t/
ET5	10 años	Hipoacusia neurosensorial.	Uso de audífono unilateral	Se debe realiza apoyo constante de la docente con estimulación sensorial a nivel propioceptivo y visual a través de la lectura labio facial
ET6	9 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de implante coclear bilateral	Logra discriminar las consonantes presentadas por las docentes a nivel auditivo y visual

Fuente: elaboración propia información suministrada por docente y acudientes de los niños y niñas.

Sesión 5

La docente inicia el análisis verbal de la estructura de la palabra, lo realiza sin apoyo visual, los estudiantes deben mencionar la palabra escuchar e ir identificando el número de letras que la componen.

Tabla 6.

Morfología de las palabras.

ESTUDIANTE	EDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA	AYUDA AUDITIVA	SESIÓN 5
ET1	9 años	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Implante coclear unilateral	Menor logra reconocer la palabra mencionada por la docente, organizando el número de palabras utilizadas
ET2	9 años	Hipoacusia neurosensorial profunda	Audífono e implante coclear	Menor logra reconocer la palabra mencionada por la profesora, ubicándola dentro del salón de clase, requiriendo apoyo para identificar el número de letras
ET3	8 años	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Uso de audífonos bilateral	Logra reconocer la palabra mencionada por la docente, identificándola en el salón de clase, lo cual facilito el proceso de identificación de numero de letras
ET4	10 años	Hipoacusia neurosensorial	Implante coclear bilateral	Menor logra reconocer el inicio de la palabra con consonante /m/ y vocal /a/ se dificultad final de la palabra requiere apoyo de la docente para culminar actividad
ET5	10 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de audífono unilateral	Se debe realiza apoyo constante de la docente con estimulación sensorial a nivel propioceptivo y visual a través de la lectura labio facial
ET6	9 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de implante coclear bilateral	Logra reconocer la palabra sin apoyo visual e identificar el número de letras de la misma.

Fuente: elaboración a partir de la información suministrada por docente y acudientes de los niños y niñas.

Descripción de las sesiones primaria

En el grado de primero los estudiantes tienen mayor dominio del método invariante y conocimiento de la asociación fonema/grafema, en algunas ocasiones ya realizan escritura de oraciones simples, la docente involucra tiempos verbales, preguntas de lugar, abiertas, favoreciendo todo el proceso de lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo y escritura.

Sesión 1

La docente inicia la clase con preguntas simples acerca de la lectura realiza por ella, en algunas ocasiones se apoya en imágenes, siempre realiza apoyo de lectura labio facial con utilización de estrategias auditivas para denotar mayor interés y lograr mayores procesos de atencionales.

Tabla 7.

Lenguajes comprensivos.

ESTUDIANTE	EDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA	AYUDA AUDITIVA	SESIÓN 1
EP1	11 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de implante coclear bilateral	Menor muestra interés por el cuento responde en algunas ocasiones con facilidad, se apoya en las imágenes que la docente tiene en el salón y realiza escritura en cuaderno.
EP2	11 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de implante coclear unilateral	Menor muestra interés por responder las preguntas de la profesora, sin embargo, en algunas ocasiones se le dificulta evocar y organizar ideas, se debe dar apoyo visual con material del salón de clase.
EP3	12 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de audífono bilateral	Realiza escucha atenta de lo explicado por la docente, respeta los turnos, responde con facilidad y realiza estructuración oracional con más de tres palabras.

ESTUDIANTE	EDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA	AYUDA AUDITIVA	SESIÓN 1
EP4	12 años	Hipoacusia Neurosensorial	Uso de audífono OI e implante coclear OD	Se le facilita escuchar el cuento realizado por la docente, realiza apoyo a nivel visual y auditivo mediante las estrategias visual que acompañan el cuento, responde de forma ágil.

Fuente: elaboración a partir de la información suministrada por docente y acudientes de los niños y niñas.

Sesión 2

Docente realiza dictado utilizando estrategias auditivas teniendo en cuenta la historia vista en clase anterior, con apoyo de trabajo en casa en compañía de acudiente.

Tabla 8.

Retención de la información.

ESTUDIANTE	EDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA	AYUDA AUDITIVA	SESIÓN 2
EP1	11 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de implante coclear bilateral	Estudiante realiza omisión de artículos, realiza asociación de palabras evocando cuento trabajado en clase y casa.
EP2	11 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de implante coclear unilateral	Menor realiza múltiples omisiones de vocales, profesora debe dar apoyo constante con estrategias auditivas con realce acústico.
EP3	12 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de audífono bilateral	Realiza escritura de las oraciones dadas por la docente, respetando espacios en el cuaderno.

ESTUDIANTE	EDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA	AYUDA AUDITIVA	SESIÓN 2
EP4	12 años	Hipoacusia Neurosensorial	Uso de audífono OI e implante coclear OD	No requiere apoyo de la docente, retiene información dada y luego solicita verificación de la misma.

Fuente: elaboración propia información suministrada por docente y acudientes de los niños y las niñas.

Sesión 3

Docente continua con proceso de escritura ahora por medio de transcripción y lectura con formulación de preguntas simples.

Tabla 9.

Transcripción y comprensión de preguntas simples.

ESTUDIANTE	EDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA	AYUDA AUDITIVA	SESIÓN 3
EP1	11 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de implante coclear bilateral	Menor con facilidad para la transcripción y proceso de lectura, en algunas ocasiones se evidencia lectura silábica y en algunas ocasiones apoyo para comprensión de oraciones
EP2	11 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de implante coclear unilateral	Logra transcripción de oraciones, sin embargo, se puede observar omisiones de letras de forma repetitiva, lo cual dificulta la lectura, docente debe dar apoyo constante
EP3	12 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de audífono bilateral	Menor realiza transcripción de forma rápida, realizado lectura de forma más fluida y respondiendo con facilidad lo solicitado por la docente
EP4	12 años	Hipoacusia Neurosensorial	Uso de audífono OI e implante coclear OD	Menor realiza escritura por copia de forma rápida, realiza comprensión de oraciones y da respuesta de lo preguntado por la docente

Sesión 4

Construcción de cuento mediante imágenes, la docente realiza preguntas que involucra tiempo, lugar y personas, apoyándose de material que tiene distribuido por todo el salón de clase.

Tabla 10.

Descripción de imágenes.

ESTUDIANTE	EDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA	AYUDA AUDITIVA	SESIÓN 4
EP1	11 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de implante coclear bilateral	Logra descripción de imágenes presentadas por la docente, realiza proceso de asociación y de construcción de oraciones simples involucrando personajes.
EP2	11 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de implante coclear unilateral	Menor logra descripción de forma estática, dificultándose la asociación y estructuración para la construcción del cuento dándole continuidad a lo mencionado por los compañeros de clase, requiere apoyo constante de la docente.
EP3	12 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de audífono bilateral	Menor logra descripción de imágenes dándole continuidad a lo mencionado por sus compañeros, logra realiza involucrar tiempo mediante apoyo visual y con estrategias auditivas de la docente.
EP4	12 años	Hipoacusia Neurosensorial	Uso de audífono OI e implante coclear OD	Menor logra descripción de imágenes dándole continuidad a lo mencionado por sus compañeros, logra realiza involucrar tiempo y lugar, mediante apoyo visual y con estrategias auditivas de la docente.

Fuente: elaboración a partir de la información suministrada por docente y acudientes de los niños y niñas.

Sesión 5

Docente realiza dictado de cuento corto y formulación de preguntas acerca del mismo, para que los niños y niñas respondan de forma escrita en el cuaderno.

Tabla 11.

Escritura de cuento.

ESTUDIANTE	EDAD	TIPO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA	AYUDA AUDITIVA	SESIÓN 5
EP1	11 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de implante coclear bilateral	Realiza escritura del cuento con dificultad en proceso de memoria, se debe dar apoyo constante algunas palabras como artículos y preposiciones
EP2	11 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de implante coclear unilateral	Realiza escritura de cuento con dificultad en estructuración y escritura de algunas vocales, artículos, se evidencia dificultad en escritura
EP3	12 años	Hipoacusia neurosensorial	Uso de audífono bilateral	Realiza escritura con facilidad de escritura, apoyándose de estímulos auditivos y visuales
EP4	12 años	Hipoacusia Neurosensorial	Uso de audífono OI e implante coclear OD	Logra

Fuente: elaboración propia información suministrada por docente y acudientes de los niños y niñas.

Análisis de datos y resultados

Por medio de fichas de observación no participantes, entrevista semiestructuradas, se puede denotar que, para favorecer el proceso de lectura, se debe haber desarrollado las habilidades auditivas y favorecido el componente léxico, asociación grafema/fonema, a través de diferentes estrategias utilizadas por las docentes y potencializando lenguaje comprensivo y expresivo:

Para la adquisición del proceso de lectura o escritura, los niños usuarios de ayudas auditivas (IC o audífonos) atraviesan por un proceso de habilitación para realizar un entrenamiento auditivo dividido en cinco fases como lo describe (Erber, 1982, pp.5-7), iniciando de manera progresiva por detección, discriminación, identificación, reconocimiento y comprensión, como se puede evidenciarse en la figura 1 donde el orden es jerárquico y se hace en compañía de la rehabilitadora auditiva. Iniciando de forma progresiva y una vez adquirida, logran favorecer procesos de lectura y escritura. La detección, se debe percatar si los niños detectan la ausencia del sonido, sea segmental o suprasegmental, se continua con habilidad de discriminación donde los niños y niñas logran diferenciar entre sonidos largos y cortos, lo que conlleva a la diferenciación de palabras y oraciones; la identificación se da cuando se puede seleccionar el estímulo presentado por la docente con apoyo visual del objeto o lectura labio facial, las dos últimas se encuentra reconocimiento que es cuando se puede distinguir lo solicitado por la docente sin apoyo visual y sin la necesidad de hacer uso de los estímulos concretos; lo que garantiza que lo pedido por la docente comprendido por medio de la vía auditiva, utilizando el implante coclear o audífono.

Figura 6.

Habilidades auditivas Hilda Furmansky(2005).



Estrategias realizadas por las docentes

Durante intervenciones grupales la profesora realiza preguntas acerca de la palabra escuchada por los estudiantes, teniendo en cuenta su longitud, número de vocales y consonantes que las componen, también ejecuta actividades por medio de estrategias auditivas de extensión para ampliar vocabulario, mencionan uso o cualidad dependiendo de la categoría semántica trabajada.

La docente inicia dando información suficiente para la identificación de imagen, como ampliación de componente léxico, esto con ayuda de estrategias auditivas como la expansión o limitación del formato dependiendo del

aprendizaje previo de los estudiantes dándole información de significado de contenido a la imagen y por último realizando un reconocimiento de lo mostrado como canal de aprendizaje

Reconocimiento de imágenes: Lazama, (2012), describe lo grandioso del estímulo a través de la imagen, ya que radica en su posibilidad de representar el mundo externo y aprehender el mundo físico, lo que conlleva a estimular la competencia léxica, por lo cual se logran mayores aspectos de asociación con los procesos de lectura y escritura.

Habilidades auditivas: el Dr. Daniel Ling menciona: “Los usuarios de implante coclear no tienen una audición normal, pero, si logran los estímulos adecuados y el entorno en que se desenvuelven los favorece, pueden potenciar funcionalmente sus habilidades auditivas para la percepción de los sonidos del habla” (Ling, 1989, citado en Hilda, 2005, p. 65). por otro lado, Hilda (2005, p. 70), retomando la jerarquía mencionada anteriormente de las habilidades auditivas, considera si son organizadas de esa forma se logran mejores resultados en la estimulación de funciones superiores, lo que sobrelleva al desarrollo del lenguaje y posible adquisición/ desarrollo de los procesos de lectura y escritura. Para su Comprensión se tiene en cuenta:

Lectura fonética

Las primeras actividades que se realizan con el uso del método invariante contribuyen, a que los niños con ayudas auditivas (audífonos e implantes cocleares), logren transformar bocetos de las palabras a través de un plano materializado con apoyo de diversos estímulos y estrategias de las docentes, en el cual no se les pasan letras sino una representación con fichas manipulables de los sonidos a través del sentido visual, con las que los niños logran determinar el esquema de la palabra y estructura en cuanto a longitud, la cantidad de sonidos y su segmentación silábica

Reconocimiento de fonemas según la función vocal o consonante

Para la representación de las sílabas se hacen a partir de símbolos utilizando punto, esto con el fin de conseguir la representación de los grafemas como se trabaja con el método silábico tradicional, pero que los estudiantes los puedan manipular y de esta manera iniciar el acercamiento directo con el proceso de

preescritura. Adicionalmente para Solvieva y Quintanar (2005) esto permite a los niños y las niñas iniciar con la representación espacial y estructural de la palabra en la escritura.

Cabe resaltar que, este tipo de actividades permite a los usuarios de implante coclear y audífonos el mayor desarrollo de la metalingüística y conciencia fonológica, lo que para Garton y Pratt (1991) es importante puesto que, los niños y las niñas no solo conocen el significado dado del lenguaje, sino que analizan e interpretan las unidades lingüísticas involucradas en el mismo.

Siguiendo con las estrategias, la docente realiza trabajo con la cantidad de sonidos de larga y corta metría de las palabras, la duración de los sonidos, similitudes y diferencias de estos y se finaliza con la identificación auditiva de los sonidos y asociación con cada letra, más no su nombre.

La docente inicia con la correspondencia de vocales y su identificación pasando por medio de diversas habilidades auditivas, los grupos están conformados por diversas ayudas auditivas por lo cual en algunas ocasiones son una desventaja, puesto que el estímulo recibido es diferente como se ha explicado anteriormente al tener diferentes diagnósticos a nivel de sensibilidad auditiva, sin embargo las docentes a través de sus múltiples estrategias, encaminadas a la actividad sensorio-perceptual mediada por la visión y el tacto a ser representativos las vocales con color verde y las consonantes con color rojo.

Escritura

Ya que la escritura es uno del proceso más complejo y que se supone es un sistema simbólico como lo describe Vygotsky, pero que también a su vez representa un mismo sistema de mediación semiótica, por el cual, se requiere una acción consciente de los niños y niñas; el primero dirigido al ámbito exterior que contiene las ideas a expresar por medio de figuras y el otro el relacionado con las reglas morfosintácticas que es uno del componente del lenguaje. Se puede evidenciar los niños y las niñas usuarios de implante coclear y audífonos, ejecutaban el proceso de la escritura por copia o transcripción a partir de los textos, preguntas, ideas, emociones en algunos casos elegidos por la docente.

En algunas ocasiones el interés y la presencia de los dispositivos básicos y aprendizaje jugaban un papel protagonista, ya que, la escritura por transcripción los estudiantes revelaron un buen desempeño, logrando realizar estas actividades con menos errores ortográficos y gramaticales que en la escritura espontánea, donde se denotaba las omisiones de sílabas, artículos o preposiciones.

Cabe resaltar que con las prácticas de escritura espontáneas, se lograba evidenciar mayor proceso de aprendizaje, pero, no solo se realizaron a través de la escritura, sino que, como adquisición del desarrollo global de aprendizaje, también lo hacían con creación de narrativas orales o de carácter expositivo. Dejando conocer los procesos de pensamiento, la asociación con imágenes y nivel estructural.

Otra de las prácticas para favorecer el desarrollo y consolidación de la escritura, y en algunas ocasiones más utilizadas en las clases, fue la ejecución de guías de trabajo, donde los niños y las niñas lograban la resolución de diferentes actividades tales como resolución de preguntas, completar palabras, que se veía mediada por el proceso de lectura y comprensión, de temas anteriormente trabajadas o con apoyo de la docente a cargo.

Lectura

Durante las sesiones observadas durante la recolección de información, fueron muy recurrentes las prácticas del proceso de lectura, puesto que, como se ha explicado con anterioridad, están presentes en todas las áreas de enseñanza del INCS. Estas incluyen lectura en voz alta como proceso de retroalimentación, la lectura compartida como momento de escucha fomentando la atención y lectura individual continuando con los dispositivos básicos de aprendizaje. En cuanto a los aspectos trabajados se encontraron: la comprensión literal e inferencial de texto mediado por imágenes para contribuir a su apoyo visual como completo de la vía auditiva y a su vez favorecer articulación del habla y fluidez de la lectura.

Uno de los aspectos a resaltar de estas prácticas de las docentes, es la búsqueda constante para la creación de las condiciones necesarias, no solo del conocimiento sino en la motivación e interés de los niños y las niñas, por medio del conocimiento previo o la búsqueda recurrente de estrategias que conlleve a este proceso.

Una de las propuestas más destacables en las prácticas de lectura que tiene el INCS, es que estas siempre se apoyan de imágenes, puesto que es uno de los aspectos más importantes para trabajar por su disminución o pérdida del sentido de la audición, y como resultado, los niños y las niñas usuarios de con implante coclear y/o audífonos crean un vínculo estrecho entre el significado y significantes.

Por otra parte, se logró evidenciar que las prácticas en este proceso incluyeron la creación o construcción de los significados del material realizado por la docente y puesto en lugares estratégicos del salón, con el fin de dar un apoyo visual de forma intrínseca y generar proceso de asociación y memoria. Siendo así más fácil el proceso de lectura, comprensión y creación de textos

Necesidades y problemáticas

Cabe mencionar que durante la ejecución de la investigación planteada se pudieron observar varias necesidades y problemáticas, pero también reconocer la labor realizada por las docentes de grupo que con amor y dedicación logran construir procesos de enseñanza como lo son la lectura y escritura en una población con limitación y donde el uso de las ayudas auditivas no es garantía para el desarrollo del lenguaje o pensamiento.

Se denota interés por partes de los niños y niñas de los grados de transición y primero para lograr la práctica de la escritura y lectura, sin embargo, el acompañamiento de sus padres es muy limitado, ya sea por su necesidad de trabajar para el sostén del hogar o por la falta de conocimiento en la enseñanza, ya que muchos no cuentan con un nivel de educación básico y por lo cual las docentes deben realizar actividades programadas mensualmente para dar a conocer actividades que favorezcan el mismo. Las docentes mencionan que los acompañamientos en algunas ocasiones no son de los padres, sino que, de abuelas o bisabuelas, por lo tanto, se hace aún más complejo dicha corresponsabilidad al momento de la enseñanza.

También se evidencia que debido al proceso llevado por las docentes el aumento progresivo de las habilidades lingüísticas en los niños debe estar acompañado por la rehabilitadora auditiva, siendo una variable importante para desarrollo de las habilidades auditivas y lingüísticas y sin este acompañamiento continuo, se dificultaría el proceso para su evolución, ya que, favorecen la comunicación, pensamiento y el acceso al lenguaje escrito.

Cabe resaltar que las ayudas auditivas son aparatos tecnológicos que pueden presentar fallas y que la falta de estos limita el desarrollo auditivo, y teniendo en cuenta la categorización socioeconómica de los familiares, algunos no cuentan con los recursos para el cambio de pila de manera semanal o si las entidades prestadoras de salud se demoran en la entrega de los mismos, los niños y las niñas quedan sin poder acceder al canal auditivo.

Conclusiones

En este apartado se describen algunas conclusiones resultantes del análisis realizado en la investigación sobre las estrategias utilizadas por las docentes de INCS para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura en niños y niñas con implante coclear y/o audífonos.

En primer lugar, esta investigación, posibilita evidenciar que la población infantil que asiste al INCS, es llevada por diferentes fases del conocimiento de la lengua escrita y la lectura, mediante diversas estrategias, buscando así desarrollar habilidades lingüísticas y fomentar otros medios de comunicación; las herramientas dadas mediante las imágenes, iconos y sonidos permiten que escribir y leer sea más dinámico por medio de diferentes estímulos sensoriales.

Esto dado a través del método utilizado en el INCS, la experticia de las docentes y el contexto que manejan en dicha institución, acercándose de manera progresiva al lenguaje escrito y la lectura, encaminando todo su proceso de enseñanza auditiva junto con la educativa.

De igual forma, se resalta que en la diversidad de metodologías para la enseñanza de estos procesos, esta no es la única, ya que las docentes fomentan el proceso de aprendizaje, en saberes previos y los grados están en sincronía para que pueda ser desarrollado cada área auditiva y habilidad de forma progresiva, Siendo destacable la dedicación y esfuerzo por las docentes, y la institución junto con el equipo interdisciplinar compuesto por psicología, trabajo social, terapia ocupación y fonoaudiología, para potencializar en cada estudiantes y conocer que favorecer a cada uno de manera independiente, buscando alternativas para el desarrollo integral, educativo y familiar de cada uno de los niños y niñas asistentes al programa educativo que ofrece el INCS con su propuesta de oralidad en la población con discapacidad auditiva usuario de implante coclear y/o audífonos.

Es destacable el trabajo realizado por las docentes del INCS con los padres o acudientes de los niños del INCS favoreciendo el acercamiento no solo en el proceso de escritura y lectura, sino también a que conozcan el método utilizando por ellas, con diferente material que se acerca a la necesidad específica de cada niño o niña, por medio de los talleres presenciales, guías de trabajo o el acompañamiento parmente en el aula de clase.

Siendo los implantes cocleares y/o audífonos una de las soluciones auditivas más eficientes y comunes en la actualidad para los niños y las niñas con pérdidas auditivas importantes, se debe considerar que el presente estudio contribuirá a la práctica docente. Teniendo conocimiento de las habilidades y estrategias auditivas, que se pueden desarrollar durante el proceso educativo y que fomenten mayores procesos de inclusión.

Referencias Bibliográficas

- Benítez Manquillo, C. (2022). Aproximación metodológica de la competencia en lectura y escritura en jóvenes con discapacidad auditiva [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC (Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid). <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/42085>
- Bonilla, G., Bustamante, G., Pérez de Rodríguez, D., y Cols. (1999). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura*. Arango Editores.
- Cano, S., Gálves Cubillos, L., Giraldo Bustamante, P. E., Collazos, C. A., y Fardaun, H. M. (2016). Sistema Interactivo para la Enseñanza de la Lectoescritura para niños con Implante Coclear. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (24), 21-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5772741>
- Carrascosa, J. (2015). La discapacidad auditiva: Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(2), 101-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6366614>
- Clark, J. G. (1981). Uses and abuses of hearing loss classification. *ASHA: A Journal of the American Speech-Language-Hearing Association*, 23(7), 493-500. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7052898/>

- Cortés Toledo, C. A., y Jara Gutiérrez, N. C. (2018). *Implementación del método Montessori en el área de lenguaje* [Tesis de Magíster en Educación, Universidad UCINF]. Repositorio de la Universidad Gabriela Mistral. <https://repositorio.ugm.cl/bitstream/handle/20.500.12743/1630/Implementaci%C3%B3n%20del%20m%C3%A9todo.pdf>
- Dorta Cabrera, L. (2018). *Propuesta de programa de intervención logopédica basado en la Terapia Auditiva Verbal™* [Trabajo de Fin de Grado en Logopedia, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna (RIULL). <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9928>
- Delgado Domínguez, J. J., y Grupo PrevInfad/PAPPS Infancia y Adolescencia. (2011). Detección precoz de la hipoacusia infantil. *Pediatría Atención Primaria*, 13(50), pp. 279-297. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=366638731010>
- Domínguez, A., Alegría, J., y Pérez, I. (2012). La lectura en los alumnos sordos: aportación del implante coclear. *Journal for the Study of Education and Development*, 35(3), 327-341. <https://doi.org/10.1174/021037012802238993>
- Erber, N. P. (1982). *Auditory training*. Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo*. Siglo XXI Editores.
- González Santamira, V., y Domínguez Gutiérrez, A. B. (2017). ¿El uso de implantes cocleares determina las estrategias lectoras de los estudiantes sordos? *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 4(1), 119-128. DOI:10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1034
- Hilda, F. (2005). *Implantes cocleares en niños: (Re) habilitación auditiva y terapia auditiva verbal*. Asociación de Implantados.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lezama Lima, J. (2012). *Las imágenes posibles*. Linkgua Ediciones.
- Loaiza, M., y Mejía, C. (2013). *Desarrollo del lenguaje escrito en niños con discapacidad auditiva que tienen audífono o implante coclear* [Tesis de

- grado, Universidad San Buenaventura]. Repositorio Institucional. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/c9d19a7b-aa5c-44ce-93f1-0aca69e1b174>
- López-Higes, R., Martín-Aragoneses, M. T., y Gallego, C. (2016). La comprensión gramatical en la lectura de niños con y sin implante coclear. *FIAPAS*, (157), 1–11. <https://fiapas.es/>
- Merchán Valencia, A., y Duarte Ardila, D. P. (2019). *El neurodesarrollo y sus periodos sensibles en el preescolar*. Politécnico Grancolombiano. URL: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:203495093>
- Meza González, A. del S., y Alcocer Meza, J. A. (2017). Implementación de materiales didácticos para la intervención pedagógica a un estudiante con discapacidad auditiva incluidos en séptimo “D” del Instituto Héroes y Mártires de la Reforma... [Tesis de grado, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. Repositorio Institucional UNAN-Managua. <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/8041/>
- Mina Corrales, A. N., y García Arango, J. M. (2020). *Implementación del método invariante en el aprendizaje de lectura y escritura de escolares con discapacidad auditiva* [Trabajo de Grado de Fonoaudiología, Universidad Santiago de Cali]. Repositorio Institucional de la Universidad Santiago de Cali. <https://repositorio.usc.edu.co/bitstreams/flab6411-504c-4da5-bd23-daa7648fe7d8/download>
- Pereiro, E. (2014). Adaptación del método invariante a niños con discapacidad visual del instituto para niños ciegos y sordos del valle del cauca enseñanza y aprendizaje del proceso lecto/escrito en braille. Instituto para niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca. <http://ciegosysordos.org.co>
- Pérez, C. V. (2009). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 3–8. URL: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11923/sistemas_y_recursos_de_apoyo.pdf
- Rojas G., A. M., Rodríguez, Y., y Carvajal O, M. M. (2019). La persona sorda bilingüe en el contexto educativo: Conceptos, metodologías y aportes desde la Fonoaudiología. En M. Serna (Ed.), *Revolución en la formación y capacitación para el siglo XXI* (pp. 195–205). Instituto Antioqueño de Investigación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8720203>

- Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2005). *Método invariante para la enseñanza de la lectura* (Colección Neuropsicología y rehabilitación). Editorial Desconocida. <https://www.fundacionsindano.com/wp-content/uploads/2017/11/L.-Quintanar-Rojas-et-al.-2005-Analisis-neuropsicol%C3%B3gico-en-ni%C3%B1os-en-edad-escolar.pdf>
- Valiente, A. R. (2015). *Determinación de los umbrales de audición en la población española: Patrones de normalidad de la totalidad del espectro auditivo humano* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, con referencia al Hospital Universitario Puerta de Hierro - Majadahonda]. Repositorio Institucional o Base de Datos de Tesis. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667533/rodriguez_valiente_antonio.pdf?sequence=1
- Wiley, S., y Moeller, M. P. (2007). Red flags for disabilities in children who are deaf/hard of hearing. *The ASHA Leader*, 12(1), 8-29. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR3.12012007.8>

Capítulo 3

Estrategias psicopedagógicas para la inclusión escolar de población infantil con trastornos del espectro autista

*Psychopedagogical Strategies for the Educational Inclusion
of Children on the Autism Spectrum*

Inés Mosquera Bazán

Universidad Santiago de Cali. Colombia

© <https://orcid.org/0009-0001-0286-1942>

✉ gatallarizca@gmail.com

Gladys Zamudio Tobar

Universidad Santiago de Cali. Colombia

© <https://orcid.org/0000-0003-3426-3776>

✉ gladys.zamudio00@usc.edu.co ✉ gladys.zamudios@gmail.com

Resumen

La educación inclusiva es un método de enseñanza que ofrece alternativas de aprendizaje para alumnos con necesidades educativas especiales y diversidades culturales, sexuales, intelectuales, entre otras, lo cual contribuye a la reducción de la deserción escolar y a la permanencia estudiantil. En este caso, se avanza en estrategias para la población con espectro autista, un tipo de trastorno de la personalidad que se caracteriza por dificultades en la comunicación y las relaciones interpersonales. El objetivo del presente

Cita este capítulo / Cite this chapter

Mosquera Bazán, I. y Zamudio Tobar, G. (2024). Estrategias psicopedagógicas para la inclusión escolar de población infantil con trastornos del espectro autista. En: Zamudio Tobar, G. (ed. científica). *Educación inclusiva y permanencia académica*. (pp. 119-147). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9786287770447.3>

artículo consiste en describir unas estrategias psicopedagógicas para la inclusión escolar de población infantil con trastornos del espectro autista.

Se utilizó el método de investigación cualitativo, al emplear la técnica documental como herramienta de análisis, donde se hizo una revisión de literatura con publicaciones entre 2016 y 2023, por medio de bases de datos con alto reconocimiento académico.

Los resultados del estudio identificaron que gran parte de los artículos analizados consideran que una intervención temprana de los síntomas que influyen en esta población es una medida necesaria para determinar el manejo que se le debe proporcionar a estos estudiantes en las aulas académicas, dado que las actividades pedagógicas que utilizan los educadores deben responder a las dificultades psicológicas que ellos enfrentan.

Se concluye que intervención temprana en los niños y las niñas con espectro autista ayudan a mejorar las habilidades sociales y de comunicación, además de que los programas educativos inclusivos impulsan su aprendizaje y el desarrollo de una manera adecuada para cubrir sus necesidades individuales.

Palabras clave: Educación inclusiva, estrategias psicopedagógicas, inclusión escolar, población infantil, Trastorno del Espectro Autista.

Abstract

Inclusive education is a teaching method that offers learning alternatives for students with special educational needs, such as the population on the autism spectrum, a type of personality disorder characterized by difficulties in communication and interpersonal relationships. The objective of this article is “to describe psycho-pedagogical strategies for the school inclusion of children with autism spectrum disorders.”

The qualitative research method was used, using the documentary technique as an analysis tool, where a literature review was carried out with publications between 2016 and 2023, through databases with high academic recognition.

The results of the study identified that a large part of the articles analyzed consider that early intervention of the symptoms that influence this population is a necessary measure to determine the management that should be provided

to these students in academic classrooms, given that the activities Pedagogical techniques that educators use must respond to the psychological difficulties they face.

It is concluded that early intervention in children with the autism spectrum helps to improve social and communication skills, in addition to inclusive educational programs promoting their learning and development in an appropriate way to meet their individual needs.

Keywords: inclusive education, psycho-Pedagogical strategies, school inclusion, child population, autism spectrum disorder.

Introducción

El espectro autista es un trastorno que influye en la manera en que un individuo percibe y se relaciona con el mundo que lo rodea (Baixauli Fortea, Roselló Miranda, Berenguer Forner, Colomer Diago y Grau Sevilla, 2017). Las estadísticas calculan que uno de cada 160 infantes en el mundo lo padece con una prevalencia que oscila entre el 1% y 2% (Celis y Ochoa, 2022). Si bien no hay cura para el espectro autista, la intervención temprana y la educación ayudan a esta población a potenciar sus habilidades.

Además, los enfoques educativos para estos infantes varían según sus requerimientos individuales. Algunos de ellos pueden necesitar instrucción especializada en un entorno uno a uno, mientras que otros pueden prosperar en un aula convencional con el apoyo de un asistente o maestro (Aixa, 2017).

Lo anterior describe las dificultades que existen para su educación, debido a que se carece de estrategias psicopedagógicas que sean capaces de desarrollar competencias e incluir a los infantes que sufren de este trastorno en la básica primaria, dado que esta población a menudo, necesita servicios de apoyo especializados para tener éxito en la escuela como lo plantean Zambrano y Orellana (2018), que pueden ser Terapia del habla y del lenguaje, Terapia ocupacional, Terapia de integración sensorial, Asistencia en el aula, entre otros.

Las dificultades de comunicación social en niños y niñas con espectro autista incluyen la comprensión y uso del lenguaje, lo que afecta la comunicación con maestros y compañeros de clase, así como la interpretación de señales

y reglas sociales, complicando la interacción positiva. Además, los comportamientos repetitivos, como el aleteo o balanceo de manos, pueden ser perjudiciales en un entorno escolar y dificulta la atención y permanencia en la tarea. Según Mulas et al. (2010) sus intereses restringidos pueden llevar a una fijación en ciertos objetos o temas, dificultando la concentración en el trabajo escolar y la transición entre actividades. Estas limitaciones pueden obstaculizar el aprendizaje y la participación escolar, pero con el apoyo adecuado, los niños y las niñas pueden lograr el éxito académico y llevar vidas satisfactorias y productivas.

Sumado a lo anterior, los infantes con espectro autista, enfrentan una serie de desafíos específicos en el entorno educativo que, según González (2018) están relacionados con las sensibilidades sensoriales, debido a que algunos olores, colores y destellos de luz los pueden desconcentrar o alterar su comportamiento, razón por la cual se les dificulta realizar las actividades que les proponen. También pueden presentar deficiencias en las habilidades motrices de tal forma que la escritura, el dibujo y algunas actividades de equilibrio o de educación física son complejas de realizar. Sumado a ello, sus funciones ejecutivas como la planificación, la organización y la priorización de actividades escolares, les impiden ejecutar tareas o ejercicios, lo cual también incrementa la ansiedad y la depresión, los cuales no son estados aptos para el aprendizaje.

De acuerdo con la problemática planteada, el siguiente documento tiene el objetivo de describir estrategias psicopedagógicas para la inclusión escolar de infantes con trastornos del espectro autista.

Entre los lineamientos teóricos que sirven de sustento para fortalecer competencias en los infantes con espectro autista, se evidencia que el Análisis Conductual Aplicado (ABA) es el más utilizado; se trata de una terapia conductual que se centra en cambiar el comportamiento de una persona reforzando las conductas deseadas y extinguiendo las otras. Se ha demostrado que el ABA ha sido eficaz para ayudarlos a conocer nuevas habilidades, mejorando sus destrezas sociales y de comunicación, además de reducir las actitudes problemáticas, tales como autoagresión, agresión hacia otros, ingestión de sustancias no comestibles, destrucción, y escapismo, las cuales surgen de una disminución de la calidad de vida tanto para el individuo como para su familia (Piñeros y Toro, 2012).

Otra teoría que está ganando popularidad es la terapia pragmática social del desarrollo (DSPT). La DSPT es una terapia de habilidades sociales que se enfoca en enseñar a los infantes con espectro autista, las habilidades que necesitan para interactuar con otros de una manera socialmente apropiada mediante el trabajo en equipo al mejorar su comunicación y aumentar la participación en actividades sociales (Fernández y García, 2020).

Además del ABA y DSPT, existen otras intervenciones basadas en evidencias que ayudan a esta población con espectro autista a generar competencias. Estas intervenciones incluyen ejercicios del lenguaje, del habla, ocupacional y de juego. La terapia del habla y el lenguaje puede ayudarlos a desarrollar sus habilidades de comunicación, mientras que la terapia ocupacional puede contribuir a desarrollar sus habilidades motoras finas y aprender a lidiar con las sensibilidades sensoriales. La terapia de juego les permite relacionarse con los demás de manera lúdica y a expresar sus emociones de forma saludable (Iglesia y Olivari, 2008).

Cerqueira (2022), realizó un análisis sistemático sobre las habilidades socioemocionales en estudiantes con problemas de aprendizaje. Es una investigación cualitativa con método de análisis documental, cuyos resultados determinaron que existe 146 artículos, de los cuales utilizó 16 que fueron los efectivos para el estudio, teniendo en cuenta las bases de datos de artículos abiertos indexados de Redalyc y Dialnet. Sus resultados determinaron que existe un impacto en la percepción emocional de esta población sobre el aprendizaje, por ello se recomendó formular políticas públicas de seguimiento, además de formar pedagógicamente a los docentes y partes interesadas para fortalecer su desarrollo. Este trabajo es un referente adecuado para el presente artículo, dado que determinó las herramientas para el proceso de recolección y selección de información.

También se consideró el trabajo de Cinta y Almeida (2016), quien hizo un análisis de revisión sistemática utilizando documentos indexados en diferentes bases de datos sobre la relación entre el fortalecimiento de competencias motrices en infantes escolares y la dificultad de la vista desde el año 2014 al 2021. Es un trabajo cualitativo basado en un análisis documental donde se emplearon el repositorio de universidades y las bases de datos de documentos indexados. Sus resultados revelan que el ejercicio físico, los deportes y las actividades recreativas son necesarios

para desarrollar competencias motrices y de coordinación con el objeto de reducir la descoordinación en la locomoción que produce la discapacidad. Se considera que este artículo es un buen referente para el presente artículo por el hecho de que contribuye con información teórica en el contexto temático de la educación dirigida a la población con espectro autista, además del proceso metodológico a tener en cuenta para la identificación de estudios apropiados para el análisis.

Por lo tanto, el artículo que se propone es importante porque la intervención adecuada para educar un infante con espectro autista de básica primaria dependerá de sus necesidades y fortalezas individuales. Lo que hace necesario trabajar con una terapia calificada para desarrollar estrategias que los ayuden a alcanzar su máximo potencial al conocer las herramientas para impulsar sus competencias y los mecanismos de participación en la educación en los colegios. De igual manera, este artículo se constituye en una herramienta de consulta para los docentes que trabajan con esta población, al igual que servir de referente para estudios futuros en este tema.

Metodología

Se utilizó el enfoque de investigación cualitativo, el cual busca comprender un fenómeno para sumergirse en él y recopilar datos a través de observaciones, entrevistas y análisis de documentos (Hernández, et al., 2010). En ese sentido, se emplea la técnica documental como herramienta de recolección, dado que implica el análisis de literatura (Bisquerra, 2009).

Esta revisión se efectuó en documentos consultados entre 2016 y 2023, por medio de bases de datos en el ámbito académico, tales como Scopus, Redalyc, ScienceDirect, Dialnet plus, ProQuest, EBSCO, entre otros, donde se identificaron 100 artículos de revistas científicas de diferentes lenguas que facilitó su elaboración.

Las fases de análisis documental que se tuvo en cuenta para el desarrollo del presente artículo son:

Definición de palabras claves o temáticas: como primera medida se identificó las palabras claves que son las variables que se tuvieron en cuenta para realizar la búsqueda de documentos en las bases de datos, especialmente en

los idiomas que hacen parte del entorno Latinoamericano. Entre las que se encuentran en la tabla 1.

Tabla 1.

Palabras claves del proceso de revisión documental.

PALABRAS CLAVES	INGLÉS	PORTUGUÉS
Espectro autista	Primary school autistic children	Crianças autistas
Estrategias psicopedagógicas	Psycho-pedagogical strategies	Estratégias psicopedagógicas
Desarrollo de competencias	Skill development	desenvolvimento de habilidades
Inclusión escolar	inclusión children	inclusão escolar

Nota: la tabla muestra las palabras claves para el proceso de búsqueda de información. Elaboración propia.

Recolección de información: Después se procedió en la búsqueda de información considerando el periodo de análisis (2016-2022), el cual se escoge por ser un tema novedoso desde el contexto psicopedagógico. Aquí se utilizó la rejilla de búsqueda, la cual permite organizar los documentos identificados en cada una de las bases de datos de consulta.

Tabla 2.

Rejilla de consulta.

Título	Autores	Año	País	Palabras clave

Nota: La tabla muestra la rejilla de consulta a utilizar para organizar la información de los artículos.

Selección de artículos: Después de tener todos los artículos identificados (n= 100) se procede en la clasificación de estos para efectos de determinar los más adecuados para el cumplimiento de los objetivos propuestos. Los parámetros de inclusión para la selección de documentos en el análisis, correspondió a los artículos publicados en español, inglés y portugués en el periodo 2016 y 2023 que han estudiado el espectro autista en niños escolares de 5 a 10 años de edad.

Codificación y categorización de los datos: se hace un análisis de documentos identificados, haciendo una contabilización de estos, por lengua, año y palabras claves identificados en cada uno de ellos.

Análisis de contenidos: Se hizo el análisis de contenido de los artículos donde se busca especificar especialmente las estrategias identificadas en torno al desarrollo de competencias para la vida y la participación o inclusión de los infantes con espectro autista, dado que aquí se da respuesta a los objetivos específicos planteados, además de relacionar los aspectos más significativos de las palabras claves. De igual manera se efectuó la discusión con base a los resultados descritos.

Resultados y discusión

En este acápite se describen los resultados obtenidos en el proceso de revisión bibliográfica que se realizó en el periodo 2016-2023, el cual se desarrolló en 5 etapas que se consideraron para identificar las coincidencias en las temáticas planteadas. En este orden de ideas, se logró identificar 29 artículos que dieron respuesta a los objetivos de la investigación. Después de procesar la información se encontró que los artículos fueron desarrollados por profesionales de diferentes disciplinas (Licenciados en educación: 52%; Psicología: 26%; Medicina: 15% y Fonoaidología:7%), donde la metodología utilizada fue descriptiva (46%), analítica (31%), exploratoria (13%) y transversal (10%). Además, se determinó que el 48,27% de los artículos corresponden a Sur América (Colombia, Ecuador, Paraguay, Venezuela y Chile), el 41,39% a Europa (España y Portugal) y el 10,34% a Centroamérica (México y Cuba), donde se destaca que España es el país con más artículos encontrados con el 34% de ellos, de los cuales se resalta el año 2016 (38,) como el periodo de más publicaciones. En la tabla 3 se aprecian estos documentos.

Tabla 3.

Artículos seleccionados para el análisis.

TÍTULO	AUTORES	AÑO	PAÍS	PALABRAS CLAVE
Procesos de atención pedagógica de estudiantes con trastorno del espectro autista (tea): una revisión sistemática	Tello J., Botero S.	2023	Colombia	
Actitudes de los docentes a nivel primaria sobre los alumnos con Trastorno de Espectro Autista	Domínguez-P. Castro M. Zavala M.	2022	México	Espectro autista
Estrategias pedagógicas dirigidas a maestros para incentivar la literatura infantil de niños y niñas con autismo en educación básica primaria del Instituto Técnico Guaimaral de la ciudad de Cúcuta Norte de Santander	Gauta, D.	2016	Colombia	
Estrategias psicopedagógicas para trabajar con niños trastorno del espectro autista TEA	Pibaque A.	2023	Ecuador	
Estrategias Psicodidácticas de aprendizaje en trastornos del espectro autista (TEA)	Wills, W.	2022	Paraguay	
Proyecto educativo para la estimulación del lenguaje de niños con autismo	Navarro A.	2020	Ecuador	
Programa de estrategias psicopedagógicas basadas en la evidencia para la contención de situaciones disruptivas en niños con trastorno de espectro autista (TEA) en edades de cuatro a siete años	García, E., y Zapata, K	2020	Colombia	Estrategias psicopedagógicas
Trastorno del espectro autista su comorbilidad y estrategias de atención	Lara M.	2017	España	
La evaluación psicopedagógica de niños (as) con trastornos del espectro autista mediante el perfil psicoeducativo	Massani J, García L, Navarro A, Hernández E.	2016	Cuba	
Diagnóstico en niños con trastornos del espectro autista en su desarrollo en la comprensión textual	Aguiar A. García R. Hernández F.	2016	España	
El cuento infantil como estrategia para potenciar el lenguaje en niños con autismo	Guanoluisa D; Álvarez A. Facia L.	2021	Venezuela	Desarrollo de competencias

TÍTULO	AUTORES	AÑO	PAÍS	PALABRAS CLAVE
Estrategias didácticas para desarrollar competencias en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)	Vázquez T. García D. Ochoa E, Sergio Erazo- Álvarez J.	2020	España	
Uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en niños autistas	Badillo V. Miguel A. Iguarán A.	2020	Colombia	
Análisis del acceso a la formación de competencias educativas básicas para estudiantes autistas en Ecuador	Silva J.	2019	Ecuador	
El enfoque neuropsicológico del Autismo: Reto para comprender, diagnosticar y rehabilitar desde la Atención Temprana	Cinta M; Almeida, A.	2016	Chile	Desarrollo de competencias
Uso de las TIC en el Trastorno de Espectro Autista: aplicaciones	García S; Garrote D; Jiménez S.	2016	España	
Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA)	Lozano J; Castillo I. García C; Motos E.	2016	España	
La lectoescritura en los niños autistas	Callejo J.	2016	España	
Elaboración de un programa de intervención para el desarrollo de la competencia socioemocional y mejora de la inclusión en el aula de un niño con Trastorno del Espectro Autista	Peris J.	2016	Colombia	
La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky	Hernández O., Spencer R., Gómez, I	2021	Cuba	Inclusión escolar
La inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista en la República del Ecuador	León B.	2018	Ecuador	
Conducta adaptativa y aprendizaje en niños con trastornos del neurodesarrollo (trastornos del espectro autista y trastorno por déficit de atención/hiperactividad). Efectos del funcionamiento ejecutivo	Belén M. Berenguer-A. Casas M.	2018	Chile	Inclusión escolar

TÍTULO	AUTORES	AÑO	PAÍS	PALABRAS CLAVE
Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo	Garcés, R. Zambrano M.	2018	España	
Intervenciones para promover la comunicación social en niños con trastornos del espectro autista	Baixauli- I., Roselló B., Berenguer C., Colomer C., Grau M	2017	Portugal	
Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente	Rangel A.	2017	España	Inclusión escolar
Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza e inclusión del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA)	Lozano J., Ballesta F. Alcaraz S., Cerezo M.	2016	España	
Estrategias en disciplina positiva y su incidencia en la inclusión educativa de niños y niñas con trastorno del espectro autista en educación inicial	Vargas K Pucha, R. Morillo J.	2019	Ecuador	
El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria	García-R, Hernández E.	2016	España	

Nota: La tabla muestra los artículos seleccionados.

De acuerdo a este listado de autores se tomó en consideración los siguientes conceptos manifestados por los autores investigados, conforme a cada categoría de variables, en el cual se encuentra el entorno educativo en básica primaria, las estrategias psicopedagógicas, las estrategias de desarrollo de competencias y las estrategias de Inclusión escolar de niños y niñas con espectro autista, en las cuales se hizo un resumen general de cada variable en la tabla 4, identificando los el grupo de autores que escribieron al respecto.

Tabla 4.

Categoría de variables

VARIABLE	AUTORES	CONCEPTO	FAL
Entorno educativo en básica primaria.	Gauta (2016) ; Tello y Botero (2023); Domínguez, et al. (2022)	El entorno educativo en básica primaria para niños y niñas con autismo debe ser inclusivo y adaptado a sus necesidades. Estos estudiantes necesitan un ambiente positivo y de apoyo para sentirse seguros y aprender. Requieren más tiempo para completar tareas, ayudas visuales e instrucciones claras debido a dificultades con el procesamiento verbal y distracciones. La interacción con compañeros es crucial para desarrollar habilidades sociales.	26
Estrategias psicopedagógicas para niños y niñas con espectro autista	Pibaque A, Wills, W., Navarro A., García, E., y Zapata, K., Lara M., Massani J, García L, Navarro A, Hernández E., Aguiar A. García R. Hernández F.,	Los niños escolares que padecen de espectro autista requieren de un entorno adecuado para su desarrollo, el cual se puede enfrentar con mayor facilidad al identificar a tiempo sus síntomas para reducir sus conductas nocivas. Estas se pueden lograr mediante el desarrollo de su creatividad en actividades artísticas, haciendo juegos de trabajo en equipo, al igual que estrategias para fortalecer su comunicación con los demás.	45
Estrategias de desarrollo de competencias para los niños y niñas con espectro autista	Guanoluisa D; Álvarez A., Facia L., Vázquez T. García D. Ochoa E, Sergio Erazo-Álvarez J., Badillo V. Miguel A. Iguarán A., Silva J., Cinta M; Almeida, A., García S; Garrote D; Jiménez S., Lozano J; Castillo I. García C; Motos E., Callejo J. Peris J.	El desarrollo de competencias en los escolares de niños y niñas con espectro autista es un desafío para los docentes, donde las principales estrategias se concentra en el desarrollo de habilidades de comunicación, sociales y de autoayuda, en el cual, se busca mejorar las relaciones con otros niños y docentes, además de desarrollar su habla y tengan la capacidad de ser independientes. En este sentido, se requiere de paciencia en este proceso, empleando el apoyo de la familia y de profesionales especializados para complementar el proceso de aprendizaje que se entrega en las aulas académicas.	61

VARIABLE	AUTORES	CONCEPTO	FAL
Estrategias de Inclusión escolar de niños y niñas con espectro autista	Hernández O., Spencer R., Gómez, I León B.	La educación inclusiva es aquella que permite que cualquier estudiante sin distingo de edad, sexo, condición económica y social y de salud, entre otros, pueda recibir una enseñanza de calidad.	52
	Belén M.	En este sentido, la educación inclusiva permite que	
	Berenguer-A. Casas M.	niños y niños con espectro autista tenga mayores	
	Garcés, R. Zambrano M.	facilidades para expresarse e interactuar con sus	
	Baixaulí- I., Roselló B., Berenguer C., Colomer C., Grau M Rangel A.	compañeros, además de estar más dispuestos a recibir la información de los docentes.	
	Lozano J., Ballesta F. Alcaraz S., Cerezo M. Vargas K Pucha, R. Morillo J. García-R, Hernández E.	Las estrategias residen en capacitar al docente para el manejo de estas personas, además de hacerle comprender a sus compañeros de clase, la importancia del respeto y la comprensión, para evitar el <i>bullying</i> , en el salón de clase. También se propone tener escuelas de alojamiento, al igual que mantener un ambiente adecuado con sillas preferentes y lugares tranquilos para que ellos se sientan cómodos.	

Nota: Frecuencia de aparición en la literatura (FAL). La tabla muestra la categoría de variables conforme a los artículos seleccionados.

Después de especificar las variables a analizar se procedió a discurrir en cada una de ellas para una mejor comprensión.

Educación de niños y niñas con espectro autista de básica primaria

De acuerdo con el análisis de los artículos mencionados para esta variable, se evidencia que los niños y niñas con espectro autista suelen tener dificultades en los entornos educativos tradicionales. Es posible que tengan dificultades para comprender y seguir instrucciones, y pueden sentirse abrumados fácilmente por el ruido y otras distracciones. Como resultado, pueden quedarse atrás de sus pares académicos y sociales (Gauta, 2016).

Sin embargo, con el apoyo adecuado a los infantes con espectro autista pueden tener éxito en la escuela primaria. A continuación, los autores consultados ofrecen algunos consejos para los educadores sobre cómo apoyarlos en el entorno de la escuela primaria:

Tello y Botero (2023), afirman que se debe crear un ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo, dado que esta población con espectro autista necesita sentirse segura y apoyada para poder aprender. Esto significa brindarles un entorno predecible y estructurado para garantizar que no se sobreestime.

Por otro lado, Domínguez et al. (2022) manifiesta que es importante el uso de ayudas visuales e instrucciones claras, dado que niños y niñas con espectro autista a menudo tienen dificultades para procesar información verbal. El uso de apoyos visuales, como imágenes y diagramas, puede ayudarles a comprender instrucciones y conceptos. También es importante dar herramientas claras y concisas y darles tiempo para procesar la información antes de responder.

Adicionalmente, Gauta (2016) determinó que los estudiantes con espectro autista de básica primaria necesitan oportunidades de interacción con sus compañeros para desarrollar habilidades sociales. Esto se puede lograr mediante actividades grupales, citas para jugar y entrenamiento en habilidades sociales. Es importante brindarles a niños y niñas con espectro autista el apoyo que necesitan para participar en relaciones sociales y ayudarlos a aprender y a navegar por situaciones sociales.

Lo anterior se complementa con lo que afirma Tello y Botero (2023), cuando dicen que los infantes con espectro autista de básica primaria aprenden de manera diferente que sus compañeros. Es posible que necesiten más tiempo para completar las tareas y que cometan errores. Es importante ser paciente y comprensivo, además de brindarles el apoyo que necesitan para tener éxito.

Estos autores evidencian que, con el apoyo adecuado pueden prosperar en la escuela primaria. Al crear un entorno de aprendizaje positivo y de apoyo, utilizando ayudas visuales e instrucciones claras, brindando oportunidades para la interacción social, pues al ser pacientes y comprensivos, los profesores les ayudan a explotar sus talentos.

Estrategias psicopedagógicas para niños y niñas con espectro autista

La educación psicopedagógica es una herramienta valiosa para los educadores que desean ayudar a sus estudiantes a aprender de manera más efectiva. Al comprender los factores psicológicos que afectan el aprendizaje,

los educadores pueden crear entornos de aprendizaje más adecuados y proporcionar a los estudiantes el apoyo que necesitan para mejorar (Navarro, 2020).

En lo que respecta a lo manifestado por los autores estudiados se afirma que un diagnóstico temprano en estudiantes con espectro autista, facilita el desarrollo del lenguaje, además de identificar las emociones destructivas que influyen sobre su comportamiento en el entorno educativo, el cual genera stress y deserción escolar en ellos (García y Zapata, 2020). Así mismo Aguiar et al. (2016) afirman que intervenir a tiempo a estos infantes de básica primaria facilita la generación de estrategias en la enseñanza de estos escolares en la diversidad de contextos educativos, lo que facilita la inclusión social de esta población con este tipo de trastornos.

De igual manera, Massani et al. (2016) manifiesta que otra de las estrategias psicopedagógicas que se emplean para educar a esta población, se basa en el desarrollo de actividades artísticas que les ayuden a expresar sus emociones, puesto que permite identificar las dificultades psicológicas que tiene esta población, la cual es clave para generar acciones de atención previa.

Adicionalmente, se destaca lo argumentado en el artículo de Pibaque (2023) quien encontró alternativas psicopedagógicas que contribuyen en su formación, donde se propone incentivar la creatividad en esta población, en el sentido de que estas acciones promueven su motivación, beneficiándolos en el lenguaje, la comunicación y las relaciones sociales, logrando mejores resultados en su capacidad cognitiva e intelectual.

Por su parte, Lara (2017) se enfoca en estrategias de los Trastornos Generalizados del Desarrollo DSM, que son un grupo de trastornos del neurodesarrollo que se caracterizan por dificultades en la interacción social, la comunicación y conductas repetitivas. Estos trastornos suelen comenzar en la primera infancia y pueden persistir hasta la edad adulta. El autor manifiesta que a través de esta se logra identificar a los más afectados por el espectro autista, además de posibilitar un diagnóstico efectivo antes de los 3 años, con menos errores en la clasificación, permitiendo fortalecer la atención y la calidad de vida, mediante acciones enfocadas en atender las emociones y motivaciones.

También se resalta lo que afirma Wills (2022) que esta población tiene puntos críticos en su aprendizaje, especialmente en la discapacidad intelectual que influye en su calidad de vida. El autor argumenta que se debe mediar los aspectos neurales con los componentes de sensibilización, habituación y el aprendizaje de asociación, al considerar los puntos críticos que se logra identificar, de acuerdo a Wills (2022), las dificultades de comunicación social son un sello distintivo del espectro autista. Los infantes con esta discapacidad pueden tener dificultades para comprender y usar el lenguaje en contextos sociales. Además de tener problemas para turnarse en una conversación, mantener el contacto visual y comprender las señales no verbales. De igual forma, el mismo autor manifiesta que los intereses restringidos: son otra característica común del espectro autista. La población con este trastorno, pueden fijarse en ciertos temas o actividades, y tener dificultades para cambiar su atención a otras cosas. Esto limita el aprendizaje de nuevos conocimientos, ya que son reacios a centrarse en cualquier cosa que no esté relacionada con sus intereses. Adicionalmente, destaca la existencia de comportamientos repetitivos que son una característica del espectro autista. Estos pueden participar en movimientos o acciones repetitivas, como aleteo o balanceo a mano. Dichas conductas son perjudiciales en el aula, y también generan dificultades en su aprendizaje.

En esta variable se aprecia que hay diferentes enfoques psicopedagógicos para fortalecer su aprendizaje, el cual busca identificar los elementos psicológicos que permitan identificar las diversas dificultades emocionales que influyen en el comportamiento de la población, facilitando la formulación de acciones que van desde actividades que promueven la imaginación y la motivación a través del arte para fortalecer la comunicación, la conducta y los intereses de los estudiantes.

Estrategias de desarrollo de competencias para los niños y niñas con espectro autista

Si bien no hay cura para el trastorno del espectro autista TEA, hay una serie de tratamientos efectivos que pueden ayudar a los infantes con TEA a mejorar sus competencias y funcionar de manera más independiente.

De acuerdo a Vásquez et al. (2020) una parte importante del tratamiento es el desarrollo de habilidades. Las habilidades que a menudo están dirigidas al desarrollo en personas con TEA incluyen habilidades sociales, de comunicación y de autoayuda.

Las estrategias de desarrollo de habilidades para esta población con espectro autista deben adaptarse a las necesidades y habilidades específicas del individuo. Sin embargo, hay una serie de estrategias generales que se pueden aplicar a todos ellos, de acuerdo con los autores consultados.

De acuerdo a Guanoluisa et al. (2021) es necesario comenzar cuanto antes las intervenciones de desarrollo de habilidades, pues mayores serán los resultados. Esto se debe a que en la juventud se observan altas probabilidades de aprender nuevas habilidades.

Por otro lado, Silva (2021) manifiesta que a menudo se benefician de un enfoque estructurado para aprender nuevas habilidades. Esto significa que las competencias se enseñan de una manera paso a paso, y los infantes reciben muchas oportunidades para practicarlas en una variedad de entornos.

Igualmente, se destaca lo que afirma Cinta y Almeida (2016) cuando dicen que estos infantes tienen más probabilidades de aprender nuevas habilidades cuando son recompensados por sus esfuerzos. El refuerzo positivo puede tomar muchas formas, como elogios, recompensas o tokens.

Sin embargo, García et al. (2016) advierten que se debe ser paciente en este proceso, dado que aprender nuevas habilidades lleva tiempo y esfuerzo. Es posible que ellos necesiten realizar actividades para fortalecer la competencia varias veces antes de dominarla. También es importante alentar y celebrar incluso sus pequeños éxitos.

Así mismo, Lozano, Ballesta et al. (2016) argumentan que para el desarrollo de competencias la familia juega un papel clave en el apoyo de esta población. Los padres y cuidadores pueden ayudar a reforzar las habilidades que se enseñan en las sesiones de terapia y también brindar oportunidades para que ellos las impulsen en la vida cotidiana.

En este orden de ideas, Callejo (2016) manifiesta que las intervenciones de desarrollo de competencias son más efectivas cuando son proporcionadas

por un profesional calificado. Un patólogo, terapeuta ocupacional o psicólogo del habla y lenguaje puede ayudar a desarrollar un plan de tratamiento personalizado que satisfaga las necesidades individuales de esta población.

Además de las acciones generales enumeradas anteriormente, hay una serie de estrategias específicas que pueden usarse para ayudarlos a desarrollar habilidades específicas. Entre ellas, se destacan las competencias sociales que son esenciales para el funcionamiento diario. Esta población a menudo necesita ayuda para aprender a interactuar con los demás, cómo hacer amigos y cómo resolver conflictos, tal como lo afirman Badillo e Iguarán (2020), donde manifiestan que algunas habilidades sociales específicas que pueden ser dirigidas al desarrollo de esta población de básica primaria incluyen el contacto visual, la expresión facial, el lenguaje corporal, las competencias de conversación y la resolución de conflictos. Así mismo, estos autores dicen que las intervenciones de habilidades sociales se pueden administrar en una variedad de entornos, como sesiones de terapia individual, sesiones de terapia grupal o en el entorno natural de los infantes autistas. Las intervenciones a menudo se centran en enseñar habilidades sociales específicas, como hacer contacto visual, comenzar una conversación o resolver un conflicto.

Otra competencia específica que se puede desarrollar en esta población son las habilidades de comunicación, que según Peris (2016), son esenciales para el funcionamiento diario, dado que a menudo tienen dificultades con el lenguaje expresivo, el lenguaje receptivo o ambos. Este autor afirma que las intervenciones de destrezas de comunicación se pueden administrar en una variedad de entornos, como sesiones de terapia individual, sesiones de terapia grupal o en el entorno natural de los infantes. Estas acciones a menudo se centran en enseñar habilidades de comunicación específicas, como usar palabras para expresar sus deseos y necesidades, cómo comprender lo que otros dicen y participar en las conversaciones. También incluyen enseñar a esta población el uso de dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa (AAC), como tarjetas de imágenes o dispositivos de generación de voz.

Finalmente, se resalta lo manifestado por Vásquez et al. (2020), quienes destacan que las competencias de autoayuda son esenciales para la independencia, debido a que los infantes a menudo necesitan ayuda para aprender a cuidarse a sí mismos, en el cómo vestirse, cómo comer de forma

independiente y cómo usar el baño. Estas competencias de autoayuda se pueden administrar en una variedad de entornos, como sesiones de terapia individual, sesiones de terapia grupal o en el entorno natural de la escuela básica primaria.

Estrategias de Inclusión escolar de niños y niñas con espectro autista

La educación inclusiva es un enfoque escolar que garantiza que todos los estudiantes, independientemente de sus discapacidades, tengan acceso a la misma educación de alta calidad. Esta ofrece una variedad de apoyo para ayudar a los estudiantes con espectro autista a aprender y participar en la escuela (Baixauli, et al., 2017).

Este acápite discutirá la importancia de la educación inclusiva para los infantes con espectro autista y las estrategias que pueden usarse para apoyarlos, de acuerdo a los autores identificados en esta temática.

En primera instancia se debe precisar que la educación inclusiva es importante por varias razones. Primero, es lo correcto. Todos los niños y niñas tienen derecho a una educación de calidad, independientemente de sus discapacidades. Este tipo de educación permite a la población infantil con autismo, a tener las mismas oportunidades para aprender y crecer que sus compañeros (Lozano, et al., 2016).

En segundo lugar, la educación inclusiva es efectiva porque, según Vargas et al. (2019), se ha demostrado que los estudiantes con espectro autista que están incluidos en las aulas de educación de básica primaria obtienen las mismas ganancias académicas que sus compañeros. También es más probable que se gradúen de la escuela secundaria y asistan a la universidad.

Tercero, la educación inclusiva beneficia a todos los estudiantes. De acuerdo a García y Hernández (2016) cuando los estudiantes con espectro autista están incluidos en las aulas de básica primaria, pueden enseñar a sus compañeros sobre el espectro autista y ayudar a crear un entorno escolar más inclusivo. También ayuda a desglosar estereotipos sobre personas con discapacidades.

Conforme a esta importancia de la educación inclusiva, los autores consultados propusieron una serie de estrategias que pueden usarse para facilitar la inclusión de infantes con espectro autista en la escuela básica primaria, las cuales se destacan:

León (2018) nuevamente confirma la importancia de ejecutar una intervención temprana, dado que esta puede ayudar a mejorar sus habilidades sociales, de comunicación y académica, en el sentido de que la educación tradicional es crítica para lograr la inclusión de esta población.

Por otro lado, Hernández et al. (2021) proponen los planes de educación individualizados como los más acertados para incluirlos, debido a que la educación especial cuenta con un plan escrito que describe las necesidades específicas de esta población y los servicios que se proporcionarán para satisfacer esos requerimientos de aprendizaje.

Adicionalmente, se resalta la colaboración, puesto que Roselló et al. (2018) afirman que es importante que los maestros, los padres y otros profesionales colaboren para apoyarlos. Al trabajar juntos, pueden desarrollar un plan que satisfaga las necesidades individuales de ellos.

Se resalta también lo argumentado por Aixa (2017) quien afirma que otra forma de incluir a los infantes con espectro autista es a través de la capacitación en habilidades sociales, las cuales les puede ayudar a aprender a interactuar con sus compañeros, hacer amigos y resolver conflictos. Estas pueden ir acompañadas con las intervenciones de comportamiento que permiten hacer frente a situaciones desafiantes.

De igual manera Callejo (2016) propone que otra forma de incluirlos es mediante el alojamiento en el aula, como tiempo prolongado en las pruebas, asientos preferenciales o un lugar tranquilo para trabajar.

En efecto, la educación inclusiva brinda la oportunidad para que niños y niñas con espectro autista alcancen su máximo potencial, pues con el apoyo adecuado, pueden tener éxito en la escuela, aprendiendo, creciendo y haciendo amigos.

Discusión

El desarrollo de esta revisión documental permitió la identificación de estrategias psicopedagógicas para niños y niñas con espectro autista de básica primaria para el desarrollo de competencias para la vida e inclusión escolar, entre ellos se destaca la creación de un ambiente educativo adecuado, al igual que la realización de actividades que mejoren la comunicación, que impulsen la interacción social y que promuevan sus habilidades. Al analizar los artículos investigados se observa que autores como García y Zapata (2020) y Aguiar et al., (2016), consideran que una intervención temprana de los síntomas que influyen en esta población es una medida necesaria para determinar el manejo que se le debe proporcionar a estos estudiantes en las aulas académicas, dado que las actividades pedagógicas que utilizan los educadores deben responder a las dificultades psicológicas que ellos enfrentan tales como problemas de comunicación, interacción social, autoagresión, agresión hacia otros, ingestión de sustancias no comestibles, destrucción, y escapismo.

Este resultado es común a lo identificado en otros estudios de revisiones similares, como el de Tello y Botero (2023) y Aparecida (2022), quienes coinciden en que la efectividad de una adecuada metodología de aprendizaje para los infantes con espectro autista de básica primaria, depende de una identificación temprana de las necesidades que tienen estos estudiantes, dado que el profesor va a estar preparado para orientarlos pedagógicamente, de tal manera que no se sienta mucha diferencia frente a los niveles de aprendizaje de los otros niños que estudian en condiciones normales.

Otro de los aspectos identificados en los resultados, determinó que la mayor parte de los autores (Lara, 2017; Pibaque, 2023) consideran la importancia de fortalecer los mecanismos de aprendizaje en ellos, dado que esta es una de las problemáticas más representativas de esta población, donde afirman que el desarrollar actividades que promuevan la creatividad o la imaginación es una estrategia apropiada para este tipo de personas porque les permite expresar sus emociones e identificar sus motivaciones.

Este resultado se asimila a lo que se identificó en el trabajo de referencia de Aparecida (2022), que en su revisión encontró que una de las maneras de apoyar a esta población es desarrollar sus habilidades artísticas y deportivas, porque además de desarrollar sus competencias cognitivas, les facilita su proceso de interacción social.

De manera adicional, se evidencia que autores como Cinta y Almeida, 2016; García G. et al, 2016 ; Lozano M. et al, 2016; Fernández y García, 2020, afirman que las carencias de comunicación son una de las principales dificultades que tiene esta población, en el cual se propone realizar secciones de terapia individual y grupal donde se impulse conversaciones, donde se debe realizar con paciencia porque esto procede de un paso a paso que vaya mostrando resultados en cada etapa. En este aspecto, algunos estudios referentes como el de Tello y Botero, Callejo y Aixa, advierten que el juego es una actividad grupal muy efectivo para fortalecer su desarrollo, dado que le permite administrar sus emociones negativas, puesto que en algunas ocasiones esta población tiende a agredirse o agredir a otras personas.

Estos esfuerzos deben de contar con el apoyo de profesionales idóneos en el tema de salud que complemente las labores de los docentes y los padres de familia, tal como lo menciona Cárdenas Carrillo et al., (2019), debido a que esta estrategia permite una orientación objetiva y coherente que evita confusiones del trato que se le da en la casa y en el colegio, además, porque ellos tienen experiencia y conocimientos en el manejo del autismo al identificar las necesidades del niño y diseñar un plan de tratamiento personalizado que aborde sus áreas de déficit.

Adicionalmente, se resalta que la educación inclusiva es una parte fundamental que se debe incorporar en las instituciones educativas, lo que obliga las instituciones a adecuar sus instalaciones y el personal para atender las necesidades de esta población. En este sentido, se debe implementar equipos y materiales didácticos que conduzcan a este propósito, al igual que la capacitación de docentes y el personal de apoyo para garantizar un trato digno para los infantes con espectro autista, tal como lo manifiestan autores como Roselló y otros, 2018; Hernández y otros, 2021. En este aspecto, el estudio de Aparecida (2022) va mucho más allá, al argumentar que este tipo de educación no solo debe estar en manos de la institución educativa con los recursos que debe tener para la prestación del servicio inclusivo, sino que se debe involucrar a los padres de familia y las autoridades de educación pública para generar estrategias articuladas que beneficie la calidad de vida de estos menores de edad.

Conclusiones

El desarrollo de este análisis documental permite concluir que los niños y niñas con espectro autista a menudo enfrentan desafíos en la escuela primaria. Pueden tener dificultades para comprender y seguir instrucciones, hacer amigos y regular sus emociones. También tienen más probabilidades de experimentar el acoso escolar y el aislamiento social. Sin embargo, ellos logran óptimos resultados con el apoyo adecuado. Puesto que la investigación ha demostrado que la intervención temprana, mejoran las habilidades sociales y de comunicación, además de que los programas educativos especializados impulsan su aprendizaje y el desarrollo de una manera adecuada para cubrir sus necesidades individuales.

En el desarrollo de competencias para esta población se concluye que los padres y educadores pueden brindarles un entorno estructurado y predecible. Esto significa crear una rutina para el niño y niña, brindándole instrucciones claras y estableciendo límites a su comportamiento. También es importante proporcionarles oportunidades para socializar con otros, incluso si les resulta difícil. Esto se puede hacer a través de citas para jugar, actividades grupales o salas de chat en línea.

Por otro lado, una de las propuestas más acertadas para fortalecer sus competencias y su inclusión es la implementación de la educación inclusive que es una metodología de enseñanza donde todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o discapacidades, deben educarse juntos en las mismas escuelas. Se ha demostrado que este enfoque de la educación tiene una serie de beneficios para los estudiantes con discapacidades, incluido el rendimiento académico mejorado, las habilidades sociales y la autoestima.

En este contexto, es fundamental que en las escuelas se promueva un ambiente que favorezca la inclusión y que permita a estos niños relacionarse de manera efectiva con sus compañeros y maestros. Es importante fomentar la empatía y la tolerancia entre los estudiantes, así como sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre las necesidades específicas de los niños autistas.

Además, se debe adaptar el entorno físico de las escuelas para que sea accesible y seguro para los niños autistas. Se deben eliminar barreras arquitectónicas, proporcionar espacios tranquilos para el descanso y la relajación, y garantizando la disponibilidad de recursos y materiales adaptados a las necesidades de estos estudiantes.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la formación del personal docente y no docente en relación con el autismo. Los profesionales de la educación deben recibir la capacitación necesaria para poder identificar y atender las necesidades de los niños autistas de manera efectiva. Asimismo, es fundamental fomentar la colaboración entre los diferentes profesionales que intervienen en la educación de estos niños, como psicólogos, terapeutas y especialistas en educación especial.

Referencias bibliográficas

- Aguar Aguiar, G., García Reyes, O., y Hernández Fonticiella, Y. (2016). Diagnóstico en niños con trastornos del espectro autista en su desarrollo en la comprensión textual. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 20(6), 63–71. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-31942016000600010yscript=sci_arttext
- Aixa, R. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81–96. <https://www.redalyc.org/journal/993/99356728016/99356728016.pdf>
- Aparecida Cerqueira, M. (2022). Revisión sistemática sobre el desempeño de habilidades socioemocionales en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje. *Psicología UNEMI*, 6(11), 143–155. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp143-155p>
- Badillo Jiménez, V., y Iguarán Jiménez, M. (2020). Uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en niños autistas. *Revista Praxis*, 16(1), 55–63. <https://doi.org/10.51877/praxis.v16i1.3406>
- Baixauli Fortea, I., Roselló Miranda, B., Berenguer Forner, C., Colomer Diago, C., y Grau Sevilla, M. (2017). Intervenciones para promover la comunicación social en niños con trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 64(1), 39–44. <https://doi.org/10.33588/rn.6401.2016447>

- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.ª ed.). La Muralla S.A.
- Callejo López, J. (2016). *La lectoescritura en los niños autistas* [Trabajo Final de Grado, Universitat Jaume I]. Repositori de la Universitat Jaume I. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/127726>
- Cárdenas Carrillo, L., Correa Jurado, K., González López, M., y Romero Franco, K. (2019). *Estrategias para fortalecer la intención comunicativa en niños con trastorno del espectro autista en contexto escolar* [Tesis de maestría, Politécnico Grancolombiano, Institución Universitaria]. Repositorio Institucional Politécnico Grancolombiano. <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/7029>
- Celis Alcalá, G., y Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 65(1), 7–20. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Cinta Aguaded, M., y Almeida, N. (2016). El enfoque neuropsicológico del Autismo: Reto para comprender, diagnosticar y rehabilitar desde la atención temprana. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 11(2), 34–49. <https://www.redalyc.org/pdf/1793/179348853007.pdf>
- Domínguez Plasencia, P., Castro Cortez, M., y Zavala Guirado, M. (2022). Actitudes de los docentes a nivel primaria sobre los alumnos con Trastorno de Espectro Autista. *Revista Científica Santiago*, (157), 149–163. <https://doi.org/10.47552/s.vli157.5455>
- Fernández, L. C., y García, L. C. (2020). Desarrollo y mejora de la competencia pragmática en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista y lenguaje funcional. *Normas*, 10(1), 1–20. <https://doi.org/10.7203/Normas.10.19279>
- Fortea Sevilla, M. S., Escandell Bermúdez, M. O., y Castro Sánchez, J. (2013). ¿Cuántas personas con autismo hay? Una revisión teórica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 769–786. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852058062.pdf>

- García Cuevas, A., y Hernández de la Torre, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 18-34. <https://doi.org/10.20310/reii.v9i2.3385>
- García Guillén, D., Garrote Rojas, D., y Jiménez Fernández, S. (2016). Uso de las TIC en el Trastorno de Espectro Autista: aplicaciones. *Edmetic*, 5(2), 134-157. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i2.5780>
- García, E., y Zapata, K. (2020). Programa de estrategias psicopedagógicas basadas en la evidencia para la contención de situaciones disruptivas en niños con trastorno de espectro autista (TEA) en edades de cuatro a siete años. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 3(5), 41-56. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i5.776
- Gauta, D. C. (2016). Estrategias pedagógicas dirigidas a maestros para incentivar la literatura infantil de niños y niñas con autismo en educación básica primaria del Instituto Técnico Guaimaral de la ciudad de Cúcuta Norte de Santander. *Hexágono Pedagógico*, 7(1), 192-206. <https://doi.org/10.37084/hp.v7n1a14>
- González-Moreno, C. X. (2018). El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con Trastorno del Espectro Autista desde el ámbito de la educación inclusiva. *IE Rev. investig. educ. REDIECH*, 9(17), 9-31. <https://doi.org/10.33089/ie.v9n17a1>
- Guanoluisa Guanoluisa, A., Álvarez Mérida, L., y Izurieta Mena, L. (2021). El cuento infantil como estrategia para potenciar el lenguaje en niños con autismo. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 421-437. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1430>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández González, O., Spencer Contreras, R., y Gómez Leyva, I. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Conrado*, 17(78), 214-222. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000100214yscript=sci_arttextytlng=en

- Iglesia Gutiérrez, M., y Olivar Parra, J. S. (2008). Intervenciones sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(1), 1–19. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.13.num.1.2008.4046>
- Lara Tenorio, M. (2017). Trastorno del espectro autista su comorbilidad y estrategias de atención. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 20–38. <https://doi.org/10.20310/reii.v9i2.3387>
- León Gavilanes, B. (2018). La inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista en la República del Ecuador. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(1), 58–69. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v6i1.80>
- Lozano Martínez, J., Ballesta Pagán, F., Alcaraz García, S., y Cerezo Máiquez, M. (2016). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). *Revista Fuentes*, (18), 193–208. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.i18.09>
- Lozano Martínez, J., Castillo Reche, I., García Martínez, C., y Motos Guerra, E. (2016). El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista: una investigación colaborativa en Educación Infantil y Primaria. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 26(1), 1–11. <https://doi.org/10.34810/dim.v26i1.1235>
- Massani Enríquez, J., García Navarro, X., y Hernández Ochoa, C. (2016). La evaluación psicopedagógica de niños (as) con trastornos del espectro autista mediante el perfil psicoeducativo. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 145–151. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202015000200021yscript=sci_arttext
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., y Téllez de Menese, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50(Supl 3), 77–84. <https://doi.org/10.33588/rn.50s03.2009664>
- Navarro Villa, A. (2020). Proyecto educativo para la estimulación del lenguaje de niños con autismo. *Revista Ecuatoriana De Psicología*, 3(5), 35–45. <https://doi.org/10.33997/repsi.v3i5.30>

- Peris García, J. (2016). Elaboración de un programa de intervención para el desarrollo de la competencia socio-emocional y mejora de la inclusión en el aula de un niño con Trastorno del Espectro Autista. *Praxis y Saber*, 11(23), 48–74. <https://doi.org/10.21577/praxis.v11i1.3061>
- Pibaque Panchana, A. (2023). *Estrategias psicopedagógicas para trabajar con niños trastorno del espectro autista TEA* [Tesis de maestría no publicada]. Repositorio Institucional Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/9992>
- Piñeros Ortiz, S. E., y Toro Herrera, S. M. (2012). Conceptos generales sobre ABA en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60(1), 60–66. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v60n1.28293>
- Roselló Miranda, B., Berenguer Forner, C., y Miranda Casas, A. (2018). Conducta adaptativa y aprendizaje en niños con trastornos del neurodesarrollo (trastornos del espectro autista y trastorno por déficit de atención/hiperactividad). Efectos del funcionamiento ejecutivo. *Revista de Neurología*, 66(3), 127–139. <https://doi.org/10.33588/rn.6603.2017371>
- Silva Ibarra, J. (2021). El cuento infantil como estrategia para potenciar el lenguaje en niños con autismo. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 421–437. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1430>
- Tello Zuluaga, J., y Botero Botero, S. (2023). Procesos de atención pedagógica de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA): una revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 7(3), 63–76. <https://doi.org/10.22206/cied.2023.v7i3.pp63-76>
- Vargas Castro, K., Pucha Cango, R., y Morillo Carrión, J. (2019). Estrategias en disciplina positiva y su incidencia en la inclusión educativa de niños y niñas con trastorno del espectro autista en educación inicial. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(3), 15–36. <https://doi.org/10.26765/revistadeeducacioninclusiva.v12i3.490>

- Vasquez Vasquez, T., García Herrera, D., Ochoa Encalada, S., y Erazo Álvarez, J. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 589–612. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.722>
- Wills, W. (2022). Estrategias Psicodidácticas de aprendizaje en trastornos del Espectro Autista (TEA). *Conducta Científica*, 5(2), 53–60. <https://doi.org/10.59864/cc.v5i2.247>
- Zambrano Garcés, R. M., y Orellana Zambrano, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(4), 39–48. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.246

Capítulo 4

Narrativas autobiográficas y comprensión de la diversidad sexual, desde la pedagogía decolonial

Autobiographical Narratives and the Understanding of Sexual Diversity from a Decolonial Pedagogical Perspective

Claudia Andrea García Arce

Universidad Santiago de Cali. Colombia
© <https://orcid.org/0009-0000-5563-4930>
✉ clayojuemamor@gmail.com

Fernanda Ahumada Rodríguez

Universidad Santiago de Cali. Colombia
© <https://orcid.org/0009-0000-0570-8735>
✉ fer.ahu.rodri@mail.com

Gladys Zamudio Tobar

Universidad Santiago de Cali. Colombia
© <https://orcid.org/0000-0003-3426-3776>
✉ gladys.zamudio00@usc.edu.co ✉ gladys.zamudios@gmail.com

Resumen

Esta investigación, de enfoque cualitativo y corte etnográfico, se materializa frente a la mirada de la situación actual, respecto a la discriminación hacia el colectivo de personas con identidad de género diversa, que continúa siendo una problemática relevante, evidenciando en este tiempo la vulneración de

Cita este capítulo / Cite this chapter

García Arce, C. A.; Ahumada Rodríguez, F. y Zamudio Tobar, G. (2024). Narrativas autobiográficas y comprensión de la diversidad sexual, desde la pedagogía decolonial. En: Zamudio Tobar, G. (ed. científica). Educación inclusiva y permanencia académica. (pp. 149-175). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9786287770447.4>

derechos, tales como la dignidad e igualdad de los individuos reconocidos dentro del colectivo LGBTIQ+ y se refleja en acciones como homicidios, tratos degradantes, maltrato psicológico, entre otras manifestaciones de violencia, a causa de su orientación sexual o su misma instauración de identidad. Por tal razón, se considera prioritario trabajar, desde propuestas pedagógicas decoloniales, en la formación de sociedades más equitativas y respetuosas de las diversidades, más aún cuando se trata de maestras y maestros en formación, toda vez que, con ello, pueden propagar una mirada más comprensiva y respetuosa, en el ejercicio pedagógico. Se propone la caracterización, el mapeo de los conocimientos, las expresiones y actitudes de quienes son vulnerados. Estas son herramientas y estrategias para obtener un conocimiento más próximo y real y, con ello, facilitar la comprensión de sus sentires, proyectados en narraciones autobiográficas, lo cual conduce a su dignificación, a la de otras personas en su condición y, como consecuencia, al mejoramiento de la convivencia. La transformación de estas actitudes debe darse al interior de las aulas, donde se construyen habilidades socioemocionales para la gestación de sociedades más justas y equitativas.

Palabras claves: Diversidad, LGBTQ+, Narrativas autobiográficas, Pedagogía Decolonial.

Abstract

This research, of a qualitative and ethnographic approach, materializes in the light of the current situation regarding discrimination against the group of people with diverse gender identity, which continues to be a relevant problem, demonstrating at this time the violation of rights, such as the dignity and equality of recognized individuals within the LGBTIQ+ collective and is reflected in actions such as homicides, degrading treatment, psychological abuse, among other manifestations of violence, because of their sexual orientation or identity. For this reason, it is considered a priority to work, from decolonial pedagogical proposals, in the formation of societies more equitable and respectful of diversities, even more so when it comes to teachers in training, since, with this, can spread a more understanding and respectful look, in the pedagogical exercise. It proposes the characterization, mapping of knowledge, expressions and attitudes of those who are violated. These are tools and strategies to obtain a closer and real knowledge and, with it, facilitate the understanding of their feelings, projected

in autobiographical narratives, which leads to their dignification, to that of other people in their condition and, as a consequence, to the improvement of coexistence. The transformation of these attitudes must take place inside the classrooms, where socio-emotional skills are built for the gestation of more just and equitable societies.

Keywords: Diversity, LGBTQ+, Autobiographical Narratives, Decolonial Pedagogy.

Introducción

Hablar o escribir acerca de la diversidad sexual en el siglo XXI parece común, puesto que hay grupos activistas en todo el mundo, que durante muchos años han luchado por conseguir el respeto a los derechos de todas las personas. Esas lides en especial se han dado para salvaguardar la dignidad de aquellas que se han visto vulneradas, bien sea por su color de piel, sus capacidades cognitivas, sus formas de desplazarse o que utilizan otras formas de comunicarse distintas a los cánones lingüísticos, pero también han contribuido a valorar a quienes se han identificado como integrantes de una comunidad LGBTIQ+, seres humanos que desean como todos los seres humanos, pero sienten o prefieren compartir sus intimidades con otros de su mismo sexo o con personas que no conservan ninguna etiqueta o ninguna convención social para departir o interactuar con otras.

En la dimensión de las comprensiones de estos asuntos, se ven distintos niveles de acercamiento a cada situación. Se puede enseñar de manera directa en qué consiste cada estilo de vida, cada estado o condición y aprender a clasificarlos, saber cómo se puede comunicar con cada ser, pero esto es algo muy distinto a aprender el respeto hacia cada persona independientemente de sus características. Desde la perspectiva de la pedagogía decolonial, el lenguaje es una ineludible herramienta didáctica que nos enseña a través de las narrativas autobiográficas, los cuentos, novelas, poemas, ensayos u otras expresiones multimodales que develan las subjetividades, cómo se sienten estas personas, cómo son abordadas -muchas veces de manera desconsiderada- y los conflictos que les traen tomar decisiones acerca de los afectos, desde el autorreconocimiento y de las valoraciones que obtienen de quienes las rodean (Zamudio, 2020).

La escuela puede enseñar a leer y escribir, a desarrollar el pensamiento crítico y, con éste, diversas operaciones intelectuales; no obstante, este paradigma cognitivista, es y ha sido poco para conseguir enseñar -desde la inteligencia emocional o desde un paradigma más humano y sensible- a valorar a las otras personas, así no tengan las mismas capacidades, lenguajes idénticos, opiniones similares, ni gustos como los de la mayoría. También es importante que no se enseñe únicamente a partir de teorías o constructos epistemológicos que responden a modelos de otras latitudes, sino que se consideren las experiencias, las narrativas, las anécdotas, los saberes autóctonos, saberes propios, epistemologías emergentes (Ricci, 2015) o del sur (De Sousa, 2011) y las pedagogías decoloniales (Walsh, 2014).

Las pedagogías dialógicas, de interacciones simétricas, son muy importantes para dar a conocer las diferentes sensaciones, percepciones, conocimientos y actitudes de quienes arriban a las aulas y se espera de quien enseña una amplia formación también para mediar y ser moderador de esos diálogos entre pares. En ese sentido, cada una de las narrativas de sus estudiantes es valiosa y valorada. La oralidad y la escritura de esas narraciones auténticas facilitan la construcción de los afectos en los diferentes escenarios, espacios que algunos autores como Acosta (2019) denominan literatura menor contribuyen a la aproximación a comprender ciertos aspectos de la vida, otras maneras de vivirla y revitalizarla.

Esta investigación se materializa frente a la mirada de la situación actual, referente a la discriminación hacia el colectivo de personas con identidad de género diversa lo cual continúa siendo una problemática relevante, evidenciando en este tiempo la vulneración de derechos tales como la dignidad e igualdad de los individuos reconocidos dentro del colectivo LGBTIQ+ lo que se refleja en acciones contra estos ciudadanos, expresadas en homicidios, tratos degradantes, maltrato psicológico, entre otras manifestaciones de violencia, a causa de su orientación sexual o su misma instauración de identidad.

Debido a lo anteriormente descrito, este trabajo es de vital importancia, dado que cada vez son más evidentes las brechas en cuanto al reconocimiento de identidades transgénero y su lugar dentro la diversidad sexual en Colombia, que, en la protección, amparo y verdadero significativo por parte del Estado, no es claro ni preciso de acuerdo con publicaciones del campo

de la educación para la diversidad tales como: *Voces Excluidas. Legislación y derechos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en Colombia* (Colombia diversa, 2005).

En este sentido, el presente estudio pretende fortalecer la comprensión del contexto social acerca de la población reconocida dentro del rol binario de la diversidad sexual como transgénero, entendiendo desde el pensamiento crítico el poder que tuvo la colonización sobre nuestros grupos étnicos y todas aquellas etiquetas discriminatorias que hasta ahora nos han convertido en seres intolerantes hacia el respeto de lo que es natural. Se busca abordar desde lo más innato de la historia, a través de la pedagogía decolonial, evidencias literarias que presenten, desde la ancestralidad, la existencia de las identidades diversas.

En consecuencia, se opta por seleccionar como participantes de este estudio a una población que a lo largo de la historia ha sido sistemáticamente marginada y escasamente respetada (población diversa). Se toma como punto de partida el perfil de sus comportamientos, formas de expresión en relación tanto a género como a afectos, así como sus identidades, tanto las que encajan en una perspectiva binaria como las que trascienden a esta concepción. Además, se valora su humanidad y se busca comprender sus vivencias en una sociedad que históricamente ha excluido la diversidad, contrarrestando así la corriente social de rechazo hacia este sector de la población.

Al mismo tiempo, se plantea entonces, desde la intención de visibilizar y normalizar la interacción social, familiar, educativa y laboral con personas de la comunidad LGBTIQ+, el siguiente interrogante, ¿Cómo se pueden implementar las narrativas autobiográficas, en el marco de la pedagogía decolonial, para contribuir a la comprensión de la diversidad sexual? En función de esto, se busca cooperar con elementos que secunden a combatir la desinformación con respecto a estas posturas identitarias y de esta manera generar un sentido de apoyo y/o acompañamiento a personas con una identidad y forma de expresión diversa definida que difiere de su biología o del normal heteroformado en la sociedad, evitando consigo y reduciendo las tasas de suicidio, depresiones y sensación de soledad. Según Santoro (1989) la principal causa de muerte en las personas lesbianas, homosexuales, bisexuales, jóvenes transgénero y queer, es el suicidio.

En este mismo sentido, desde una postura pedagógica, se espera ofrecer estrategias didácticas que puedan ser utilizadas desde contextos educativos, profesores, padres de familia y directivos, para lo cual se visualizan alternativas narrativas de tipo autobiográfico, que recuperen el sentido de la identidad o expresión de género, identidades no binarias y orientaciones diversas a partir de sus producciones literarias, inspiradas en el verdadero sentido de la vida desde la percepción ancestral.

Por lo tanto, el siguiente análisis se constituye como un factor de conexión, pionero en formación e información, teniendo como puntos de apoyo y referentes desde la literatura decolonial, escritos tradicionales y totémicos que hacen referencia a la existencia de la “diversidad” de “identidades de género” desde la época prehispánica; en este sentido, se elige para ello un grupo diverso por conveniencia del primer semestre de pregrado en la Universidad Santiago de Cali, siendo prioridad la visibilización del respeto y la normalización de la adquisición de la identidad de género distinta a la determinada al nacer.

Por otra parte, se debe dar un verdadero sentido al lenguaje, que guarda, desde cada una de sus formas, el acceso a todas aquellas expresiones que nos permiten acercarnos a las personas sin importar sus diferencias, a preservar la memoria histórica de un país, la cual, lo identifica y que, al ser recordada de manera consciente, conlleva a replantearse e interpretar aquellos legados históricos, para obtener una memoria responsable, para no repetir la historia vivida. Según Leone (2000) esa memoria consiste en la resignificación de las imágenes o recuerdos y en la integración o reconfiguración en el contexto personal y en los ámbitos sociales.

Por tal razón, también se hace uso de las narraciones autobiográficas para rescatar concepciones culturales más flexibles y sensibles frente a estas temáticas, que conducen hacia el retorno de las raíces que han sido olvidadas por las diferentes formas de colonización que han existido desde tiempos remotos hasta nuestros días. Todo esto da relevancia y pertinencia a este trabajo puesto que está orientado hacia la reflexión para promover el respeto, creando un impacto social de sensibilización y reconocimiento de la verdadera justicia hacia las personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+ y transformar de manera positiva los imaginarios que existen sobre ellos.

Desde la parte social, es pertinente, ya que en el contexto académico en que se aborda y la recopilación de información obtenida mediante y diversos canales de formación e información, no existe una estrategia de inclusión definida, hacia la igualdad y cultura en cuanto a la orientación sexual dirigida a jóvenes que se encuentran en el proceso de transición y que necesitan, no sólo información, sino acompañamiento en el mismo.

Posteriormente, también se vislumbra un punto de apoyo y partida para otro tipo de población, en particular los educadores, puesto que a partir de las diversas estrategias usadas para el alcance de los objetivos de este estudio de investigación biográfico-narrativa, según Bolívar, Domingo y Fernández (2001), se proporcionan herramientas a los docentes para crear conciencia o reflexión sobre su labor y partiendo de los relatos de sus estudiantes, ya que esta no sólo debe ser académica, sino humana. Esto en favor de contribuir al despliegue de actitudes y valores de la comunidad adolescente en pro del progreso en la convivencia en los diferentes contextos en los que se desenvuelven.

Del mismo modo, ofrecer este estudio, ofrece herramientas para una nueva línea de investigación en los grupos, lo cual significa una oportunidad de profundizar en temas que permitan desmitificar las posturas tradicionalistas de las llamadas construcciones sociales acerca del colectivo LGBTIQ+.

Se realiza una exhaustiva revisión de postulados y literaturas relacionadas con el tema de investigación, para generar estrategias educativas que evidencian su pertinencia y consolidación como un tema de carácter innovador pese a las diversas posturas encontradas y que se tomaron en cuenta como apoyo teórico para la realización de mejoras investigativas y enriquecimiento de la propuesta realizada.

Por lo tanto, para dicho conocimiento del estado de debate a niveles locales, nacionales e internacionales se seleccionaron 9 documentos relacionados con el argumento de investigación; para mayor adherencia en cuanto a su particularidad y tema específico, se decide clasificar los textos teniendo en cuenta las siguientes variables: a). Diversidad sexual y sus incidencias en el contexto educativo, b). Pedagogía decolonial.

Diversidad sexual y sus incidencias en el contexto educativo

Con base a lo anterior, desde el ámbito internacional, se puede inferir que la falta de información en el contexto escolar y su tendencia a ser los principales gestores de la homofobia, transfobia, etc. llevan a crear culturas mediante difusiones de mitos o estereotipos que no favorecen a la formación en el respeto y a la diversidad de sentires con los que cuentan las personas en general; rescatando que a pesar de que el contexto escolar es el lugar principal en donde la identidad de las personas se fundamenta, construye y en la mayoría de ocasiones se reprime; las personas llenas de temor deciden no expresar su verdadero sentir, por esta razón, se establece que, las escuelas no están preparadas para enfrentar la problemática de la diversidad sexual fomentando la educación en el respeto (Caldas, Fonseca, Almeida y Almeida, 2012).

Así mismo, desde el contexto nacional se vislumbran problemáticas similares frente al tema de la diversidad sexual y su incidencia en la educación, tomando una postura reflexiva, refieren que las escuelas no están diseñadas para enfrentar y abordar los conflictos presentes de intolerancia hacia las orientaciones sexuales o identidades de género no tradicionales: por tal razón, se busca contribuir a formar un marco de reconocimiento y el debido respeto de los derechos humanos hacia las personas del colectivo LGBTIQ+ (García, y García, 2007).

Del mismo modo, desde un ámbito local, se puede encontrar similitud entre estas posturas frente a la diversidad sexual, tal como refiere (López, Lozano Balanta, y Núñez Agredo, 2017), es imperante formar a los nuevos maestros en el campo de la diversidad sexual, de esta manera, en el desarrollo de la investigación, comprender la incidencia que ha tenido el discurso de los maestros en ejercicio frente al tema mencionado.

Pedagogía decolonial

Continuando con la categorización, desde el ámbito internacional para el tema “decolonial”, se pretende adoptar formas de una realidad inminente y al mismo tiempo gestionarse en los procesos de formación, una reflexión alrededor de la práctica pedagógica, llevándolas a proponer alternativas respetuosas frente a las diversas formas de enseñar y aprehender desde el reconocimiento de la colonización, resaltando que los indígenas,

afros, campesinos e incluso los sordos al iniciar su formación de tipo universitaria, no sólo con fines de aprender y transformarse, sino que también se incorporan para enseñar y de esta manera evitar caer en la exclusión que está tácitamente direccionada al ámbito colonial en alguna de sus manifestaciones o dimensiones (Ocaña et al., 2018).

Ahora bien, desde el ámbito nacional, se encuentran referentes de este tipo de pedagogía y que se caracterizan por tener en cuenta el conocimiento adquirido a través de saberes no reconocidos dentro de la llamada matriz colonial; de esta manera, hacer hincapié en los procesos educativos, para la remembranza de narrativas, prácticas y modos de vivir ancestrales, dando un lugar indispensable dentro del contexto de educación, en el cual se reconozca que en la actualidad, las formas de adaptarse, compartir, convivir, pensar y hasta identificarse, se manejan desde la pluralidad y diversidad de las realidades contemporáneas (Peñuela, 2009).

Con base en los textos y literaturas que se recopilaron, se pueden tener aportes que serán tomados en cuenta, teniendo como direccionalidad la desmitificación en cuanto al modernismo y su incidencia en la orientación de los seres humanos, en respuesta a modas inexplicables las cuales influyen en las personas que empiezan a identificarse como gays, lesbianas, bisexuales, etc., dado que , es imperante tener presente que, “la identidad de género surge al mismo tiempo que los niños y niñas están aprendiendo a hablar y que empiezan a entender” (Bril y Peper, 2008, pp. 16-22).

Al revisar literatura relacionada con la problemática, se evidencia la ausencia de estrategias propias y de peso ancestral para la postura de la normalización de las identidades de género; por tal razón, esta investigación pretende aportar y soportar herramientas que permitan la reflexión frente a las personas del colectivo LGBTIQ+ y su normalización desde el período decolonial; siendo un trabajo novedoso y con aras a mejorar el contexto escolar y social fortaleciendo el respeto por lo diverso y la tolerancia a la diferencia.

En esta investigación, se planteó como objetivo general: Contribuir a la comprensión de la diversidad sexual por medio de narraciones autobiográficas, desde la pedagogía decolonial. Los objetivos específicos son: Caracterizar la población muestra LGBTIQ+ de la USC, con respecto a la diversidad sexual. Mapear los conocimientos, las expresiones, (que representan las percepciones), las experiencias y actitudes de las personas

de comunidades LGTBIQ+ de la I.E.S. Implementar estrategias narrativas, desde la perspectiva de la pedagogía decolonial, que permitan comprender los detalles y sentires de las personas LGTBIQ+.

Metodología

Se implementa un método etnográfico, debido a la interculturalidad que se presenta en las investigaciones que relacionan los temas de la pedagogía decolonial y la diversidad sexual. Se utilizan técnicas narrativas autobiográficas (Bolívar et al., 2001), grupos focales y encuesta para la caracterización de la población muestra de este estudio, dando prioridad al análisis de los hechos en sí, que permiten la construcción de “una teoría coherente para representar lo que se observa.

En cuanto a la población y muestra, se puede especificar que esta se realizó a través de una caracterización realizada a partir de encuesta participante, en este caso se realizó a los miembros activos de la comunidad universitaria, que formaron parte de este estudio. Su inclusión en el proyecto se logró a través de una convocatoria específica: se les invitó a unirse durante el seminario titulado “Soltar la palabra: discurso de la diversidad sexual en la educación superior”, celebrado en la Universidad Santiago de Cali.

Según (Malinowski, 1992) este tipo de investigación se basa más en promover la idea de la observación participante, en la que el antropólogo se sumerge directamente en la vida y la cultura de la comunidad que está estudiando. (importancia de vivir entre las personas que se están investigando para comprender sus actividades, relaciones y perspectivas desde una perspectiva interna), van de lo particular a lo general.

Lo anteriormente expuesto, implica estudiar la problemática desde casos puntuales detectados a través de los grupos focales; para Robert K. Merton (1940), los grupos focales son útiles para explorar las actitudes y las normas sociales compartidas dentro de un grupo, lo que permite al investigador comprender cómo se forman y difunden las opiniones en la sociedad, cuidando que la exploración sea prudente, que se describen las vivencias de los sujetos y se enfatice en el proceso de desaprender de los individuos que no pertenecen a estos grupos para generar una visión diferente y lograr el impacto esperado en la comunidad estudiada.

También se tiene en cuenta la investigación biográfico-narrativa, que según Bolívar, Domingo y Fernández (2001) tiene identidad propia, ya que, además de ser una metodología de recolección y análisis de datos, se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa social. Se emplea, dentro del género narrativo, el relato, donde los estudiantes expresan sus vivencias o historias en su proceso de aceptación propio o de la sociedad y que serán incluidos dentro del libro donde se percibirá la identidad propia que relacionarán varios saberes, la historia oral y escrita de vida y también incluirá la antropología y la psicología.

Asimismo, se ha optado por abordar el objeto de investigación de manera específica mediante el empleo de grupos focales. Esta elección metodológica ha permitido una sinergia entre una estructura definida y la posibilidad de cierta flexibilidad en su ejecución. El enfoque semi estructurado de estos grupos focales facilita al investigador la retención de preguntas fundamentales al tiempo que se brinda la libertad de explorar de manera más adaptable los temas emergentes durante el diálogo. Esta perspectiva, que adopta la noción de Lazarsfeld (2001), proporciona un marco eficaz para capturar tanto aspectos claves como dinámicas emergentes en el proceso de investigación.

La relevancia de este diseño metodológico radica en su capacidad para trascender la simple lectura de relatos contemporáneos. Al incorporar un enfoque decolonial, se nos brinda la oportunidad de explorar narrativas que no solo reflejan el presente, sino que también sirven como ventanas a la memoria histórica y la perspectiva holística de los participantes. Este enfoque nos habilita para revelar y poner de relieve las historias que han sido subestimadas o pasadas por alto debido a las influencias eurocéntricas, contribuyendo así a una comprensión más completa y diversa de la experiencia humana.

Fases de Implementación del Proyecto

Para el presente estudio de enfoque cualitativo y en cotejo con los objetivos, se proponen las siguientes fases, que son aplicadas desde el enfoque mencionado, direccionados con un método etnográfico de carácter cualitativo, con el propósito de adentrarse en los tejidos que relacionan la pedagogía decolonial y la diversidad sexual y su incidencia en las narrativas autobiográficas de los participantes objeto de estudio.

Fase 1

Se inicia la investigación con la caracterización de la población muestra LGBTIQ+ de la I.E.S., específicamente estudiantes de la Universidad Santiago de Cali, con respecto a la diversidad sexual. Se Indaga con una encuesta, sobre diferentes aspectos como el sociodemográfico (edad, grupo étnico, religión, formación ideológica); familia (funcional, disfuncional; número de integrantes, el nivel educativo y modalidad (pública, privada; académica, técnica, comercial; diurna/nocturna) de las instituciones donde estudiaron, de los integrantes de la familia y el del encuestado, a qué orientación sexual e identidad de género pertenece, binario o no binario.

Así mismo, se pregunta cuál es su disposición para participar en el proyecto brindando información acerca de sus conocimientos, percepciones, experiencias y actitudes frente a su orientación sexual e identidad de género.

De lo anterior, se obtiene el tejido de relaciones del individuo LGTBIQ+ del **entorno sociocultural**, el cual identificó dentro del estudio en este instrumento como “categoría 1”, la **familiar** “categoría 2” y de sí mismo “categoría 3” Si desea narrar o incluir información adicional que considere relevante para la investigación, se da la libertad.

Finalmente, después de adquirir la información general se elige la población muestra (por lo menos dos personas de cada orientación e identidad trans, voluntad para participar).

Tabla 1.

Categorización de preguntas - encuesta sociodemográfica a estudiantes.

CATEGORÍA	TIPO DE PREGUNTA	N° DE PREGUNTA
Contexto Sociocultural (Macrocontexto)	Selección múltiple	1 a la 8
Contexto Familiar (Mesocontexto)	Abierta	10 a la 13
De sí mismo (Microcontexto)	Selección múltiple	14 a la 23

Fase 2

En esta siguiente etapa, se llevarán a cabo tres sesiones de grupos focales con la población de muestra que fue seleccionada en la fase inicial. A través de un enfoque de preguntas diseñadas cuidadosamente, se buscará fomentar la participación de los miembros de cada grupo. El objetivo principal de estas sesiones será inspirar y guiar a los participantes en la creación de narrativas significativas. Estas narrativas pueden adoptar diferentes formas, ya sea orales o escritas, según las preferencias individuales.

En particular, se pondrá énfasis en la exploración de las habilidades comunicativas de los participantes, así como en su capacidad e intención de plasmar parte de su historia de vida en forma de relatos literarios o gráficos. A través de este enfoque, se busca brindar a los participantes la oportunidad de expresarse de manera auténtica y creativa, permitiéndoles compartir aspectos significativos de su trayectoria personal.

Por medio de estos encuentros se realiza un mapeo de los conocimientos (categoría 1), las expresiones (categoría 2), (que representan las percepciones), las experiencias (categoría 3) y actitudes.

Tabla 2.

Categorización de las preguntas abordadas en grupos focales.

PREGUNTA	INTENCIÓN Y ENFOQUE	CATEGORÍA
1	Percepción de la igualdad de derechos	Cognitiva
4	Respuestas emocionales y sociales	Afectiva o Actitudinal
2, 5, 6	Experiencia Discriminatoria	Procedimental
3, 8	Ambiente en la comunidad/localidad	
7		Afectiva o Actitudinal
9, 10	Consecuencias y soluciones	Cognitiva

Fase 3

Se propone para la fase 3, la implementación de estrategias narrativas arraigadas en la perspectiva de la pedagogía decolonial, con el propósito de explorar en profundidad los matices y las emociones que conforman las experiencias de las personas LGBTIQ+.

En este enfoque renovado, se busca trascender las narrativas convencionales y adoptar un enfoque que respete y celebre la diversidad de identidades y orientaciones. A través de un diálogo empático y respetuoso, se alentó a las personas LGBTIQ+ a compartir sus relatos personales en sus propios términos.

La pedagogía decolonial servirá como guía para este proceso, brindando una estructura que desafía las normas preexistentes y fomenta la apertura a múltiples formas de conocimiento y expresión. Las estrategias narrativas se diseñaron con sensibilidad cultural y contextual, reconociendo la importancia de la autodeterminación y la autorrepresentación.

A medida que las voces de la comunidad LGBTIQ+ se entrelazan con la pedagogía decolonial, se espera que las estrategias narrativas resultantes no sólo enriquezcan el entendimiento mutuo, sino que también allanen el camino para una transformación social más profunda y una educación que celebre y respete la diversidad en todas sus manifestaciones.

En relación a la categorización de este instrumento, se concede primordial importancia a la interiorización de aspectos de naturaleza “afectiva o actitudinal”.

Tabla 3.
Fases de la investigación.

FASE	ACTIVIDADES PROPUESTAS	INSTRUMENTO DE APLICACIÓN	SEGUIMIENTO
Primera Fase	Caracterización y categorización de la población y muestra	Entrevista	Delimitar la población y muestra perteneciente al grupo de estudio (población diversa)
Segunda fase	Seminario - taller: "Soltar la palabra" Tema: Discursos de diversidad sexual en la educación superior	Grupos focales (3)	Análisis de población perteneciente al grupo LGBTQ+ Análisis de percepciones
Tercera fase	Recolección de datos	Narrativas bibliográficas	<ul style="list-style-type: none"> • Capturar la riqueza de las experiencias personales de los participantes. • Buscar comprender sus vivencias desde una óptica holística y contextualizada.

Resultados

En esta sección, presentamos los resultados de nuestro estudio que se enfoca en la contribución a la comprensión de la diversidad sexual a través de narraciones autobiográficas, utilizando una perspectiva fundamentada en la pedagogía decolonial. El objetivo general de esta investigación fue explorar cómo las narrativas personales pueden ser instrumentos poderosos para descolonizar la comprensión de la diversidad sexual, permitiendo una visión más inclusiva y respetuosa de las experiencias individuales y colectivas. Para lograr esto, se diseñó, un estudio que abordó tres objetivos específicos:

A) Caracterización de la población muestra LGBTIQ+ de la Universidad Santiago de Cali en relación con la diversidad sexual

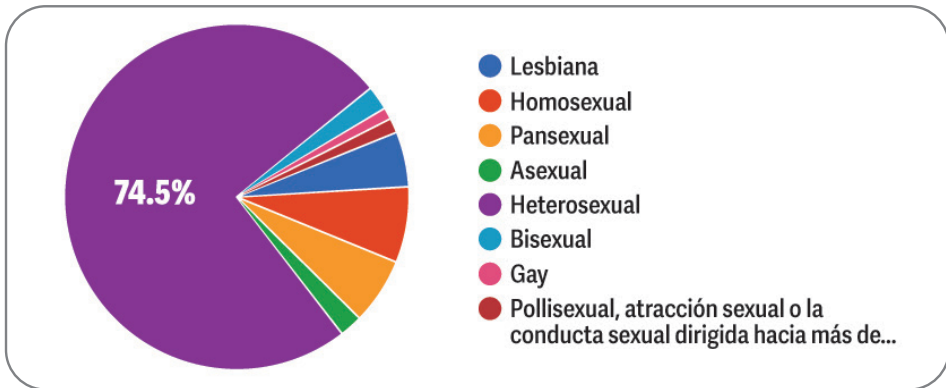
El primer objetivo de nuestra investigación implicó una caracterización de la población muestra LGBTIQ+ en la Universidad Santiago de Cali. Para ello, llevamos a cabo un proceso de muestreo a través de una encuesta

sociodemográfica, aplicada a la comunidad estudiantil activa del plantel educativo ya mencionado, esta nos permitió identificar y comprender las diversas identidades y orientaciones sexuales presentes en el entorno universitario.

Por consiguiente, los resultados de esta caracterización arrojaron una perspectiva minoritaria y heterogénea de la comunidad LGBTIQ+ en la Universidad Santiago de Cali, que abarca una amplia variedad de identidades de género y orientaciones sexuales. Dentro de esta encuesta se evidenciaron diversos hallazgos, los cuales enriquecen este proceso investigativo y abre la discusión desde diversos puntos de vista, generando triangulación entre diversos contextos desde donde se concibe la comprensión de diversidad sexual y que puede ser clave para entender comportamientos de rechazo, acoso, discriminación y hasta la negación y silencio de aquellas personas “diversas” que no se sienten seguros de su entorno.

En coherencia con este hallazgo, se presentan gráficos que ilustran la composición de la población muestra que sirvió como base para el proceso de grupos focales y reflexión autobiográfica.

Dentro de la encuesta, el ítem que preguntaba: “*Después de leer la descripción de orientación sexual, usted se considera...*”, reveló una marcada predominancia de la heterosexualidad como orientación sexual principal. Sin embargo, es importante destacar que más del 25% de los encuestados indicaron una orientación sexual que sugiere que forman parte de la población muestra (comunidad LGBTIQ+) que fue fundamental para los objetivos específicos de esta investigación.



Fuente: Encuesta Sociodemográfica - Diversidad Sexual, - ítem #11 “Narrativas autobiográficas y comprensión de la diversidad sexual, desde la pedagogía decolonial”.

B) Mapeo de los conocimientos, expresiones, percepciones, experiencias y actitudes de las personas de comunidades LGTBIQ+ de la I.E.S.

El segundo objetivo planteado para el desarrollo de esta investigación se centró en el mapeo integral de los conocimientos, expresiones, percepciones, experiencias y actitudes de las personas LGTBIQ+ dentro de la Institución de Educación Superior (I.E.S.). A través de Grupos focales y análisis de contenido; durante los encuentros, se pueden identificar las complejas realidades que enfrentan las personas LGTBIQ+ en su entorno familiar que reinciden en el académico. Estos resultados resaltan la importancia de escuchar y comprender las voces individuales en la promoción de una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad sexual. Se encontraron aspectos como: experiencias de discriminación (en las aulas de clase como en los sitios donde laboran), dificultad con las relaciones interpersonales (homofobia), aceptación de la familia (violencia intrafamiliar), de sí mismo (disforia), violencia entre personas transgénero (Violencia intracomunidad transgénero) y sus necesidades que pueden ser, en la mayoría, psicológicas, situaciones que han llevado a muchos a sentir depresión, ansiedad e intentos o ideas suicidas.

Respecto a los conocimientos en el tema, los estudiantes demuestran que identifican las diferentes identidades de género y que por medio de la tecnología han accedido a dicha información, enriqueciendo su léxico y ubicándolos en su identidad.

A continuación, algunos participantes, destacaron la importancia de la visibilidad y la representación positiva en los medios de comunicación y la cultura popular de la universidad. Hacían comparaciones con otras universidades que ya cuentan con un grupo consolidado.

Por otra parte, se detecta la búsqueda profesional en el servicio médico para tratamientos hormonales y procedimientos quirúrgicos que no son amparados por el sistema de salud, recurriendo así a citas particulares con altos costos en procesos y medicamentos, frustrando su evolución biológica.

Finalmente, los participantes destacaron la importancia de este tipo de encuentros en la comunidad educativa y contar con un sistema de apoyo y la creación de un grupo de amigos y aliados aportando educación y sensibilización en la sociedad, fundamental para su bienestar. Abogaron por la inclusión de temas LGTBIQ+ en el currículo escolar y en la formación de profesionales de la salud y educadores.

Con los grupos focales se presentan las siguientes conclusiones y/o recomendaciones:

1. Promover la educación y sensibilización sobre la diversidad sexual en las instituciones de educación superior.
2. Fomentar la visibilidad y la representación positiva de las personas LGTBIQ+ en los medios y la cultura, así como existen otros grupos dentro de la universidad.
3. Garantizar el acceso a servicios de salud mental competentes y culturalmente sensibles para la comunidad LGTBIQ+
4. Continuar luchando contra la discriminación y la estigmatización en todos los niveles de la sociedad.

Este análisis, aportó a la investigación, el comprender las voces y experiencias LGTBIQ+ y puede servir como base para la creación de políticas, programas y esfuerzos de sensibilización que promuevan la inclusión y la igualdad.

C) Implementación de estrategias narrativas desde la perspectiva de la pedagogía decolonial

Finalmente, nuestro tercer objetivo consistió en la implementación de estrategias narrativas basadas en la pedagogía decolonial. Estas estrategias se diseñaron para fomentar una comprensión más profunda y empática de los detalles y sentires de las personas LGBTIQ+. Los resultados revelaron cómo las narrativas personales se convirtieron en poderosas herramientas para desafiar las narrativas hegemónicas y colonialistas en el ámbito de la diversidad sexual, permitiendo a los individuos compartir sus experiencias de manera auténtica y transformadora.

Dentro del análisis de las diferentes narrativas se percibe que reinciden problemáticas como la “disforia”, “discriminación sexual”, “violencia intrafamiliar”, temas que revelan patrones emergentes como la identidad, la discriminación, la liberación sexual, la opresión, la resistencia y la educación liberadora.

Las narrativas autobiográficas fueron elaboradas de manera muy personal y de manera anónima o utilizando seudónimos para no ser develado, dentro de su privacidad y en el lugar donde, para ellos, ellas o ellos, era el adecuado. Algunos disponen de un excelente discurso y redacción, otros narraron y se les ayudó a redactarlas.

Al examinar las experiencias de discriminación, estigmatización o marginalización, concluimos que estas afectan su autoestima y su bienestar, ya que estas acciones se muestran como estrategias de poder que manifiestan colonización, normas a las que se ven obligados a incumplir para visibilizar su identidad.

También nos dan a conocer, las estrategias de resistencia y empoderamiento, propias de la pedagogía decolonial, para enfrentar todos aquellos atentados a su integridad física y emocional para adentrarse en diálogos que incitan a continuar, resistir, re - existir y re- vivir. Lo anterior, se denomina educación liberadora, hacia la comprensión de su diversidad sexual y a su capacidad para desafiar las normas y las estructuras de poder.

Las narraciones autobiográficas permiten hacer reflexiones y perspectivas para generar impacto y cambio social ante la lucha por la igualdad y la justicia para las personas pertenecientes a la comunidad LGTBIQ+, historias

que inspiran a la acción para aquellos que han sido señalados. De la misma manera, estos escritos se entrelazan con los principios de la pedagogía decolonial (autodeterminación y autoliberación), enmarcada en 3 criterios que causa el pensamiento decolonial, crítico, favorable al proceso de resistencia e insurgencia que vislumbra la geografía política del saber, la topología del ser, para que las aulas dejen de ser el campo de colonización y que se conviertan en espacios que fomenten la conciencia social, un cambio educativo que se encauce a una perspectiva más inclusiva y liberadora.

Discusión y conclusiones

La presente investigación se propuso contribuir a la comprensión de la diversidad sexual a través de narraciones autobiográficas, desde una perspectiva arraigada en la pedagogía decolonial. Con el objetivo específico de caracterizar la población muestra LGBTIQ+ de la Universidad Santiago de Cali, en relación con la diversidad sexual, se llevó a cabo una encuesta sociodemográfica. Los resultados de esta encuesta arrojaron luz sobre la complejidad de las identidades y experiencias de las personas LGBTIQ+ en el contexto universitario.

Uno de los puntos de discusión más destacados se derivó del ítem #4 ¿Qué religión profesa? dentro de la encuesta, el cual reveló que las creencias religiosas pueden ejercer un impacto significativo en las actitudes y opiniones de las personas hacia temas relacionados con la diversidad sexual. Este hallazgo es congruente con la literatura existente que señala cómo algunas religiones sostienen doctrinas o enseñanzas específicas sobre la sexualidad y la orientación sexual, lo que, a su vez, puede influir en la percepción de la diversidad sexual por parte de los individuos (Guaman, Mecías y Gamboa, 2019, p. 42).

Es importante subrayar que las creencias religiosas no son homogéneas, y esta investigación no pretendía generalizar ni estigmatizar a ninguna religión en particular. En cambio, nuestro objetivo con el interrogante era explorar cómo las identidades religiosas individuales se entrelazan con las identidades de género y orientación sexual en el contexto de la diversidad sexual. Los resultados revelaron respuestas por parte del 15% de la población encuestada, desde individuos que encontraron apoyo y aceptación dentro de sus comunidades religiosas hasta aquellos que experimentaron tensiones

y conflictos debido a sus orientaciones sexuales, dichos hallazgos a partir de la interacción en grupos focales realizados con la población muestra (el 24% de la población encuestada en la Universidad Santiago de Cali), además evidentemente plasmado en una de las narrativas autobiográficas de uno de las personas de la población de muestra. (Narrativa autobiográfica “Cruzando Caminos: Mi Viaje de Fe y Autoaceptación”)

La pregunta sobre el estado civil actual dentro de la encuesta sociodemográfica revela la posibilidad de que el estado civil ejerza una influencia significativa en la comprensión de la diversidad sexual en la sociedad. Esta influencia puede manifestarse en múltiples dimensiones, incluyendo las experiencias personales y las actitudes hacia las relaciones y la diversidad sexual. A continuación, exploramos algunas de las áreas de influencia potencial que emergen de esta interrogante:

- I. Experiencias Personales:** Los diversos estados civiles pueden llevar asociadas experiencias y dinámicas distintas en términos de relaciones y orientación sexual. Por ejemplo, las personas casadas pueden enfrentar presiones sociales y expectativas diferentes en comparación con aquellas que están solteras o en una relación de unión libre. Estas experiencias personales pueden influir significativamente en cómo perciben y comprenden la diversidad sexual. Por ejemplo, alguien en un matrimonio tradicional puede tener una perspectiva diferente de alguien que está en una relación no convencional o que está soltero. Estas perspectivas diversas pueden impactar en su apertura a la diversidad sexual y su capacidad para relacionarse con las experiencias de otras personas. (Butler, 1990)

- II. Actitudes Sociales:** El estado civil también puede estar asociado con actitudes sociales diversas hacia la diversidad sexual. Las personas casadas, solteras o en unión libre pueden tener actitudes variadas hacia las relaciones y orientaciones sexuales no normativas. Estas actitudes pueden influir en la aceptación o el rechazo de la diversidad sexual en la sociedad en general. Por ejemplo, alguien que está en un matrimonio tradicional puede tener actitudes más conservadoras hacia las relaciones y orientaciones sexuales que difieren de la norma socialmente aceptada. En contraste, alguien que está soltero o en una relación no convencional podría ser más abierto a la diversidad sexual.

III. En resumen, la pregunta sobre el estado civil actual en nuestra encuesta sociodemográfica sugiere que las experiencias personales y las actitudes sociales desempeñan un papel importante en la comprensión de la diversidad sexual en la sociedad. Estos hallazgos subrayan la necesidad de abordar la diversidad sexual desde una perspectiva multidimensional que tenga en cuenta las diferencias en las experiencias y actitudes asociadas con el estado civil. Esto es fundamental para promover una comprensión más completa y respetuosa de la diversidad sexual en nuestra sociedad.

Continuando con los hallazgos, se consideró pertinente, el análisis de tendencias y correlación, considerando los resultados de los ítems #9 y #10 de la encuesta sociodemográfica, la cual arroja luz sobre la relación entre la identidad de género y la orientación sexual entre los encuestados. El ítem #9, que indagó sobre el sexo asignado al nacer, reveló que la mayoría de los participantes se identifican con el sexo asignado al nacer como ‘Mujer’, mientras que un porcentaje menor se identifica como ‘Hombre’. Esta distribución refleja en gran medida la cisnormatividad tradicional, donde la mayoría de las personas se identifican con el género que se les asignó al nacer.

Por otro lado, el ítem #10, que exploró la identificación con respecto a la orientación sexual, proporcionó resultados significativamente variados. El análisis revela que la mayoría de los encuestados se identifican como heterosexuales (74.5%). Sin embargo, es crucial destacar la presencia significativa de otras identidades de orientación sexual, como homosexuales (6.93%), bisexuales (5.94%), pansexuales (3.96%), lesbianas (2.97%), y también un pequeño número de encuestados que se identifican como asexuales (0.99%) y polisexuales (0.99%).

Estos resultados sugieren que existe una diversidad significativa en la identidad de orientación sexual entre los participantes, independientemente de su sexo asignado al nacer. Esta diversidad desafía las normas heteronormativas tradicionales y destaca la importancia de reconocer y respetar las múltiples formas en que las personas experimentan su sexualidad y género (Butler, 1990, p. 101).

La correlación entre la identidad de género y la orientación sexual también puede ofrecer una comprensión más profunda de las experiencias de las personas LGBTIQ+ en relación con la diversidad sexual. Estudios futuros podrían explorar más a fondo estas intersecciones y cómo influyen en la percepción individual y colectiva de la diversidad sexual.

Por consiguiente, estos resultados enfatizan la necesidad de una educación y una sociedad inclusivas que respeten y valoren la diversidad en términos de identidad de género y orientación sexual. La comprensión de estas complejas interacciones puede contribuir a la promoción de una sociedad más inclusiva y respetuosa hacia la diversidad sexual.

En relación con los hallazgos mencionados anteriormente, también se lleva a discusión aspectos relevantes para esta investigación tales como las que se pudieron inferir en el análisis de la pregunta, “En los últimos 12 meses, ¿ha sufrido discriminación por su orientación?”; dentro de la encuesta sociodemográfica revela datos significativos sobre las experiencias de discriminación entre los encuestados. La mayoría de las personas que respondieron a esta pregunta (72%) afirmaron que no habían sufrido discriminación debido a su orientación sexual en el último año.

Sin embargo, es preocupante notar que un número considerable de la muestra poblacional (16%), mencionó haber experimentado discriminación en ese período de tiempo. Estos resultados resaltan la persistencia de la discriminación basada en la orientación sexual en nuestra sociedad y la necesidad de abordar esta problemática de manera efectiva; sin embargo, también es interesante observar que un porcentaje menor (12%) respondió ‘No sabe’ a esta pregunta, esto puede indicar una falta de conciencia o comprensión sobre lo que constituye la discriminación basada en la orientación sexual o la dificultad para identificar y reconocer tales experiencias.

En conclusión, estos hallazgos dentro de la investigación enfatizan la importancia de continuar trabajando en la promoción de la igualdad y la sensibilización sobre la diversidad sexual. La lucha contra la discriminación por orientación sexual requiere un enfoque educativo y de concienciación más amplio, de acuerdo a esto y desde una perspectiva arraigada en la pedagogía decolonial se permitió dar una voz a las personas

protagonistas de este tema de investigación, comunidad LGBTIQ+, así abordar esta problemática desde sus experiencias y esperando generar comprensión en personas heteronormativas, quienes desde su perspectiva propia colonial, siempre respetada por quienes abordaron este trabajo, generar puntos de experiencia que le suceden a los seres humanos sin determinar, raza, religión, estrato socioeconómico, preferencias políticas etc. y crear sociedades más inclusivas y respetuosas de la diversidad sexual a partir de estas narrativas autobiográficas que se forjaron a través del objetivo Implementar estrategias narrativas, desde la perspectiva de la pedagogía decolonial, que permitan comprender los detalles y sentires de las personas LGBTIQ+.

Referencias bibliográficas

- Acosta Ríos, B. E. (2019). Deleuze, el concepto de literatura menor y su despliegue en la máquina cortazariana. *Bajo Palabra*, (22), 363–374. <https://doi.org/10.15366/bp2019.22.019>
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández Cruz, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. La Muralla.
- Bravo, P. C. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151–166. <https://doi.org/10.6018/rie.25.1.92135>
- Brill, S., y Pepper, R. (2008). *The transgender child: A handbook for families and professionals*. Cleis Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Caldas, J. M. P., Fonseca, L., Almeida, S., y Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual: ¿que realidad? *Educação em Revista*, 28(2), 143–158. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200008>
- Castelar, A. F. (2014). Sobre la diversidad sexual en la escuela. *Educación y Ciudad*, (26), 77–86. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n26.2014.1568>

- Cortés-Ramírez, D. A. (2011). Identidad y roles de género en estudiantes de un colegio público de Villavicencio (Meta, Colombia). *Pensando Psicología*, 7(13), 91–103. <https://doi.org/10.16928/2012.v7n13.a6>
- De Sousa Santos, B. (2011). Introducción a las epistemologías del sur. En *Formas otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*. IV Training Seminar de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales, Barcelona, España.
- García Suárez, C. I., y García, L. (2007). *Diversidad sexual en la escuela: Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. BOGOTÁ SIN INDIFERENCIA. Secretaría de Educación del Distrito.
- Guaman-Guaman, B. D., Mecías-Mirabá, A. E., y Gamboa-Zamora, R. C. (2019). Creencias religiosas y su incidencia en la diversidad sexual. *Killkana Social*, 3(1), 41–50. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v3i1.312>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Huchim Aguilar, D., y Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 392–419. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12053>
- Lazarsfeld, P. F. (2001). Memoria de un episodio en la historia de la investigación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), (96), 235–296. <https://doi.org/10.2307/40184408>
- Leone, G. (2000). ¿Qué hay de ‘social’ en la memoria? En A. Rosa Rivero, G. Bellelli, y D. Backhusrt (Eds.), *Memoria colectiva e identidad nacional* (pp. 135–155). Biblioteca Nueva.
- López, L. F., Lozano Balanta, N., y Núñez Agredo, M. (2017). El discurso del maestro sobre diversidad sexual: Comprensiones en los procesos de formación docente en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Farallones de Cali [Informe]. Institución Educativa Escuela Normal Superior Farallones de Cali.

- Ocaña, A. O., López, M. I. A., y Conedo, Z. E. P. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nustrAmérica*, 6(12), 195–222. <https://doi.org/10.46785/j.nca.2018.v6.n12.195-222>
- Peñuela, D. M. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. *Pedagogía y Saberes*, (30), 39–46. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys39.46>
- Rátiva-Velandia, M., Jardilino, J. R. L., y Soto-Arango, D. E. (2022). Formación docente en perspectiva decolonial: narrativa de educadores normalistas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(37), 194–211. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.59666>
- Ricci, C. R. (2015). Epistemologías y metodologías emergentes: Otros sujetos, otros contextos y otros modos para la producción y legitimación de conocimiento. *Apuntes para reflexionar más allá de la modernidad. Perspectivas Metodológicas*, 15(16), 11–26. <https://doi.org/10.18294/pm.v15i16.760>
- Rodríguez Menéndez, M., y Peña Calvo, J. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 112(1), 165–194. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.112.165>
- Santoro, M. A. (1989). Children who don't want to live: Understanding and treating the suicidal child. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 27(5), 43–43. <https://doi.org/10.3928/0279-3695-19890501-13>
- Siciliani, J. M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo: Revista de la Facultad de Educación*, 28(63), 31–59. <https://doi.org/10.21500/01213814.1623>
- Soriano, R. R. (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.

- Tomicic, A., Gálvez, C., Quiroz, C., Martínez, C., Fontbona, J., Rodríguez, J., Aguayo, F., Rosenbaum, C., Leyton, F., y Lagazzi, I. (2016). Suicidio en poblaciones lesbiana, gay, bisexual y trans: revisión sistemática de una década de investigación (2004-2014). *Revista Médica de Chile*, 144(6), 723–733. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872016000600006>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Editorial Abya-Yala.

Conclusiones Generales

General Conclusions

El fenómeno de la educación inclusiva y la permanencia académica constituye uno de los desafíos más apremiantes para los sistemas educativos contemporáneos. En el caso de Colombia, estas cuestiones adquieren una relevancia singular, dadas las múltiples desigualdades socioeconómicas, culturales y regionales que caracterizan al país. Se hace necesario continuar con el análisis de problemáticas similares, de tal manera que se visibilicen los obstáculos o las oportunidades que existen en el contexto nacional para personas diversas y con diferentes condiciones. En este sentido, se deben revisar los factores que llevan a los estudiantes a abandonar sus proyectos académicos, pero también se espera que las indagaciones permitan aflorar estrategias de apoyo e interacción para impulsarlas a continuar y potenciar la comprensión suyas y de sus pares, teniendo en cuenta dichas diversidades; de esta manera, apropiar un verdadero comportamiento incluyente en las aulas por parte de los docentes y de los estudiantes.

Sumado a lo anterior, es relevante con estas investigaciones contribuir a la reflexión y al debate académico sobre la efectividad de las políticas, estrategias y prácticas que fomentan una educación verdaderamente inclusiva. Desde la diversidad lingüística y cultural hasta las necesidades de estudiantes en situación de vulnerabilidad, se debe continuar abordando cuestiones esenciales para garantizar que el acceso a la educación no sólo sea un derecho reconocido, sino una realidad efectiva. Para ello, es pertinente utilizar metodologías que respondan a procesos cualitativos como estudios de caso, narrativas, cartografías u otras para destejear los fenómenos e ir a los asuntos concretos para fortalecer la permanencia académica, con un énfasis particular en la equidad y la calidad educativa, teniendo en cuenta las subjetividades e intersubjetividades (Giraldo Ramírez et al., 2017). Esto se complementa con el papel que juega la comunidad educativa, los entes gubernamentales y las organizaciones civiles en la construcción de un sistema educativo más inclusivo.

En un país como Colombia, donde las brechas educativas son profundas, esta obra representa un llamado a la acción y un testimonio de la importancia de trabajar colectivamente para que la educación no solo sea accesible, sino también transformadora. Es, sin duda, un recurso invaluable para docentes, investigadores, formuladores de políticas y todos aquellos comprometidos con la construcción de un futuro más equitativo.

Referencias bibliográficas generales

General Bibliographic References

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). Circular 020 de 2022 [Disposiciones para el tránsito de la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas hacia ofertas en el marco de la inclusión y la equidad en la educación].
- Colombia, Presidencia de la República. (2017). Decreto 1421 de 2017 [Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad]. *Diario Oficial*, (50.346).
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135–157). Editorial del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).
- Giraldo Ramírez, G., Zamudio Tobar, G., y Medina Ágredo, P. (2017). *Educar-nos + Leer-nos, = permanencia en la universidad*. Universidad Santiago de Cali.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)*. Autor. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
- Solís, A., Badillo, S., y Carmona, E. (2024). Actitudes, conocimientos y percepción del contexto sobre la educación inclusiva en estudiantes de pedagogía. *Revista Educación Inclusiva*, 17(2), 985–1002. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/985> (Se

asume el formato de artículo de revista y se completa el número de páginas/
identificador de artículo si el DOI no está disponible, usando el número
proporcionado en el URL como referencia)

Tomicic, A., Gálvez, C., Quiroz, C., Martínez, C., Fontbona, J., Rodríguez, J.,
Aguayo, F., Rosenbaum, C., Leyton, F., y Lagazzi, I. (2016). Suicidio en
poblaciones lesbiana, gay, bisexual y trans: revisión sistemática de una
década de investigación (2004-2014). *Revista médica de Chile*, 144(6), 723-
733. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000600006>



Acerca de la editora científica

About the Scientific Editor

Gladys Zamudio Tobar (editora científica y autora)

Universidad Santiago de Cali, Colombia

© <https://orcid.org/0000-0003-3426-3776>

✉ gladys.zamudio00@usc.edu.co ✉ gladys.zamudios@gmail.com

Licenciada en Ciencias de la Educación, énfasis Literatura e Idiomas; Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación y Magíster en Lingüística y español. Docente desde hace 40 años aproximadamente. Ha escrito diferentes artículos, capítulos de investigación y libros. También ha obtenido diferentes premios nacionales e institucionales de poesía.

Acerca de los autores

About the Authors

Fernanda Ahumada Rodríguez

© <https://orcid.org/0009-0000-0570-8735>

✉ fer.ahu.rodri@mail.com

Normalista Superior de la Escuela Normal Superior Miguel de Cervantes Saavedra de Guacarí, con formación en Pedagogía Infantil. Licenciado en Matemáticas y Magíster en Educación de la Universidad Santiago de Cali. Ha realizado estudios en narrativas autobiográficas y comprensión de la diversidad sexual, desde la pedagogía decolonial. Con 14 años de experiencia docente en el área de Matemáticas.

Óscar Eduardo Cerón Rosada

© <https://orcid.org/0009-0007-0722-7434>

✉ oscar-ceron-333@hotmail.com

Ingeniero químico y Magíster en Educación. Ha ejercido como docente provisional en el sector urbano, rural y zonas de difícil acceso, desde hace poco más de 10 años. Amante de la investigación acerca del acercamiento y seguimiento de los factores que inciden en el desempeño educativo.

Juliana María De la Cruz Carmona

© <https://orcid.org/0009-0009-3257-0714>

✉ jmdlc23@gmail.com

Fonoaudióloga especializada en rehabilitación auditiva, con más de 10 años de experiencia en el trabajo con personas Sordas. Magíster en educación, con enfoque en inclusión y accesibilidad comunicativa. Cuenta con 4 años de experiencia docente en educación superior, promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas. Actualmente está incursionando en procesos investigativos relacionados con la audición, la comunicación y la educación.

Claudia Andrea García Arce

© <https://orcid.org/0009-0000-5563-4930>

✉ clayojuemamor@gmail.com

Normalista Superior de la Normal Santiago de Cali. Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana. Magíster en Educación. Más de 10 años de experiencia docente. Ha realizado varias ponencias con la temática de las narrativas como estrategia de comprensión de la diversidad sexual, desde una perspectiva de la pedagogía decolonial.

Inés Mosquera Bazán

© <https://orcid.org/0009-0001-0286-1942>

✉ gatallarizca@gmail.com

Licenciada en Administración Educativa. Especialista en Pedagogía de la Lúdica y Magíster en Educación. Docente en básica primaria hace más de 32 años. Integrante en varios grupos poblacionales en el municipio de Jamundí. Diplomada en Inclusión. Representa a la población con discapacidad en varios espacios.

Pares evaluadores

Peer evaluators

Marco Antonio Chaves García

Fundación Universitaria María Cano, Sede Medellín

© <https://orcid.org/0000-0001-7226-4767>

Carolina Sandoval Cuéllar

Investigador Senior (IS)

Universidad de Boyacá

© <https://orcid.org/0000-0003-1576-4380>

Mauricio Guerrero Caicedo

Director del Programa de Comunicación de la Universidad Icesi, Cali

© <https://orcid.org/0000-0001-6374-1701>

Kelly Giovanna Muñoz

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México

© <https://orcid.org/0000-0001-7408-6108>

Claudia Ximena Campo Cañar

Universidad del Cauca, Popayán

© <https://orcid.org/0000-0001-5352-3065>

David Leonardo Quitián Roldán

Investigador Junior (IJ)

Uniminuto, Villavicencio

© <https://orcid.org/0000-0003-2099-886X>

Arsenio Hidalgo Troya

Investigador Asociado (I)

© <https://orcid.org/0000-0002-6393-8085>

Distribución y Comercialización

Distribution and Marketing

Universidad Santiago de Cali
Publicaciones / Editorial USC
Bloque 7 - Piso 5
Calle 5 No. 62 - 00
Tel: (602) 518 3000
Ext. 323 - 324 - 414
✉ editor@usc.edu.co
✉ publica@usc.edu.co
Cali, Valle del Cauca
Colombia

Diseño y Diagramación

Design and layout by

Juan Diego Tovar Cardenas
Universidad Santiago de Cali
✉ librosusc@usc.edu.co
Tel. (602) 518 3000 - Ext. 322
Cel. 301 439 7925

Este libro fue diagramado utilizando
fuentes tipográficas Literata en el contenido
del texto y Adelle Sans ARA para los títulos.

Impreso en el mes de febrero.
Se imprimieron 50 ejemplares en los
Talleres de la Editorial Díké.
Bogotá-Colombia
✉ dikesasgerencia@gmail.com
Tel: (57+) 301 242 7399
www.editorialdike.co
2025

Fue publicado por la Facultad de Educación
de la Universidad Santiago de Cali.