



ACERCAMIENTO A LOS PROCESOS SOCIOCOGNITIVOS Y DE COLABORACIÓN EN ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

ANA LUISA RUBIO JIMÉNEZ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ana.rujz93@gmail.com

SYLVIA ROJAS-DRUMMOND

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

silviar@unam.mx

RESUMEN

En la presente investigación se busca llevar a cabo un estudio de tipo exploratorio que permita identificar procesos sociocognitivos y de colaboración que se despliegan en alumnos con discapacidad intelectual a partir del trabajo cooperativo.

El marco conceptual se basa en la perspectiva sociocultural para entender los procesos de aprendizaje y desarrollo con el fin último de desarrollar competencias para utilizar el lenguaje como herramienta de colaboración, razonamiento y solución de problemas (Rojas-Drummond, Littleton, Hernández y Zúñiga, 2010). El abordaje de la investigación será de tipo cualitativo a partir del sistema de análisis de Enseñanza-Aprendizaje Dialógico (modificado a partir de Rojas-Drummond, Torreblanca, Pedraza, Vélez y Guzmán, 2013), mismo que retoma la Etnografía de la comunicación propuesta por Hymes (1972), así como herramientas del Análisis Socio-cultural del Discurso (Mercer, 2010).

La investigación se llevó a cabo con seis alumnos con discapacidad intelectual organizados en triadas. Dichos participantes son alumnos integrado a los últimos grados de preparatoria.

Con base en los resultados preliminares, podría concluirse que en contextos cooperativos, los alumnos hacen uso de ciertas estrategias tales como la negociación, la argumentación, la contra-argumentación y la toma de decisiones, variando en la cantidad y calidad de los apoyos que requieren para utilizarlas.

El uso del lenguaje en un sentido más amplio en personas con discapacidad intelectual, les empodera para desenvolverse de forma más autónoma e independiente en su contexto social y de esta forma les brinda herramientas que les permiten ser miembros más efectivos en la sociedad.





Palabras clave: Discapacidad intelectual, Dialogicidad, Trabajo cooperativo, Vida independiente.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, vivimos en una nueva ecología del aprendizaje debido a los cambios sociales, económicos, políticos y culturales que plantean nuevos retos a la educación escolar (Coll, 2013). Uno de los retos que parece volverse cada vez más imperante es la necesidad de abrir nuevas posibilidades de acceso a la educación de calidad a un mayor número de individuos, incluyendo a aquellos que han vivido en condiciones de exclusión y marginación por ser considerados minoría.

Desde el año 1948, el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establecía el derecho de toda persona a la educación (Torres, 2006). Sin embargo, no ha sido sino hasta las últimas décadas que se ha retomado esta idea para formular estrategias que permitan la inclusión de personas con discapacidad intelectual al contexto educativo.

Así es como llegamos al concepto de *inclusión educativa*, el cual se refiere, según la UNESCO (Inclusión Internacional, 2006) al “proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.” A partir del concepto anterior, han surgido diversos programas, asociaciones y movimientos con el objetivo principal de ser agentes de cambio al llevar a la práctica los contenidos declarativos acerca de la inclusión educativa. Entre estos, se destaca el Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS) que desde hace más de 30 años ha sido pionero en llevar la inclusión más allá del ámbito educativo.

En aras de hacer posible dicho objetivo, CAPYS ha desarrollado e implementado el programa titulado “Educación para la Vida” con el objetivo de ofrecer a alumnos con discapacidad intelectual (DI) una educación de calidad y al mismo tiempo, una serie de experiencias encaminadas al desarrollo de competencias para la vida desde un enfoque de derechos, que les permita ejercer su autonomía, independencia y autodeterminación para desempeñarse con éxito en los ámbitos afectivo-emocional personal y social.

Es justamente a partir del punto anterior que las herramientas culturales toman un alto grado de relevancia, debido a su influencia en las formas en las que las personas construyen el mundo, se enfrentan a los problemas e incluso en la forma en que se relacionan con los demás.





Así es como llegamos al lenguaje, considerado en sí mismo como la herramienta cultural más importante con la que cuentan los seres humanos, permitiéndoles por un lado su desarrollo intelectual y por otro, el desarrollo de competencias que les permiten convertirse en miembros efectivos de la sociedad (Mercer y Littleton, 2007).

Ante esta área de oportunidad, se diseñó un taller bajo los principios del Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con el principal objetivo de realizar un primer acercamiento a los procesos sociocognitivos y de colaboración que llevan a cabo alumnos con DI en un contexto de trabajo cooperativo a partir de una propuesta didáctica basada en el programa denominado “Aprendiendo Juntos” que ha sido desarrollado e implementado en escuelas primarias regulares por más de una década por el equipo de investigación liderado por la Dra. Sylvia Rojas-Drummond (para más información consultar Rojas-Drummond et al., 2010).

Aunado a lo anterior, con esta investigación se busca que a partir de una tarea cooperativa que resulte motivadora, los alumnos desarrollen estrategias tales como la argumentación, la negociación, la socialización y la colaboración, además de fortalecer e incluso desarrollar nuevos aprendizajes en el ámbito de la lectura, la escritura y el uso de las tecnologías.

Con esta investigación se abre un campo poco explorado y desarrollado en los programas de inclusión educativa, al poner el énfasis en el desarrollo de estrategias sociocognitivas y de socialización para el empoderamiento de los alumnos con DI.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué procesos sociocognitivos y de colaboración desplegarán los alumnos con DI del programa Educación para la Vida en un contexto que favorece el uso del lenguaje como herramienta de colaboración, razonamiento y solución de problemas?

POBLACIÓN PARTICIPANTE

Se conformó de seis participantes del Programa Educación para la Vida, todos hombres. Los participantes han sido identificados con DI a partir de los criterios de la AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2013) por tener capacidades intelectuales





significativamente por debajo de la media poblacional, dificultades en la conducta adaptativa conceptual, práctica y social y la edad de aparición fue antes de los 18 años.

Las edades de los participantes oscilaron entre 17 y 19 años. El muestreo fue no aleatorio por conveniencia. La población fue heterogénea en cuanto a su desempeño en la tarea de trabajo cooperativo mostrando niveles variables en cuanto a sus habilidades sociocognitivas y de colaboración.

CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLÓ LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene lugar dentro de una de las sedes del programa “Educación para la vida”: el Colegio Vista Hermosa, al cual es posible incidir gracias al convenio de prácticas supervisadas que existe entre éste último y la Facultad de Psicología de la UNAM en el marco de la formación del psicólogo en ambientes de diversidad educativa con el fin de promover actitudes y destrezas para trabajar con poblaciones con DI bajo una mirada social, de derechos y de inclusión (Colegio Vista Hermosa, 2014). El taller que se implementó con los alumnos se llevó a cabo en la biblioteca ubicada en el área de bachillerato de dicho colegio.

MARCO METODOLÓGICO: SISTEMA DE ANÁLISIS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DIALÓGICO (DIALOGIC TEACHING AND LEARNING SYSTEM: DTL)

El Sistema de Análisis de Enseñanza-Aprendizaje Dialógico (DTL por sus siglas en inglés), es un sistema de codificación modificado a partir de Rojas-Drummond et al (2013), que se ha ido desarrollando como un proyecto internacional financiado por la British Academy entre la UNAM y la Universidad de Cambridge, con el objetivo de realizar análisis sistemáticos de las interacciones que se llevan a cabo dentro de contextos educativos.

El Sistema DTL se basa principalmente en el Análisis Sociocultural del Discurso (Mercer, 2010) y en la Etnografía de la Comunicación (Hymes, 1972).

Por un lado, el Análisis Sociocultural del Discurso es una metodología basada en la Teoría Sociocultural que tiene como objetivo hacer análisis tanto cuantitativos como cualitativos sobre cómo el diálogo puede ser utilizado como herramienta para pensar de forma conjunta. Éste se distingue de otras formas de análisis debido a su interés en el contenido y función del lenguaje, así como en las formas





en las que las personas construyen significados conjuntamente y en cómo estos se desarrollan a lo largo del tiempo, dando lugar a nuevos aprendizajes (Mercer, 2010).

Por otro lado, el Sistema DTL retoma de la Etnografía de la Comunicación tres elementos que se encuentran relacionados jerárquicamente:

- Situación comunicativa (macro-nivel): Se refiere al contexto general en el que se están llevando a cabo los diferentes eventos comunicativos.
- Evento comunicativo (Meso-nivel): se conforma a partir de un número de turnos en los que los participantes, los propósitos específicos y/o la actividad que se está desarrollando, permanece constante.
- Acto comunicativo (micro-nivel): es una interacción dialógica específica. En el presente sistema se refiere a una contribución hecha por una misma persona.

A partir de estas dos bases teóricas, el Sistema DTL busca realizar un análisis de grano fino de las interacciones que se llevan a cabo en los contextos educativos. Con la presente investigación se busca llevar este análisis a un contexto poco estudiado, las interacciones entre pares que llevan a cabo adolescentes con DI.

TRABAJO EMPÍRICO

La presente investigación se llevó a cabo en las siguientes fases: exploración y reflexión sobre la pregunta de investigación, planificación, intervención, trabajo de campo, análisis de la información y reporte de investigación.

La recogida de datos se llevó a cabo a partir de un proyecto cooperativo que resulta motivante para los alumnos. Dicho proyecto consiste en que con apoyo de la facilitadora y el uso de las TIC's, los alumnos organizados en triadas desarrollen una historia que contenga una enseñanza para aquellos compañeros con DI que acaban de ingresar al área de bachillerato (incluye los niveles educativos: secundaria y preparatoria). Dicha historia tiene la intención de ser presentada a todos los alumnos de bachillerato con DI y a los maestros que les brindan apoyos con dos objetivos principales: dotar de sentido al proyecto, lo cual favorecerá un aprendizaje más significativo y además crear una comunidad de aprendizaje.





A partir de esta tarea motivadora, se busca conocer los procesos sociocognitivos y de colaboración que despliegan los alumnos de los últimos años de preparatoria del programa Educación para la Vida en un ambiente de trabajo cooperativo, a la vez que los alumnos puedan verse beneficiados al desarrollar estrategias tales como la argumentación, la negociación, la socialización y la colaboración, además de fortalecer e incluso desarrollar nuevos aprendizajes en el ámbito de la lectura, la escritura y el uso de las tecnologías.

RESULTADOS PRELIMINARES

Hasta el momento en el que se encuentra la presente investigación, se pueden vislumbrar episodios en los cuales los alumnos con DI hacen uso de ciertas estrategias para el trabajo cooperativo tales como la negociación, la argumentación y la contra-argumentación para la toma de decisiones en conjunto, variando en la cantidad y calidad de los apoyos que requieren para utilizarlos.

Para ilustrar lo anterior, a continuación se presentará un fragmento en el cual una de las triadas se encuentra ante la tarea de elegir un tema a enseñar a sus compañeros a partir del cuento. Anteriormente los alumnos propusieron cinco posibles temáticas, sin embargo en este punto, la discusión gira en torno a dos temáticas a) "Cómo controlar nuestros sentimientos y b) "Cómo comportarnos en viajes y salidas".

Diego	Esteban, Martín, mejor éste: "Cómo comportarse en viajes y salidas" porque son las cosas que nosotros hacemos cada año
Martín	Está bien ese, pero también piensa en cuando estamos en el grupo
Esteban	Bueno, yo en lo que estaría de acuerdo sería más bien en los sentimientos porque como los tenemos a diario.
Diego	Pues yo "cómo comportarse en viajes y salidas" porque como lo hacemos cada año
Martín	¿Entonces cuál de los tres?
Esteban	Pues yo me quedo con la a ("Cómo controlar nuestros sentimientos")





Martín	¿Tú Diego?
Diego	Yo con la b (“Cómo comportarse en viajes y salidas”). ¿Tú Martín?
Martín	Es que no podemos. Tenemos que llegar a un acuerdo en donde nada más haya uno
Diego	¿Tú cual eliges Martín, el mío o el de Esteban?
Martín	Éste (señalando el tema “Cómo comportarse en viajes y salidas”)
Diego	¿El mío? Ok, dos contra uno.
Martín	¿Esteban sigues con tu decisión?
Esteban	Mmm, pues sí
Diego	Son dos contra uno (dirigiéndose a la facilitadora)
Facilitadora	Ok, son dos contra uno, pero ¿si solamente es así de dos contra uno, Esteban te vas a quedar muy contento?
Esteban	Pues... o para que esto no se vuelva un caos, pues podríamos hablar de un tema y luego, cuando volvamos a trabajar, hablamos sobre otro. Así que vámonos con el b (“Cómo comportarse en viajes y salidas”)
Facilitadora	Ok, ¿están todos de acuerdo?
Todos	Sí

Por otro lado, gracias a que el trabajo cooperativo brinda la oportunidad de interactuar con compañeros con niveles variables de conocimientos en distintos ámbitos, los alumnos más expertos en cierto tema brindan apoyo a los más novatos, favoreciendo la creación de Zonas de Desarrollo Próximo entre pares.





Con base en lo anterior, a lo largo del presente proyecto, los alumnos han construido y/o fortalecido aprendizajes a partir de la interacción con sus pares en ámbitos tales como la escritura y el uso de las tecnologías.

En lo que respecta a la escritura, los alumnos han tenido la oportunidad de recibir y dar ayuda en cuestiones sobre el uso de reglas gramaticales. Para ejemplificarlo, el siguiente fragmento muestra la diferenciación que hace uno de los alumnos entre las palabras “porque” y “¿por qué?” en la redacción del guion del cuento. La oración que ha dado lugar a esta discusión está escrita de la siguiente manera: “¿Por qué llegas tarde?”

Fernando	¿Jorge, me puedes decir qué estás haciendo? El “por qué” va junto
Jorge	Va a ser una pregunta
Fernando	Es que si no lo juntas te sale mal escrito (la computadora subrayó la palabra con verde indicando un posible error)
Jorge	A ver, cuando le pongo el acento ya está bien. ¡Y listo! (Escribe el acento y la pregunta queda escrita así: “¿Por qué llegas tarde?”) Y es una pregunta: “¿Por qué llegas tarde?” (Jorge lee la pregunta haciendo énfasis en el acento)
Facilitadora	Perfecto Jorge, nos acabas de enseñar algo. Cuando estamos preguntando algo, el <i>por qué</i> va separado y el <i>qué</i> lleva acento. Pero cuando estamos contestando, la palabra <i>porque</i> va junta y sin acento.

Turnos más tarde la palabra “porque” vuelve a surgir en la oración “*porque no escuché el primer toque*”. Jorge está escribiendo la oración en el guion del cuento.

Facilitadora	¿Ahí <i>porque</i> cómo va a ir escrito?
Jorge	Junto
Facilitadora	¿Así está bien escrito? ¿Tú qué opinas Fer?





Fernando	Sí
Facilitadora	¿Por qué?
Fernando	Porque le está contestando
Facilitadora	¡Perfecto!

Finalmente, en lo que respecta al uso de las tecnologías, los alumnos se han apropiado de nuevas herramientas que les facilitan el uso del ordenador de textos a partir de su interacción en el trabajo cooperativo. Para ejemplificarlo, en el siguiente segmento se muestra como uno de los alumnos, ante una palabra subrayada en color rojo, les enseña a sus compañeros una forma más sencilla de corregirla. La oración es la siguiente *"Había una vez un niño que se llamaba Jose"*.

Jorge	José, acento en la e (enfaticando el sonido de la e acentuada). Ahí les faltó.
Fernando	Miren, les enseñé un truco (coloca el cursor sobre la palabra Jose y le da click derecho, lo cual despliega una lista de palabras entre las que se encuentra la palabra José acentuada. Fernando da click sobre la palabra bien escrita, modificándose de forma automática).

CONCLUSIONES

Brindar espacios de trabajo cooperativo promueve en los alumnos con discapacidad intelectual la oportunidad de recibir y dar apoyos en diversos ámbitos, lo cual favorece el desarrollo de aprendizajes significativos.

En lo que concierne a los alumnos con DI, la promoción de contextos en los cuales puedan hacer uso del lenguaje como una herramienta para desarrollarse tanto a nivel cognitivo como a nivel socio-cultural, cobra aún mayor importancia siendo que gracias al uso de esta herramienta no solo se favorece su desarrollo intelectual, sino también se les brindan herramientas que los empoderan para volverse miembros más efectivos dentro de la sociedad.





Con la presente investigación se busca abrir un espacio en el cual los alumnos con DI puedan utilizar el lenguaje en este sentido más amplio. De esta forma se tendría un primer acercamiento a los procesos sociocognitivos y de colaboración de estos alumnos mientras se les brindan estrategias que los empoderen para la vida independiente.

REFERENCIAS

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2013). *Página web institucional*. Recuperado de:
http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.VVNjl_I_NBc
- Colegio Vista Hermosa (2014). *Página web institucional*. Recuperado de:
<http://www.cvh.edu.mx/academias/grupo-tecnico-2/>
- Coll, C. (2013, noviembre). *La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: desafíos y ejes de transformación*. Ponencia presentada en el Seminario La Influencia Educativa Distribuida y el Aprendizaje Colaborativo en Línea, Distrito Federal, México.
- Hymes, D. (1972). Cap. 1 Models of the Interaction of Language and Social Life. En *Ethnographic description and explanation* (pp. 35-71). London: Basil Blackwell.
- Inclusion International (2006). *Página web institucional*. Recuperado de:
<http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14.
- Mercer, N. y Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. Routledge: USA.
- Rojas-Drummond, S., Littleton, K., Hernández, F., y Zúñiga, M. (2010). Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts. *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*, 128-148.
- Rojas-Drummond, S., Torreblanca, O., Pedraza, H., Vélez, M. & Guzmán, K. (2013). 'Dialogic scaffolding': Enhancing learning and understanding in collaborative contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2(1), 11-21.





- Torres, R. (2006, Octubre). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. En *Simposio Ciutat. edu: Nuevos retos, nuevos compromisos*.

