



# ¿INCAPACITADO, YO? RELATOS DIGITALES Y EMANCIPACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

FERNANDO SOTO RODRÍGUEZ  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM  
[fdostr@hotmail.com](mailto:fdostr@hotmail.com)

FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM  
[diazfrida@prodigy.net.mx](mailto:diazfrida@prodigy.net.mx)

ELISA SAAD DAYÁN  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM  
[elisada2013@gmail.com](mailto:elisada2013@gmail.com)

## RESUMEN

Desde el pensamiento narrativo se puede apoyar la comprensión de la discapacidad intelectual y la experiencia de educación inclusiva, recuperando la propia voz de los estudiantes. Con una aproximación de corte cualitativo, empírico y exploratorio, se proponen pautas para la creación de relatos digitales personales apoyados con entrevista a profundidad en el caso de tres estudiantes integrados a bachillerato en un programa de educación inclusiva. Los resultados indican que se presenta coexistencia de perspectivas de y hacia la condición de discapacidad; así como distintas autopercepciones de discapacidad; reconocimiento del valor y utilidad de diversas experiencias de aprendizaje y participación. La experiencia con relatos personales evidencia una fuerte motivación e implicación de los estudiantes con discapacidad intelectual, quienes reflexionan sobre su discapacidad y se sienten escuchados y valorados.

**Palabras clave:** educación y tecnología, relato digital personal, discapacidad intelectual, inclusión educativa, participación social.

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, han existido grupos que por su condición y situación, se han caracterizado por estar en situación de vulnerabilidad que redundo en exclusión social. Estos colectivos han quedado “fuera”, total o parcialmente, de la sociedad a la que pertenecen, lo que se refleja en el no acceso a





diferentes servicios, sistemas y estructuras. En el sistema educativo si bien ha existido la tendencia de “atender” a colectivos en situación de vulnerabilidad, esta ha sido remedial y no integral. La *exclusión educativa* es precursora de la *exclusión social* ya que puede desarrollar y potenciar una cultura y prácticas excluyentes. Enfatizamos el andar histórico de invisibilidad de estudiantes con discapacidad intelectual, a quienes se les ha menospreciado en su cualidad como personas valiosas por sí mismas.

Los sistemas educativos se han preocupado y ocupado por atender a la diversidad del estudiantado en el marco de la *inclusión educativa*. En su concepción más amplia (Echeita, 2006; Echeita & Ainscow, 2011), esta hace referencia a seis aspectos: *derecho, lugar, educación para todos, participación, garantía social y valor*. Supone que el acceso, permanencia y egreso a y de la educación no solo debe ser una obligación del Estado, sino que debe ser de calidad, respetando y valorando las diferencias. Asimismo, alude a estar compartiendo experiencias enriquecedoras, dar testimonio de singularidad y recibir apoyo, estima y comprensión de quienes nos rodean. Gairín y Suárez (2012), afirman que hace falta comprender, desde la perspectiva de los estudiantes con discapacidad, cómo es la cultura y práctica de la experiencia inclusora, en aras de mejorar dicho proceso, y generar conocimiento teórico y práctico a partir de las *voces de la experiencia*. Aunque se ha indagado en ello, ha sido a partir de miradas individualistas o psicológicas reduccionistas.

La presente investigación, desde un *enfoque constructivista cultural*, sustentado en las ideas de Bruner (2004) acerca del *pensamiento narrativo*, plantea como tesis central que construimos la identidad y el conocimiento a través de las historias que nos cuentan y nos contamos sobre nosotros mismos. Por ello, se busca *dar voz a los estudiantes con discapacidad intelectual* a través de *relatos digitales personales*, donde ellos puedan narrar su propia experiencia de inclusión educativa y discapacidad. Al parecer no hay reportes de investigación o intervención en esta línea en nuestro medio (Soto & Rodríguez, 2015). Por otro lado, la narrativa digital permite construcción individual y colectiva del Yo, apartando así la tradición predominantemente individualista (Bruner, 2004; Herreros, 2012).

Algunas potencialidades de los RDP en la dirección que propugnamos son: su *carácter político-emancipador* (Lambert, 2010; Soto, 2014), fomento de la *agencia* (Gregori-Signes & Pennock-Speck, 2012) y *estrategia de recuperación* de aquellas voces que de otro modo no serían escuchadas, especialmente las que son etiquetas fuera de la “normalidad” (Londoño-Monroy, 2012). La narrativa digital personal es una *estrategia comprensiva*, que permite redimir de forma auténtica las experiencias





de vida caracterizadas por un camino histórico de marginación (Soto & Rodríguez, 2015). En síntesis, estas potencialidades aluden a una participación activa y propositiva en la sociedad a través del poder de actuar alzando la voz y hablando por uno mismo, recuperando nuestro rol como agentes sociales.

## MÉTODO

### Problema, pregunta y objetivo de la investigación

En los procesos de inclusión educativa falta explorar las construcciones que los estudiantes han hecho *de* y *alrededor de* ella. Los jóvenes con discapacidad gustan de contar sus experiencias, pero no son escuchados o reconocen que es complicado comunicarlas a los otros.

En ese sentido, se busca dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los sentidos y significados construidos por los estudiantes, participantes de un programa de educación inclusiva, sobre la inclusión educativa y su condición de discapacidad intelectual?

Objetivo: Describir, explicar y comprender los sentidos y significados que los estudiantes han construido a través de su experiencia de educación inclusiva y la autopercepción de la discapacidad intelectual.

## PARTICIPANTES Y CONTEXTO

Mediante un muestreo no aleatorio por conveniencia, se eligieron a tres participantes varones con discapacidad intelectual del programa de inclusión educativa "Educación para la vida", en el Grupo Técnico a nivel bachillerato, en una institución privada (Tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de los estudiantes participantes.

| Participantes                       | ES  | DI  | MA  |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|
| Edad (años)                         | 17  | 18  | 20  |
| Integrado a (grado de bachillerato) | 4to | 5to | 6to |
| Antigüedad en el programa (años)    | 4   | 5   | 2   |

Este programa busca incluir a las personas con alguna discapacidad intelectual proporcionándoles competencias para la vida además de conocimientos académicos.

## APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Fue de corte cualitativo, empírico y exploratorio a través de ciclos iterativos.





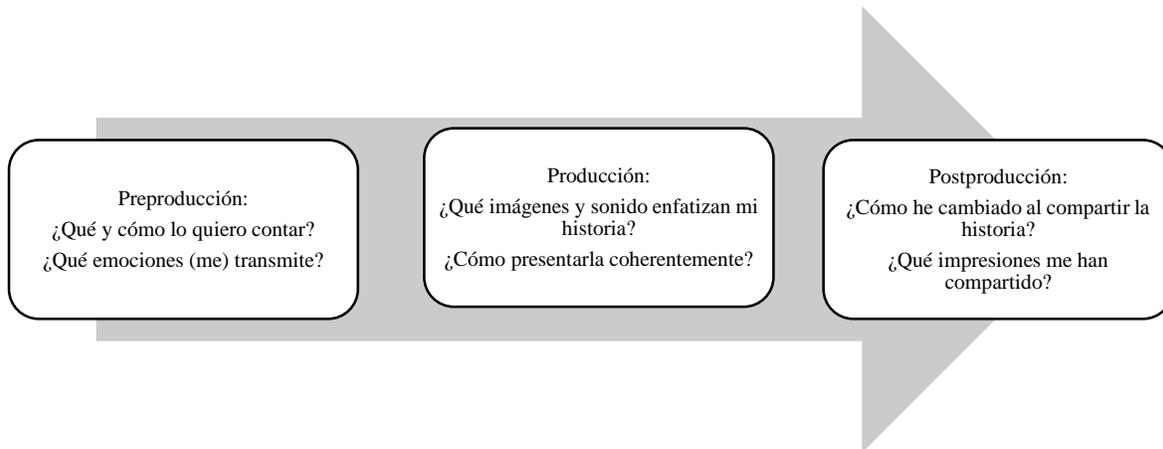
## PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTO

La investigación comprende cinco fases:

1. Reconocimiento del contexto. Observación sistemática in situ y estudio contextual del entorno.

2. Recuperación de experiencias: el *diseño tecnopedagógico de un RDP* supone el proceso ilustrado en la Figura 1. Se consideró la *entrevista a profundidad* como medio para la recuperación y sistematización de las experiencias.

Figura 1. Diseño tecnopedagógico de un RDP.



El guion de entrevista se validó por expertos en inclusión educativa y TIC en educación; la Tabla 2 lo condensa.

Tabla 2. Dimensiones del guión de entrevista.

| Dimensión                                 | Descripción  |
|---|--|
| Inclusión educativa                       | Discurre aspectos de identidad en el Colegio; aprendizaje; relaciones interpersonales.   |
| Condición de discapacidad                 | Engloba aspectos sobre la autopercepción de la discapacidad; apoyos; posibles situaciones de discriminación; proyecto de vida. |
| Derechos de las personas con discapacidad | Trata aspectos sobre los saberes de los derechos de las personas con discapacidad.   |





La aplicación fue individual en sesiones de 20-45 minutos, audiograbadas con el consentimiento de los participantes.

3. Reconstrucción del relato. Supone la fase en la que, investigador y participante hilarán el relato, dándole la estructura de narrativa personal.

4. Ensamble. Integración de recursos gráficos y sonoros a la narrativa.

5. Difusión. Finalmente, supone compartir los hallazgos.

## **RESULTADOS**

### **Inclusión educativa: luces y sombras; experiencias y expectativas**

Los estudiantes refieren la búsqueda de una educación que responda a las necesidades de apoyo e integración, existe la perspectiva (Echeita, 2006) de luchar por un *derecho* y un *lugar*. Los subsecuentes fragmentos dan cuenta de ello:

*"Decidí estar en el Colegio porque aquí me decidí integrar"*

En cuanto a la identidad hacia el Colegio, Grupo Técnico (GT) y Grupo Regular (GR), los estudiantes se identifican en mayor o menor medida. Esto está muy relacionado con la autopercepción y conciencia de la discapacidad:

*"Me siento parte del Colegio, amo el Colegio... me siento mitad GR, mitad GT"*

*"Me siento más parte de GT porque en él tengo más experiencias"*

Los estudiantes valoran y recuperan las diversas experiencias de aprendizaje, reconociendo su utilidad para la vida personal y académica. Recordándonos la educación inclusiva desde la *participación en el currículo* (Echeita, 2006).

*"En GT aprendes cosas: a tener paciencia, no ser grosero; controlar mis sentimientos; respetar mi cuerpo y el de otros; sobre las cosas privadas y públicas; investigar cosas; usar internet..."*

Al preguntarles a los participantes sobre cómo les enseñan y cómo era su relación con los profesores, encontramos algunas "luces y sombras":





*“En matemáticas hay cosas que no entiendo, por ejemplo cuando quiero manejar el dinero, me falla el cambio y sé que es importante para aprender cuánto cambio me tienen que dar cuando voy a un restaurante”*

*“Una maestra de GT si sollozaba cuando me angustiaba, ella se burlaba de mí, me decía bebé y me ponía una consecuencia de quedarme más tiempo en el salón antes del descanso.”*

Recuperando la idea de que la inclusión educativa es *dar testimonio de singularidad y recibir estima y afecto* (Echeita, 2006), se indagó en las relaciones interpersonales en ambos grupos:

*“En GR, muchos son buena gente, nos tratan bien, me tienen aprecio y se preocupan por mi. Otros me rechazan y me siento triste, molesto. Lo siento en el corazón, me rompen el corazón... Me hacen bullying, me molestan, se burlan... no les agrado porque tenemos diferentes gustos, porque soy de GT”*

*“La relación con mis compañeros (de GR) es muy buena. En GT, al principio no me sentía tan escuchado, después sí.”*

## Percepción de la discapacidad

Saad y Zacarías (2015) han indagado la percepción de estudiantes como personas con discapacidad. Encuentran que el imaginario del estudiante con discapacidad variará en función de los grupos sociales en los que participa o no y de su cultura y prácticas, además de la apropiación y comprensión de las mismas. Se esperaría que los estudiantes participantes del programa de Educación para la Vida tuvieran una imagen de sí mismos desde un *modelo social de la discapacidad* el cual, hace referencia a que dicha condición se da en una relación interactiva entre la persona y el contexto que le rodea. Así, a mayores *barreras para el aprendizaje y participación*, mayor perspectiva de discapacidad y viceversa. En ese sentido, los estudiantes podrían identificarse como personas valiosas, emancipadas y partícipes de experiencias enriquecedoras, que les permitan tener habilidades para la vida.

*“No considero tener discapacidad pero sí requiero apoyos como tranquilizarme...soy muy intenso. Necesito apoyo en algunos trabajos, no entiendo algunas cosas y que me recuerden las entregas de los trabajos. Me gustaría comprender cosas que no entiendo, por ejemplo: por qué me pongo intenso. Quisiera controlar mis sentimientos, tengo problemas de ira.”*





En este fragmento, se identifican acciones asociadas al *estigma de discapacidad*, es decir, hay un *discurso y acciones de encubrimiento y negación de la discapacidad*. En suma, existe *conciencia de la necesidad de apoyos* y de la expectativa de los mismos.

En este caso coexisten perspectivas de la autopercepción como: no tener discapacidad, requerir apoyos y control en cuanto a las relaciones interpersonales y la participación en el GR. En el caso de este estudiante, comienza a construir una *perspectiva a futuro* al compartir sus expectativas a largo plazo en la que ha indicado que quiere trabajar y seguir creciendo como persona.

*"Soy parte del GT por todo el rollo que tengo... por la discapacidad que tengo, aunque no la siento tanto, casi no se me nota. Me siento relajado, alegre... Tengo discapacidad motora en la mano izquierda y debilidad visual... Considero que la discapacidad es enfermedad dependiendo del grado: muy bajo, medio o alto... Antes sentía (un nivel) muy alto de discapacidad y ahora bajó, cambió con el trabajo, como lo fui trabajando durante toda mi vida... el GT me ayudó... Algunos apoyos que tengo es tener agilidad al trabajar, adaptación de materiales: tamaño y color de las letras. No quiero ni necesito otros apoyos."*

En este fragmento, el estudiante se reconoce como *persona con discapacidad* y con *necesidades de apoyo*. Podemos identificar la perspectiva del *modelo médico rehabilitatorio* caracterizado por la mirada esencialista en la que la persona está "incompleta" y hay que "normalizarla". El estudiante no tiene definidas sus *expectativas a futuro*. En concordancia con lo reportado por Saad (2011) y Saad y Zacarías (2015), el estudiante está en un *proceso gradual y progresivo hacia una mirada más social*, esto atribuido a su participación en pocas experiencias (dos años de antigüedad) en el programa inclusivo.

- **SABERES EN TORNO A LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

Si bien en la cultura y prácticas inclusivas un eje es la *perspectiva social o de derechos*, es importante indagar que saberes tienen los estudiantes en torno a sus derechos, si los hacen valer y qué piensan o sienten al respecto:

*"Sí he oído... tener derecho a ser incluido, por ejemplo cuando te invitan a algo o participar en algunas actividades... a la educación... y aparte yo decido lo que es mejor para mi y lo que no, estar o no con quien quiero estar."*





Este fragmento pone en evidencia el derecho a ser incluido, entendido como participar en actividades y ser invitado a ellas. Asume un control interno al tomar la decisión de lo que es mejor para él. En contraste, al ser cuestionado sobre la condición de discapacidad no se asume como tal, sin embargo reconoce que tiene el derecho.

*"He revisado un libro de la SEP sobre derechos en general, pero no viene nada de los derechos de las personas con discapacidad... he buscado en internet y sé que tienen el mismo valor e importancia que los demás, al deporte solo que usan diferentes medios, derecho a opinar, a tomar decisiones.*

*Tienen derecho a la educación, los ayudaría muchísimo sino no aprenderían, no conocerían, no saldrían al mundo exterior, no jugarían, no convivirían con amigos.*

*Tienen derecho al trabajo, uno que esté de acuerdo a sus posibilidades."*

Da cuenta de la búsqueda propia de recursos en la red que clarifiquen los derechos de las personas con discapacidad. En el caso de este estudiante, en su discurso (en tercera persona) no se asume como persona con discapacidad a pesar de haberlo hecho en las preguntas acerca de la percepción de sí mismo como persona con discapacidad. Sin embargo, hace referencia a la inclusión educativa como derecho, como lugar, aprendizaje, participación y como medio de socialización.

## **CONCLUSIONES**

A través de los relatos y entrevistas con estudiantes con discapacidad se identificaron: diferentes grados de pertenencia al Colegio y los grupos técnico y regular; valoración al programa inclusivo: experiencias diversas de participación y aprendizaje escolar y extraescolar; coexistencia de perspectivas de y hacia la condición de discapacidad (Saad, 2011); coexistencia de autopercepciones de la discapacidad (Saad & Zacarías, 2015); proceso evolutivo en las perspectivas relacionado con la participación en el programa de Educación para la vida.

También se logró identificar, desde la perspectiva y voz de los propios estudiantes, las áreas de aprendizaje, interés y apoyo requeridas y más valoradas. La recuperación de experiencias autobiográficas es una estrategia viable para que los estudiantes sean auto-informantes y tomen conciencia de su participación en el programa de inclusión en el que participan, de su condición de discapacidad y que trabajen a favor de la emancipación a través de su propia voz. En ese sentido,





propugnamos que pueden incluirse sesiones temáticas y de reflexión dentro de las asignaturas que llevan estos estudiantes en las cuales se profundicen los aspectos mencionados.

Los participantes han verbalizado la utilidad y sentido de participar en la experiencia narrativa: “*me he sentido cómodo, escuchado y valorado*”, “*me ha ayudado en iniciar una conversación, además de saber en qué momento hacerlo*”. Asimismo, lo ven como beneficioso y han generado mayor confianza para hablar de temáticas personales más allá de las exploradas originalmente.

## REFERENCIAS

- Bruner, J. (2004). Life as narrative, *Social Research*, núm. 3, vol. 71, pp. 691-710.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea ediciones.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, *Tejuelos*, núm. 12, pp. 26-46.
- Gairín, J. & Suárez, C. (2012). La vulnerabilidad en Educación Superior. En Gairín, J.; Rodríguez-Gómez, D. y Castro Ceacero, D. (Coords.). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (39-58). España: Wolters Kluwer.
- Gregori-Signes, C. & Pennock-Speck, B. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction, *Digital Education Review*, núm. 22.
- Herreros, M. (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self), *Digital Education Review*, núm. 22, pp. 68-79.
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, CA, USA: Center for Digital Storytelling.
- Londoño-Monroy, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales, *Digital Education Review*, núm. 22, pp. 19-36.
- Rodríguez, J. L. & Londoño-Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo, *Educação, Formação & Tecnologias*, núm. 1, vol. 2, pp. 5-18.
- Saad, E. (2011). *Transición a la vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un entorno universitario*. Tesis doctoral no publicada, Posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México, D.F.
- Saad, E. & Zacarías, J. (2015). *Percepción de sí mismo y discapacidad intelectual: análisis de casos de jóvenes de un programa de vida independiente*. Memoria in extenso de la IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre personas con discapacidad, Salamanca.





- Soto, F. (2014). ¡Todos tienen algo que contar! Emancipación mediante un relato digital personal. En Gairín, J.; Palmeros y Ávila, G. & Barrales, A. (Coords.). *Universidad y Colectivos Vulnerables. Reflexiones y experiencias* (1262-1278). México: Ediciones del Lirio.
- Soto, F. & Rodríguez, A. (2015). *¡Tu voz no es mi voz! Relato digital: alternativa para la comprensión de la discapacidad intelectual*. Memoria in extenso del XXX Simposio Internacional de TIC en Educación, SOMECE, México.

## **AGRADECIMIENTO**

Este trabajo fue posible gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, DGAPA-UNAM, proyecto PAPIIT IN304114-3.

