



**PUCP**

Facultad de  
Educación

# ESTADOS DEL ARTE EN EDUCACIÓN 2022

*Ganadores del Fondo Extraordinario de Apoyo  
a la Investigación para estudiantes*



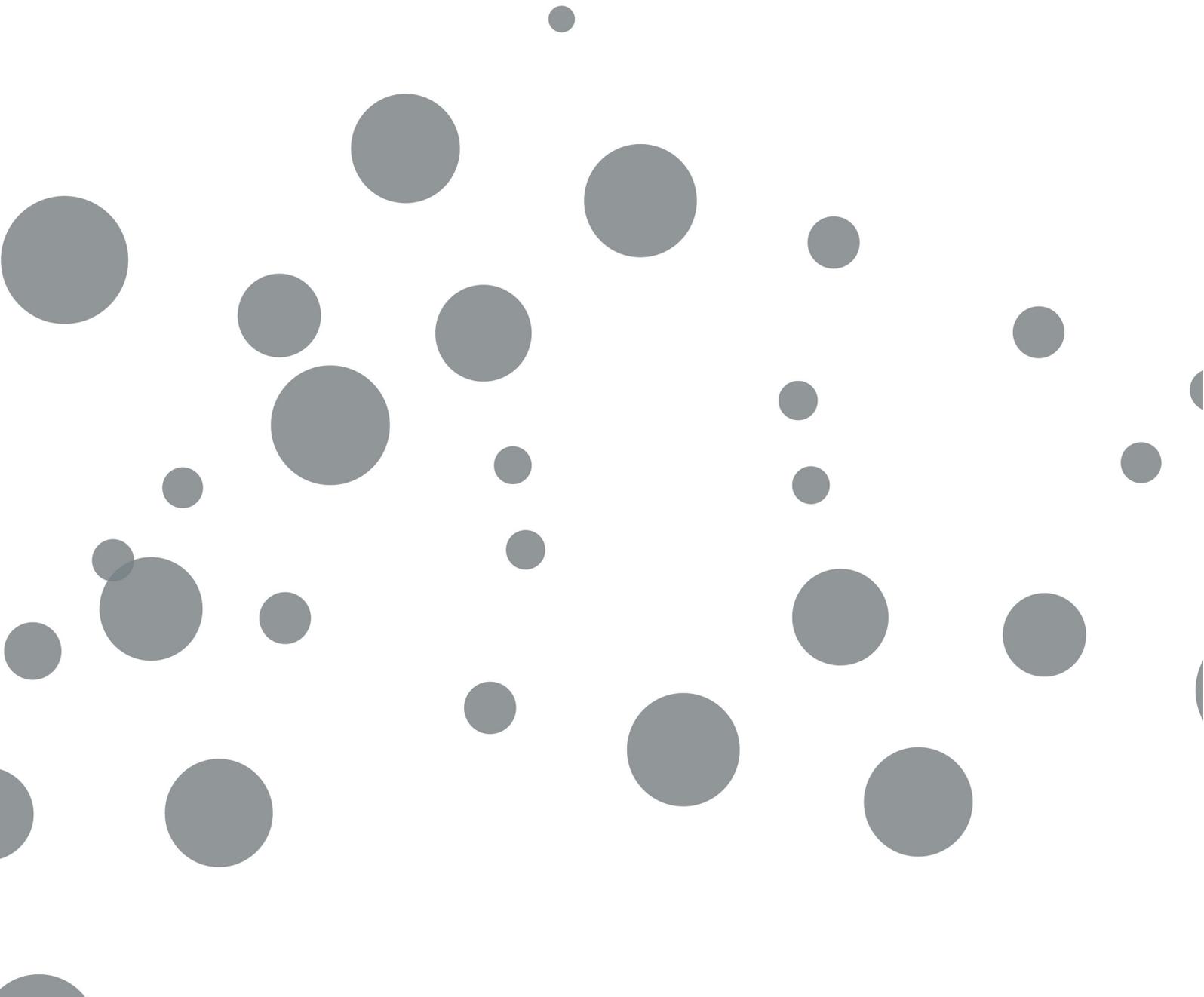


**PUCP**

Facultad de  
Educación

# ESTADOS DEL ARTE EN **EDUCACIÓN** | 2022

*Ganadores del Fondo Extraordinario de Apoyo  
a la Investigación para estudiantes*



## Estados del Arte en Educación 2022

*Ganadores del Fondo Extraordinario de Apoyo a la Investigación para estudiantes*

La siguiente obra ha sido publicada bajo las condiciones de la Licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0, la cual autoriza a terceros distribuir, mezclar, ajustar y construir a partir de la misma, con la excepción de fines comerciales, siempre que le sea reconocida la autoría de la creación original y que dichas creaciones se licencien bajo las mismas condiciones.



Pontificia Universidad Católica del Perú  
Facultad de Educación  
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú  
<http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/>

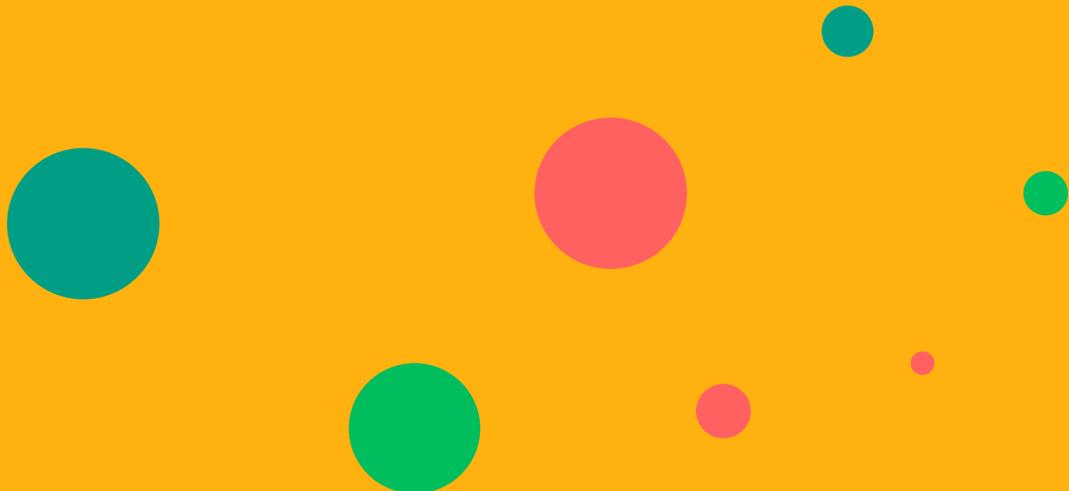
Coordinación y edición: Decanato, Secretaría Académica y Dirección de Estudios de la  
Facultad de Educación – PUCP  
Revisión de estilo en textos: Luis Naters Lanegra  
Diseño de carátula e interiores: Fabio Tapia Ojeda  
Diagramación: Olga Tapia Rivera  
Primera edición digital: marzo 2023  
<http://repositorio.pucp.edu.pe>  
<https://facultad.pucp.edu.pe/educacion/publicaciones/>

ISBN: 978-612-48875-4-3

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2023-02277

# ÍNDICE

Presentación	5
1. Estado del arte sobre prácticas artísticas de interculturalidad e inclusión en la escuela del nivel primario <i>Autora: Orcon Figueroa Nayeli Tania</i>	6
2. Estado del arte sobre enfoques de Educación Sexual para la Educación Básica Regular en Latinoamérica <i>Autora: Vargas Rodríguez Liliana Nicole</i>	36
3. Estado del arte sobre las redes sociales como herramientas en el ámbito pedagógico <i>Autora: Robles Arrojo María Paz</i>	65
4. Estado del arte sobre neurodiversidad en el aula: estrategias de intervención para la inclusión de niños neurodivergentes en primaria <i>Autora: Izaguirre Huaynalaya Jaquelin Mónica</i>	87



# PRESENTACIÓN

La Facultad de Educación considera que es fundamental que sus estudiantes se formen, no solo en competencias para la docencia, sino también en habilidades investigativas que les permitan una mejor comprensión de la problemática educativa y promuevan la formulación de proyectos de mejora y de innovación en el área.

Por ello, busca impulsar la investigación educativa entre sus estudiantes a partir del estímulo y premiación de los trabajos académicos destacados. En el marco del Fondo Extraordinario de Apoyo a la Investigación para Estudiantes (FEAPE) 2022, que ofrece el Vicerrectorado de Investigación-VRI PUCP, se ha premiado cuatro trabajos denominados Estados del Arte de las estudiantes de las especialidades de Educación Artística y Educación Primaria.

Los trabajos ganadores corresponden a temáticas de actualidad y relevancia, vinculados con las líneas de investigación del Departamento de Educación: Currículo y Didáctica; Educación, Ciudadanía y atención a la diversidad; TIC y Educación. El primer puesto corresponde al trabajo Estado del Arte sobre prácticas artísticas de interculturalidad e inclusión en la escuela del nivel primario, de la estudiante Nayeli Tania Orcón Figueroa; el segundo puesto fue otorgado al trabajo Estado del arte sobre enfoques de Educación Sexual para la Educación Básica Regular en Latinoamérica, de Liliana Nicole Vargas Rodríguez; el tercer puesto fue obtenido por dos estudiantes, María Paz Robles Arrojo con el trabajo *Estado del arte sobre las redes sociales como herramientas en el ámbito pedagógico* y, Jaquelin Mónica Izaguirre Huaynalaya con el trabajo denominado Estado del arte sobre *Neurodiversidad en el aula: estrategias de intervención para la inclusión de niños neurodivergentes en primaria*.

Agradecemos a las y los docentes asesores Dra. Jessica Vargas D'Uniam, Mag. Giannina Bustamante Oliva y Dr. Alex Sánchez Huarcaya quienes han orientado y conducido los trabajos de los estudiantes en los cursos de Investigación y Práctica Educativa 7 y 8. Asimismo, la Facultad de Educación agradece a los docentes que participaron como miembros del Jurado de Estados del arte, quienes con esmero brindaron su tiempo en la revisión y evaluación de los trabajos en el plazo solicitado, permitiendo la selección de los mejores trabajos.

De esta manera, con la publicación del libro electrónico, la Facultad de Educación cumple con su compromiso en la difusión a la comunidad educativa de los trabajos ganadores, animando a otros estudiantes a continuar indagando en los temas abordados.

# Estado del arte sobre Prácticas artísticas de interculturalidad e inclusión en la escuela del nivel primario

*Orcon Figueroa Nayeli Tania*

# Contenido

<b>RESUMEN</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>1. PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL NIVEL DE PRIMARIA EN EL PERÚ</b>	<b>11</b>
1.1. Los lenguajes artísticos en la educación escolar	11
1.2. Enseñanza y aprendizaje de la educación artística en el ámbito escolar	12
1.3. Aplicaciones de los lenguajes artísticos en el nivel de educación primaria	14
<b>2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA, DESARROLLO SOCIAL Y DIVERSIDAD CULTURAL</b>	<b>17</b>
2.1. Educación artística para el desarrollo integral en estudiantes escolares	17
2.2. Desarrollo social, afectivo y cognitivo a través de la educación artística	18
2.3. Prácticas artísticas y culturales en estudiantes escolares	19
<b>3. ENFOQUE SOCIO-CRÍTICO, INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA</b>	<b>21</b>
3.1. El enfoque sociocrítico en la educación artística	21
3.2. El desarrollo de la interculturalidad educativa mediante los lenguajes artísticos	23
3.3. El desarrollo de las prácticas de inclusión en la educación artística	25
<b>REFLEXIONES FINALES</b>	<b>27</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>29</b>

## RESUMEN

La presente investigación aborda la manera en la que las prácticas artísticas fomentan la interculturalidad e inclusión en la escuela, en contraste con el enfoque tradicional que se presenta como limitante y excluyente. El objetivo es analizar las prácticas de enseñanza de la educación artística que promueven la interculturalidad e inclusión a partir del enfoque sociocrítico, en el nivel de educación primaria en el Perú. Asimismo, presenta como objetivos específicos:

1. Reconocer las experiencias educativas artísticas con un enfoque sociocrítico que promueven la interculturalidad.
2. Comprender el aporte de las prácticas artísticas, con un enfoque sociocrítico que promueven la interculturalidad y la inclusión en la escuela.

Es un estudio documental de fuentes como tesis de pregrado y posgrado, artículos académicos, revistas electrónicas y bases de datos de ámbito nacional e internacional, con una antigüedad no mayor a 21 años. La estructura de la investigación se divide en la introducción, tres capítulos y las reflexiones finales. En las reflexiones finales, se destaca la educación artística como un medio para ejercer la identidad, la cultura y la comunidad; el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en las prácticas artísticas; y el desarrollo del enfoque sociocrítico en la educación artística para fomentar prácticas interculturales y de educación inclusiva. Finalmente, se destaca, como idea principal, el desarrollo de la formación ciudadana y cultural en las y los estudiantes para la sociedad.

**Palabras clave:** educación artística, enfoque sociocrítico, prácticas de interculturalidad, educación inclusiva

# INTRODUCCIÓN

En el Perú, las competencias del área de Arte y Cultura señalan que los escolares deben desarrollar las capacidades de apreciación de manifestaciones artísticas y culturales, y de creación de proyectos con los lenguajes artísticos (Farro, 2020). En efecto, según Dafstel y Corcuera (2008), “el arte, a través de la educación, expresa la cultura, fomenta la convivencia entre estas y la comprensión de sus manifestaciones, promoviendo una formación y valoración de la ciudadanía”.

Por otra parte, Sales, Traver y Caño (2005) afirman que el arte es un medio de participación e inclusión educativa que promueve la formación de la identidad, la comunidad y el trabajo colectivo entre personas con discapacidad y sin esta. Así, la educación artística promueve la reflexión y genera un ambiente de inclusión (Grillo, 2019). Pese a tales beneficios, la educación en prácticas artísticas no recibe la importancia que debería, por lo cual, existe un limitado conocimiento y expresión cultural en los escolares (Cornejo, 2020), además de que las prácticas educativas inclusivas generan una constante controversia en el Perú.

Portal motivo, la línea de investigación elegida para este trabajo, propuesta por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, es Educación, Ciudadanía y Atención a la Diversidad, la cual se centra en los temas de interculturalidad e inclusión educativa (FAE-PUCP, 2020).

El enfoque teórico utilizado es el sociocrítico, puesto que tal enfoque presenta una trascendencia en las enseñanzas en la educación y un desafío para la o el docente; en este las y los estudiantes contribuyen al cambio hacia conocimientos de los contextos actuales, incentivando un pensamiento reflexivo y las prácticas sobre problemáticas que aborde posibles respuestas a las causas sociales (Giroux, 2004).

Sin embargo, la educación artística en algunas experiencias escolares, según Díaz (2015), se transmite desde un enfoque tradicional. En efecto, Jiménez (2009) afirma que en Iberoamérica y el Caribe se necesita de informaciones especializadas para la enseñanza del arte, considerando que existen todavía límites en los enfoques, metodologías y dimensiones de las artes. De hecho, Cobos (2013) enfatiza que los colegios deben desarrollar competencias a través de las manifestaciones artísticas y culturales en los grupos excluidos que tienen conocimientos limitados. No obstante, se proponen procesos mecánicos y repetitivos, por lo cual la o el estudiante no tiene una participación como protagonista y de libertad (García, 2014), lo que ocasiona aburrimiento, desinterés y un mal desenvolvimiento de las actividades artísticas (Díaz, 2015).

Ante esta problemática, cabe preguntarse, en el contexto educativo peruano del nivel primario, ¿cómo la educación artística con un enfoque sociocrítico promueve la interculturalidad? y ¿cómo la educación artística con un enfoque sociocrítico que promueve la interculturalidad aporta en la inclusión educativa? Por esta razón, el objetivo general de esta investigación es analizar las prácticas de enseñanza de la educación artística que promueven la interculturalidad e inclusión a partir del enfoque sociocrítico, en el nivel de educación primaria en el Perú.

El presente trabajo aplica la metodología del estudio documental de investigación, que permite recoger conocimientos justificados sobre el tema de investigación (Molina, 2005). Los criterios de búsqueda de información fueron los siguientes:

- a. Fuentes confiables, como tesis de pregrado y posgrado, artículos académicos, revistas electrónicas y bases de datos, tales como *Dialnet*, *Redalyc*, *SciELO*, *ProQuest*, *Taylor y Francis*, *SAGE* y *JRTOR Archive*.
- b. Fuentes de repositorios, como el de la Pontificia Universidad Católica del Perú y del Ministerio de Educación del Perú.
- c. Fuentes con un máximo de 21 años de publicación.
- d. Fuentes que pertenecen a estudios del ámbito nacional e internacional.

Este trabajo aporta a la reflexión sobre el desarrollo de perspectivas críticas y sociales en escolares a partir de un enfoque sociocrítico de la educación artística como un área que fomenta la autorreflexión, la autonomía, la transformación social y la valoración de la ciudadanía. Así, evidencia que las prácticas artísticas son espacios que permiten desarrollar la identidad, la cultura y el sentido de comunidad, gracias a lo cual surge el pensamiento crítico y reflexivo. Además, se pone de manifiesto que el enfoque sociocrítico promueve prácticas de interculturalidad y de educación inclusiva con el fin de lograr una formación ciudadana y cultural integral en las y los escolares.

La investigación se divide en tres capítulos que abordan las prácticas de la educación artística en el nivel primario del Perú; el desarrollo social y la diversidad cultural; y el enfoque sociocrítico para la interculturalidad y la educación inclusiva. Es importante evidenciar que no existen estudios contemporáneos sobre la educación artística desde el enfoque sociocrítico en el Perú; por lo tanto, es necesario continuar la reflexión sobre el tema para validar y generar nuevas prácticas.

# 1. PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL NIVEL DE PRIMARIA EN EL PERÚ

En las escuelas, las prácticas artísticas son definidas por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu), a través de un programa curricular para el Área de Arte y Cultura, el cual busca que las y los estudiantes del nivel de educación primaria desarrollen sus habilidades artísticas mediante la representación y exploración de sus propias ideas y emociones; la finalidad es que estén relacionados con los estímulos de los lenguajes artísticos diversos. Por lo tanto, las y los estudiantes pueden tener un acercamiento a las distintas disciplinas del arte desde las prácticas artísticas y el uso adecuado de las técnicas con el objetivo de desarrollar su propio proyecto artístico (Minedu, 2018).

Podemos agregar que las artes son influencias culturales que nos llevan a preguntarnos quiénes somos y cómo nos relacionamos con el entorno; el arte, así, es una manera en la que podemos inscribirnos en los hechos del pasado para desarrollar un vínculo y comprender a las personas que lucharon por mejorar sus contextos sociales y en contra de las inequidades. Con este objetivo, se instala en las aulas escolares una metodología y un marco teórico que incentivan a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la educación artística sobre la base de un enfoque multicultural e interdisciplinario (Minedu, 2016).

A continuación, con respecto a las prácticas artísticas en el nivel de educación primaria del sistema educativo del Perú, se mencionarán y explicarán los lenguajes artísticos. Además, se expondrán estudios de la enseñanza y aprendizaje de la educación artística. Finalmente, se presentarán las aplicaciones de los lenguajes artísticos que se han realizado en diferentes instituciones educativas en el Perú.

## 1.1. Los lenguajes artísticos en la educación escolar

En primer lugar, es necesario resaltar que cada lenguaje artístico comunica y expresa significado, por lo que es importante ejercer e integrar los distintos lenguajes artísticos en las aulas educativas. De esta manera, mediante el desarrollo de dos o más lenguajes artísticos, la o el estudiante puede realizar un proceso de exploración y producción creativa (Minedu, 2018). Por este motivo, el Minedu (2018) presenta y detalla todos los lenguajes artísticos desde el área de Arte y Cultura en el nivel primario, con la finalidad de promover las actividades y experiencias artísticas en las y los estudiantes, como las artes dramáticas, la danza, la música, las artes visuales y las artes audiovisuales.

En lo que respecta a la danza, las y los estudiantes utilizan los movimientos del cuerpo mediante prácticas de integración, como las coreografías y el *performance*, y desarrollan su capacidad de apreciar el baile. En el caso del teatro o el arte dramático, el alumnado ensaya y analiza de manera crítica una exploración y representación del mundo real y ficticio con el uso del lenguaje corporal, la voz, el gesto, la palabra y el espacio para comentar y crear interpretaciones significativas ante el público. Por otra parte, mediante el lenguaje artístico de la música, las y los estudiantes componen, interpretan y escuchan música de diferentes estilos, tradiciones y contextos sociales, de manera que crean

sonidos y realizan un análisis crítico de la música (Minedu, 2018). En cuanto al lenguaje artístico de las artes visuales, las y los escolares desarrollan y exploran diferentes técnicas, tales como la pintura, la escultura, el dibujo, el grabado, y el diseño textil y gráfico con la finalidad de aprender a observar y analizar las diversas prácticas y obras artísticas visuales. De esta manera, ejercerán el pensamiento crítico como creadores y espectadores. Por último, en el lenguaje de las artes audiovisuales, las y los escolares usan las tecnologías de la comunicación, con el objetivo de explorar e interpretar historias creativas referidas a los contextos culturales y sociales (Minedu, 2018).

Por todo lo mencionado, es conveniente recalcar que, en la educación básica, se exploran diversos lenguajes artísticos. Si bien están relacionados entre sí para —pues comparten aquello que caracteriza las manifestaciones u obras artísticas—, todavía se encuentran ciertas diferencias entre estos. De este modo, cada lenguaje artístico empleado por una manifestación u obra artística contiene una historia propia, campos de investigación y prácticas que se basan en comprender y expresar de modo distinto el mundo; asimismo, se necesitan diferentes habilidades para desarrollar los lenguajes artísticos, ya sea de manera individual o grupal (Minedu, 2015).

De lo anterior, se desprende la importancia de los lenguajes artísticos en la formación de las y los escolares en diferentes contextos. Tal como López (2013) menciona, los lenguajes artísticos son una herramienta fundamental para el desarrollo escolar, puesto que plantean acciones culturales por medio de la comunicación, la creatividad, la autonomía y la capacidad crítica frente a los acontecimientos de contextos sociales, culturales, históricos y contemporáneos. Vinculado a esto, se originan espacios de integración entre el ámbito artístico, educativo y cultural.

## **1.2. Enseñanza y aprendizaje de la educación artística en el ámbito escolar**

En 2010, el Minedu propuso que las y los estudiantes realicen actividades a partir del uso de los diferentes lenguajes artísticos en función de los contextos sociales que fueran de su interés y capacidades, como la expresión, apreciación artística, trabajo en grupos, resolución de problemas, toma de decisiones y observación del contexto (Minedu, 2010). Sin embargo, en el distrito de Jaén, se presentaban pocas oportunidades de que las y los estudiantes recibieran educación artística, ya que los materiales se encontraban restringidos; por ello, no podían desarrollar ninguno de los lenguajes artísticos (Díaz, 2015).

Como respuesta a esta situación, en el Perú, en el estudio de Díaz (2015), se diseñó un modelo didáctico basándose en el Pensamiento Complejo y la Teoría de las Inteligencias Múltiples con el propósito de contribuir de manera significativa en el desarrollo de enseñanza y aprendizaje en las y los estudiantes de nivel secundario en el distrito de Jaén; además, este es un referente validado en la enseñanza y el aprendizaje, puesto que no define un modelo didáctico oficial para mejorar el proceso educativo de las clases de Arte.

Por otra parte, el Minedu (2016), en el programa curricular del área de Arte y Cultura de educación primaria, expone dos competencias para favorecer el aprendizaje y la enseñanza en las prácticas artísticas y culturales: primero, “Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales”, para lo cual la o el estudiante requiere conocer y sensibilizarse con la realidad, experiencias y contextos sociales mediante necesidades, expresiones y valoración multicultural; segundo, “Crea proyectos desde los lenguajes artísticos”, para lo cual la o el estudiante desarrolla un carácter interdisciplinario a través de la integración, y creación de diversas dimensiones o lenguajes del arte de manera personal o colectiva.

Debe señalarse que cada competencia requiere del desarrollo de ciertas capacidades para un aprendizaje de desarrollo óptimo. En el caso de la primera competencia mencionada, la o el estudiante debe ser creativo y crítico para percibir, contextualizar y reflexionar sobre manifestaciones artísticas y culturales; en el segundo caso, debe explorar y experimentar los lenguajes artísticos, aplicar procesos creativos, y evaluar y comunicar sus procesos y proyectos (Minedu, 2016).

Visto de esta forma, es posible relacionar el enfoque intercultural con la enseñanza y el aprendizaje del arte y la cultura en el Perú. Ello se observa en un estudio realizado en un colegio emblemático en Lima por Kamichi *et al.* (2021), quienes señalan que para incentivar la enseñanza de Arte en los estudiantes de 5.º y 6.º de primaria, se debe establecer la relación entre el arte y la cultura; por ello, existe una propuesta de proyecto con un enfoque intercultural.

Actualmente, se viene realizando la enseñanza y aprendizaje en referencia a las competencias que establece el área curricular de Arte y Cultura, tal como se manifiesta en el estudio de Leon (2022) en una institución educativa privada de Lima Metropolitana con estudiantes de 1.º año de secundaria; en este estudio, se propuso articular ambas competencias vigentes en el curso de música, con el fin de mejorar el desarrollo de las sesiones de aprendizajes artísticos, las competencias y las estrategias institucionales. Con las competencias, las y los estudiantes aprenden los diversos elementos artísticos, y capacidades creativas y críticas (Minedu, 2016).

No obstante, es importante recalcar que la enseñanza y aprendizaje del arte pueden presentar diferentes métodos para lograr el desarrollo integral y social. De hecho, García (2014), en su estudio realizado en el Colegio Padre Domingo Segado, de San Joaquín, estado de Carabobo, Venezuela, con estudiantes de 1.º año de secundaria, integró el uso de los mapas mentales como una estrategia creativa y aprendizaje significativo artístico para la enseñanza de autoevaluación y coevaluación. Del mismo modo, tras un estudio con docentes en el Colegio San Bartolomé La Merced, en Bogotá, Colombia, se enfatizó que la estrategia de secuencia didáctica mediante logros con la estructura PID (Plan Integrado por Dimensiones) mejoraba la práctica artística de expresión libre en estudiantes de grado preescolar (Ariza y Karpf, 2009). Asimismo, en Colombia, el estudio por cinco años de Ñáñez y Castro (2016), en la Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas, en Ibagué, con estudiantes de 5.º grado de primaria, evidencia el modo en el que las experiencias artísticas y culturales de enseñanza y aprendizaje, a través de proyectos

artísticos, en los que se ejercen el pensamiento creativo y las expresiones artísticas, desarrollaban la identidad y comunidad.

Si bien en otros países se encuentran diferentes métodos para desarrollar la enseñanza del Arte en las escuelas, en el Perú también se explora otra propuesta pedagógica con los lenguajes artísticos. En tal sentido, Pachas (2019) dice que, al establecer una conexión entre la propuesta pedagógica de Carl Orff –consistente en una filosofía de enseñanza basada en la música como medio para el desarrollo integral del niño– y el Currículo Nacional, se fomentará en la o el estudiante un progreso tanto en sus habilidades integrales –por ejemplo, la creatividad e interpretación– como en sus habilidades psíquicas y físicas para el desarrollo y la práctica social.

La finalidad de incentivar la enseñanza del arte en el Perú es fomentar un aprendizaje que logre el desarrollo integral de la o el estudiante mediante la exploración, imaginación, expresión y comunicación (Durazo, 2021). Sin embargo, el aprendizaje se encuentra con un desarrollo integral aislado (Pachas, 2019) por la labor de la o el docente, ya que no realiza una preparación adecuada para las y los estudiantes (Bouza *et al.*, 2020). A partir de las ideas antes señaladas, se evidencia la necesidad de generar información especializada acerca de la enseñanza del arte en las escuelas, ya que existen pocas investigaciones sobre los enfoques, metodologías y dimensiones de las artes sobre la vinculación con producciones artísticas y culturales en los escolares (Cobos, 2013).

En síntesis, los aportes de los estudios señalados brindan un contexto acerca de la enseñanza y aprendizaje de la educación artística en las escuelas del Perú. Asimismo, se puede decir que las prácticas artísticas en el aula fomentan un desarrollo integral en las y los escolares mediante la interacción, la sensibilidad y la interrelación con la cultura en sus diversas dimensiones. De esta manera, se destacan habilidades creativas y críticas de las experiencias sociales en la educación artística.

### **1.3. Aplicaciones de los lenguajes artísticos en el nivel de educación primaria**

El Minedu (2015), a través de la Dirección de Promoción de Bienestar y Reconocimiento Docente de la Dirección General de Desarrollo Docente, desarrolló el III Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes para reconocer las experiencias positivas de maestras y maestros en instituciones educativas. Este concurso reconoce como “buenas prácticas docentes” a las iniciativas que favorecen el aprendizaje de las y los estudiantes, y las enseñanzas de profesoras y profesores que responden ante eventos problemáticos de diferentes contextos sociales, presentando objetivos que logran aprendizajes de calidad relativos a las distintas competencias que se encuentran en el Currículo Nacional (Minedu, 2015). Adicionalmente, el Minedu (2015) propone que, para calificar una iniciativa como “buena práctica docente”, se considera el desarrollo de actividades, estrategias y metodologías que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje en las y los estudiantes, utilizando recursos didácticos como libros, tecnología, material reciclado entre otros. De este modo, que las prácticas desarrolladas por las y los docentes no solo lograrán las didácticas de forma innovadora, sino que también una vinculación

con las competencias artísticas y comunitarias, principalmente, implementar el arte en el aula desde los diferentes lenguajes artísticos para que las y los estudiantes logren aproximarse, percibir y disfrutar de las manifestaciones y expresiones artístico-culturales (Minedu, 2015).

Es destacable que, en 2015, el Minedu premiará con el segundo puesto a la buena práctica docente, llamada Expresamos nuestras vivencias a través del arte, de la Institución Educativa 30463, del distrito de Parco, Junín; este proyecto fue dirigido por el docente Kiko Gil Astete López, quien comentó que las actividades se basaban en competencias artísticas con recursos de la vegetación de la zona, como la extracción de las plantas, que sirvió para realizar trabajos escultóricos; el uso de piedras para dar detalles originales; y, por último, el uso de la arcilla y el molde de yeso, que funcionó para la cerámica artesanal y la creación de réplicas (Minedu, 2015). A la vez que se realizaban trabajos como máscaras, llaveros u objetos relacionados con la cultura de cada estudiante, estos se complementaban con el dibujo y la pintura para realizar texturas y dar color a sus trabajos artísticos (Minedu, 2015). En efecto, la enseñanza que emplea diferentes lenguajes artísticos para la creación de proyectos desempeña un papel fundamental en el proceso integral en las y los estudiantes del nivel primario, sin considerar que, además, ayudará a mejorar la expresión y comunicación sobre ideas y sentimientos. Sin embargo, lo más importante es que ejercerá habilidades imaginativas, creativas y reflexivas para aplicarla en su proceso interactivo con su entorno mediante las prácticas artísticas y culturales (Minedu, 2016).

Ante esta posibilidad para desarrollar habilidades a través del arte, el estudio de investigación de Pareja (2021) con estudiantes de cuatro años del nivel inicial en un colegio privado de Lima expone que el proceso de indagación mediante la aplicación de las artes visuales proporciona un importante aprendizaje seguro y fundamental para niñas y niños, debido a que no solo fomenta una metodología innovadora y creativa para las y los docentes, sino que interviene y potencia la autonomía en las y los educandos, tras su proceso de aplicación con los elementos del arte como el color, la forma y la textura. A su vez, el uso del lenguaje artístico de las artes visuales desarrolla el crecimiento integral, dado que sus diferentes técnicas incentivan en las y los infantes un nuevo lenguaje del pensamiento (Pareja, 2021).

Por esta razón, es importante el uso de los diferentes lenguajes artísticos en el desarrollo integral en las y los estudiantes, en especial de aquellos que están en la primera infancia. Por ello, el estudio de Martínez (2019) hace un llamado a la labor de las y los profesores, y explica que la expresión de emociones mediante los lenguajes artísticos es un medio trascendental y viable para el desarrollo integral en niñas y niños menores de 6 años, porque forma en ellas y ellos la capacidad de expresar sus sentimientos a través de los diversos recursos didácticos artísticos.

Por otro lado, el estudio de investigación de Leon (2022) señala que la aplicación del lenguaje artístico de la música es una parte fundamental en la educación integral para estudiantes de 1.º de secundaria, puesto que generará una mejora en las sesiones de enseñanza. Asimismo, posibilitará un logro de desarrollo complementario en su

formación estudiantil con la comprensión de otro proceso, como la apreciación musical. Cabe decir que el aprendizaje basado en los lenguajes artísticos, procede a construir conocimiento y nuevas facetas de competencias, como apreciar las producciones de las y los demás (Nora, 2004). En este sentido, las capacidades que aprenden como la sensibilidad artística y el entendimiento estético ayudan a elaborar producciones finales, en este caso, de la aplicación de la música (Leon, 2022).

Por su parte, otra propuesta pedagógica y aplicación de un lenguaje artístico es la danza. De acuerdo con el estudio de investigación de Cortez (2020), las clases de danza con las y los estudiantes del nivel inicial de diferentes instituciones educativas de Lima, Perú, presentan dos tipos de aprendizaje de movimiento y cuerpo; por un lado, el proceso de crecimiento de la niña o niño sin presión social para desarrollar estímulos y, por otro, el desarrollo de aprendizaje mediante estímulos para un desarrollo cognitivo que se adapte a la sociedad. De este modo, en ambos, existe la importancia de un enfoque de movimiento libre y una pedagogía lúdica (Cortez, 2020).

En el caso de aplicaciones de los lenguajes artísticos en el nivel primario, en el estudio de Cortez (2021), se plantea un proyecto de aprendizaje con los enfoques y competencias del área de Arte y Cultura en estudiantes de 1.<sup>er</sup> grado en la I.E.P. Santa Mónica en el departamento de Piura, Perú, donde se han incorporado técnicas gráfico-plásticas, que han permitido conocer los logros y dificultades de cada estudiante en su proceso de aprendizaje. Así mismo, en el Perú, en el estudio de investigación de Pachas (2019), se propone la aplicación del lenguaje artístico de la música con la propuesta pedagógica Carl Orff, la cual es relacionada con el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje en las y los escolares en la clase de música.

Teniendo en cuenta los beneficios de los lenguajes artísticos en la educación escolar, consideramos indispensable que se realicen las propuestas metodológicas presentadas por el Minedu (2016) para el desarrollo de prácticas artísticas y culturales. Además, es preciso señalar las dificultades en el proceso aplicativo con los lenguajes artísticos, debido a un mal manejo de conocimiento metodológico sobre la enseñanza de repetición e imitación (Cortez, 2020).

De las evidencias anteriores, se originan en las y los estudiantes aportes como la implementación de los lenguajes artísticos en las actividades pedagógicas; además, se origina un aprendizaje integral que relaciona los estímulos sensoriales. Por otro lado, se elabora una obra o proyecto artístico y se aprecian las manifestaciones artístico-culturales en el Perú. Desde luego, si la o el docente aplica los lenguajes artísticos en la clase de arte o en otra materia, se favorece el desarrollo de las habilidades como la creatividad, la autonomía, la expresión, y el pensamiento analítico y reflexivo de los contextos sociales. De esta manera, se favorece la formación ciudadana en la o el estudiante.

## **2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA, DESARROLLO SOCIAL Y DIVERSIDAD CULTURAL**

Se reconoce que incentivar la educación artística en las escuelas favorece el cambio social y que es un eje fundamental para la formación integral. Como menciona Hernández (2020), la educación artística es una herramienta útil para que se fomente el respeto, la unión, las costumbres y manifestaciones culturales; por ello, debe ser aplicada en las aulas educativas. Además, la formación artística ofrece experiencias pedagógicas significativas que promueve los valores, como la igualdad, el respeto y la empatía, lo que origina un cambio en la sociedad (Hernández, 2018).

En la Primera Conferencia Mundial sobre la educación artística, se reconoció su rol en el desarrollo de la diversidad cultural y personal del sujeto (Unesco, 2006, citada en Celada *et al.*, 2021). Por ello, la educación artística presenta beneficios en la formación con diversas funciones en las prácticas artísticas; en ese sentido, promueve la integración, vínculo y convivencia con las y los demás (Dafstel y Corcuera, 2008). Asimismo, según Nora (2004), el arte es una fuente motivadora que destaca el progreso en las personas en capacidades críticas, autónomas y sensibles, a través de los valores culturales para construir ciudadanía y una convivencia armónica.

Por ello, en el siguiente capítulo se analiza la vinculación entre la educación artística, y el desarrollo personal y social en el ámbito escolar. Se mencionará la importancia del arte en el desarrollo integral de las y los estudiantes, se detallará el modo en el que surge el desarrollo social, afectivo y cognitivo mediante la educación artística, y se brindará evidencias de algunas prácticas artísticas y culturales en el Perú y en otros países.

### **2.1. Educación artística para el desarrollo integral en estudiantes escolares**

En la educación básica, el objetivo final es formar personas íntegras que valoren, desarrollen y aprecien las manifestaciones artísticas (Farro, 2020). En relación con ello, Plata (2010) manifiesta que las y los docentes de Arte deben potenciar el desarrollo de las capacidades cognitivas y motrices en las y los estudiantes para que se conviertan en personas perceptivas y exploradoras del mundo que los rodea. Así, la o el estudiante se formará con un pensamiento reflexivo y crítico, con la ayuda de sus ideas, la curiosidad y la autodeterminación dentro de un grupo social; con la ayuda de la educación artística, obtendrá habilidades motrices y sensoriales que fomentan el desarrollo intelectual para realizar representaciones mentales, creativas e imaginativas, y compartirlas con otras personas (Plata, 2010).

Como se ha dicho, el desarrollo integral de las y los escolares mediante la educación artística posibilita un aprendizaje de habilidades creativas, tal como lo demuestra un estudio realizado por la Universidad Estatal Sh. Ualikhanov de Kokshetau, en Kazajstán (Fazylova y Rusol, 2016). Las autoras señalan que, a través del uso de recursos artísticos,

se incentivan las habilidades creativas; de igual forma las autoras destacan la importancia de la creatividad como proceso fundamental en el desarrollo humano, puesto que las artes son vitales para contribuir a la sociedad con destrezas en las aulas de primaria y secundaria de las instituciones educativas.

En otro estudio, en la Escuela de Música y Arte Dramático Vishnevskaya, en Moscú, Rusia, Alekseeva y Savenkova (2017) analizaron la enseñanza artística desde una perspectiva actual, en la que se emplean recursos didácticos, y la importancia que tiene en el desarrollo integral de las y los estudiantes de música y artes visuales. Como resultado, encontraron que los recursos didácticos utilizados en su proceso de aprendizaje artístico establecieron una posibilidad para ejercer un crecimiento intelectual y creativo favorable con vistas a desarrollar logros para estudiar Arte y materias afines.

Tras analizar la importancia de la educación artística en el desarrollo integral de las y los escolares, es posible afirmar que, en definitiva, las artes en la educación son un conjunto de disciplinas que ayudan en la formación integral de las y los estudiantes, específicamente para originar y expresar ideas que puedan ser vinculadas a las situaciones sociales y culturales, así como la relación de la creación, transformación y reconstrucción de experiencias con su entorno o contexto social (Plata, 2010).

Sin embargo, como indica Errázuriz y Fermandois (2020), existe una limitación en el proceso de desarrollo integral a través del arte, porque las y los docentes que imparten estas clases no están especializados para la enseñanza, ya que carecen de conocimiento sobre la educación artística; estos investigadores concluyen que las y los escolares tienen a su disposición menos oportunidades para aprender las capacidades artísticas. Por tal motivo, es importante fomentar la correcta enseñanza del Arte en las escuelas, a fin de que se fomente el desarrollo cultural de la sociedad (Errázuriz y Fermandois, 2020).

Los aportes recogidos por los autores señalados presentan como tendencia las experiencias integrales, como el conocimiento y las habilidades de prácticas en relación con las situaciones del entorno social de la o el estudiante, para originar pensamientos reflexivos y críticos dentro de un grupo o de manera personal. Estas se presentan como base para que la o el estudiante, con una óptima formación integral, logre desarrollar en el futuro actividades relacionadas con los contextos sociales y culturales mediante las capacidades y habilidades que se destacan al aprender arte en la escuela.

## **2.2. Desarrollo social, afectivo y cognitivo a través de la educación artística**

En relación con el desarrollo social, afectivo y cognitivo a través de la educación artística, Cornejo (2020) señala que es importante fomentar desde pequeñas y pequeños la autoexpresión y el autoconocimiento con diversas técnicas plásticas, como la pintura, el collage, entre otros, para no presentar dificultades en la resolución de problemas, una baja autonomía o la disminución de la capacidad de reflexión (Cornejo, 2020). Por ello, el autor exhorta a las y los docentes a incluir actividades artísticas en las enseñanzas

de las y los estudiantes, ya que desarrollará el área cognitiva, emocional y creativa para relacionarse con sus pares a través de las experiencias artísticas.

Existe una tendencia a ejercer la apreciación artística para el desarrollo cognitivo y creativo, dado que se estimula el pensamiento, la imaginación y las emociones mediante los procesos cognitivos básicos como la percepción. Desde esta perspectiva, Armijos y Herrera (2016) sostienen que la enseñanza del arte funciona como un medio transversal a las actividades artísticas y culturales, en el que se desarrolla un proceso cognitivo y el aprendizaje significativo en la o el estudiante.

Asimismo, las prácticas artísticas que realizan las y los educandos promueven la habilidad sensorial e intelectual que fortalece el desarrollo social mediante la comunicación y expresiones creativas, así como el desarrollo de una sensibilidad para relacionarse con su entorno (Plata, 2010). Por supuesto que, para el desenvolvimiento de prácticas artísticas en el aula, la o el docente debe vincular la realidad externa con la realidad interna de la o el estudiante (Ariza y Karpf, 2009). Por lo tanto, es necesaria la relación entre el arte y el proceso de aprendizaje artístico; como afirman Jiménez *et al.* (2016), existen beneficios entre ambos, puesto que se identifican expresiones personales y sentimientos entre docentes y estudiantes.

Es conveniente que, para el desarrollo cognitivo y afectivo a través del arte, se utilicen los diversos lenguajes artísticos como elementos para el desarrollo social (Nora, 2004). Así, se desarrollarán capacidades cognitivas lógico-verbales en sus creaciones artísticas, con temas del entorno real (García, 2005) y las estrategias que se incentivan en los procesos cognitivos en el colegio (Borrero, 2021). Las y los escolares podrán obtener conocimientos que extenderán sus perspectivas y la expresión en sus trabajos artísticos, y promoverán la toma de decisiones para el bienestar social (Yokley, 1999). Por ende, Borrero (2021) sostiene que la interacción de las artes incentiva un pensamiento de carácter social y cultural, ya que el trabajo colectivo de aprendizajes artísticos y culturales imparte confianza, respeto y colaboración con otras y otros.

Resulta claro que los aportes que indican los autores complementarán la enseñanza y el aprendizaje de la educación artística en las instituciones educativas. Sin duda alguna, nos permite evidenciar la importancia que existe en el desarrollo social, afectivo y cognitivo, de manera que se favorezca al desarrollo integral de las y los estudiantes. Como se ha afirmado en los párrafos anteriores, en tanto las y los educandos tengan un buen desarrollo integral, serán capaces de transmitir sentimientos y desarrollar habilidades; para ello, se debe brindar una formación de prácticas artísticas con intereses culturales y sociales que deseen mostrar hacia otras personas.

### **2.3. Prácticas artísticas y culturales en estudiantes escolares**

Las prácticas artísticas y culturales se basan en la relación entre el arte y la cultura, por lo cual presentan una naturaleza intercultural; tal es el caso de un proyecto en el Colegio Emblemático de Lima en Perú. Dicha institución educativa promueve diversas actividades

y expresiones artísticas con el fin de vincular el proceso escolar de los estudiantes de 5.º y 6.º de primaria con su contexto social (Kamichi *et al.*, 2021).

Otro caso de prácticas artísticas y culturales que influyen en la enseñanza de la educación artística es el Colegio San Bartolomé la Merced en Bogotá, Colombia, en el cual las y los estudiantes de preescolar desarrollaron un aprendizaje para expresar lo que sienten, desde un proyecto con el arte como una herramienta pedagógica para impulsar la interculturalidad (Ariza y Karpf, 2009), a fin de que con la práctica constante que desempeña el arte y la cultura, obtengan resultados favorables que derivan en realizar prácticas artísticas con otras culturas (Oliva, 2015).

Las prácticas artísticas y culturales pueden contribuir en la formación ciudadana de las y los estudiantes escolares; ese es el caso de la Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas de Ibagué, Colombia, en la que se desarrollaron proyectos artísticos con el 5.º grado. En estos, relacionaban la sociedad, la integración y la identidad cultural, a partir de las manifestaciones, los vínculos de afecto y tradición cultural (Ñáñez y Castro, 2016). De este modo, mediante las manifestaciones artístico-culturales, se pretendía que las y los estudiantes se autoconocieran y reconocieran las identidades culturales y los valores que se van originando a partir de los temas globales para fomentar la integridad y la sensibilidad con el entorno (Minedu, 2016).

Por otro lado, en el Perú, Pino (2020) manifiesta que el combate contra la exclusión social, como la discriminación y las diferencias de género en la escuela se puede dar a través de prácticas artísticas y culturales de forma colectiva. Como ejemplo, el autor menciona a Puckllay, un espacio educativo en Carabayllo para niñas, niños y jóvenes, en el que se fomenta el arte y la creación artística como roles fundamentales para el surgimiento de emociones positivas ante situaciones afectadas por el contexto social, mediante espacios de diálogo y escucha de las tradiciones de las y los estudiantes para conocer, aceptar y compartir las diversas culturas de otras personas.

Tras la pandemia global, se realizó un proyecto titulado Historias que Teje la Pandemia, el cual integraba diversas creaciones artísticas en la Institución Educativa Ceinar, un centro educativo en Neiva, Colombia. El objetivo era afrontar situaciones emocional y psicosocialmente difíciles para estudiantes y sus familiares. Tal fue el caso de la *performance* "Cuerpo confinado", que relacionaba la expresión del cuerpo con reflexiones colectivas de experiencias significativas en torno al río Magdalena de Colombia, con el fin de incentivar la identidad cultural en el escolar (Borrero, 2021).

Coincidimos con los aportes de estudio que señalan las y los autores, porque se establece la importancia de desarrollar prácticas artísticas y culturales en las escuelas. En definitiva, gracias a estas, se desarrollarán experiencias que apliquen las capacidades y habilidades creativas y sensibles a la realidad de las y los estudiantes. Desde luego, tales experiencias fomentan la integración y bienestar social o comunitario entre estudiantes, lo que permite prácticas interculturales y de educación inclusiva, de tal manera que aprenden sobre su propia identidad y cultura junto a otras culturas peruanas.

### **3. ENFOQUE SOCIOCRÍTICO, INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Desde otra perspectiva, el enfoque sociocrítico presenta una trascendencia en las enseñanzas de la educación y un desafío para las y los docentes, ya que se debe contribuir al desarrollo en la sociedad con los conocimientos de los contextos actuales de las y los estudiantes (Ramírez, 2008). Asimismo, se incentiva el cambio en los miembros de la comunidad a través de un pensamiento crítico y un proceso de prácticas para reflexionar significativamente más allá de su entorno, con el fin de lograr posibles respuestas a situaciones y causas sociales, y se establece la participación y el diálogo entre todos los integrantes (Giroux, 2004).

Por otro lado, mediante el arte, se vinculan temas de la sociedad y el entorno de la o el participante; como señala Pino (2020), se descubren las diferentes manifestaciones artísticas y culturales, las tradiciones y las costumbres. Asimismo, las autoras Dafstel y Corcuera (2008) manifiestan que impulsar las artes en la educación desarrolla valores como la expresión de diversas culturas, la tolerancia, la convivencia y la comprensión de las manifestaciones artístico-culturales en el Perú. De este modo, se desarrolla una participación intercultural para un cambio social y de inclusión desde las artes en la educación (Hernández, 2018). Por ello, a continuación, se argumentará acerca de la importancia del enfoque sociocrítico, y se evidenciarán las prácticas de interculturalidad con diferentes lenguajes artísticos y su inclusión en la educación artística.

#### **3.1. El enfoque sociocrítico en la educación artística**

Según Ramírez (2008), mediante el enfoque sociocrítico la o el estudiante tiene la función de agente de cambio social, en el que los problemas individuales o colectivos son tomados en cuenta para analizar la actividad escolar; de esta manera, se va posibilitando una educación humanizadora. El autor manifiesta que el aprendizaje y la enseñanza se deben enfatizar en representaciones y sucesos problemáticos de la realidad para desarrollar perspectivas e intercambios en el aprendizaje. La enseñanza de la o el docente con este enfoque se da mediante la conexión de temas tanto personales y sociales como políticos, lo que genera una identidad consciente en las y los estudiantes (Yokley, 1999).

Por otro lado, Bizzell (1991) afirma que, para emplear una pedagogía crítica, las y los docentes tienen que practicar una autoridad legítima y establecer prácticas educativas progresistas con el objetivo de identificar los intereses de sus estudiantes; es decir, deben ser capaces de dirigir el aula en un ambiente de comprensión hacia los diversos puntos de vista de las y los escolares para proyectar un bien común mediante experiencias e intereses que se desea cambiar en la sociedad. Asimismo, Shih (2018) enfatiza un nuevo desarrollo en la educación, ya que la o el docente proporciona capacidades e inspiración en las y los estudiantes para pensar críticamente con distintas actividades para transformar el mundo.

Lamentablemente, Giroux (1985) afirma que existe una falta de experiencias culturales específicas. Por eso, se necesita desarrollar una pedagogía crítica que conceda una formación de política cultural, en la que el pensamiento y la acción estén relacionados; de esta manera, tanto docentes como estudiantes desarrollarán habilidades intelectuales y transformativas en sus prácticas cotidianas e interés por la formación culturales dentro y fuera de la escuela. El autor menciona que el desarrollo de una pedagogía crítica debe producir y transformar los procesos culturales, como el discurso de la producción, el discurso del análisis de textos y el discurso de las culturas vividas, dado que serán insumo para fomentar prácticas educativas que fortalezcan a docentes y estudiantes en relación con intereses emancipadores.

Cabe mencionar que, para Kellner (2001), mediante la pedagogía crítica y, en la misma línea, mediante los estudios culturales, se construyen comportamientos y pensamientos en relación con una cultura proveniente del sujeto; ello otorga protagonismo a las voces de las y los estudiantes para articular sus propias críticas a la cultura predominante con la finalidad de que formen sus propios estilos, discursos y formas culturales. Además, el autor aborda la integración de quienes son marginados y excluidos, con la idea de obtener una democratización y la lucha social contra la injusticia; de este modo, encuentran en la educación una transformación social y participativa. Vista así, desde un enfoque sociocrítico, la educación artística es un medio para incentivar cambios sociales (Giroux, 1985).

En un estudio de investigación de Botella y Sanz (2016), en la Universidad de Valencia, España, se presenta la importancia de abordar en las y los estudiantes un análisis y reflexión crítica respecto de los conocimientos musicales que se adquieren a través de la audición de Rachmaninov, ya que puede contribuir al cambio en el contexto social y cultural. Las autoras consideran que un proyecto artístico debe realizarse desde una pedagogía crítica que desarrolle una conexión entre las experiencias propias y conocimientos de las y los estudiantes con el fin de que tengan un proceso de experiencia sobre un aprendizaje significativo —lo que contribuye con una visión holística— activa y contextualiza sus propios aprendizajes para enfrentarse de manera eficaz a las dificultades de la sociedad (Botella y Sanz, 2016).

Por ello, el enfoque sociocrítico puede ser integrado a las clases de Arte desde prácticas educativas, como el desarrollo de la cultura visual. Según Gil-Glazer (2020), la pedagogía crítica y la cultura visual conllevan representaciones, conceptos y exposiciones significativas multiculturales, a través de proyectos artísticos educativos que están relacionados con contextos sociales y conflictivos. Si bien los proyectos se realizaron con estudiantes universitarios judíos y árabes en Israel, se desarrollaron relaciones positivas, y se generaron ideas y perspectivas de cambio para el futuro desde las artes. Con este enfoque, la enseñanza del arte reconoce el poder crítico y político mediante la visualidad de un proyecto artístico para luego ser expuesto como medio de conexión y cuestiones hacia otros (Yokley, 1999).

De acuerdo con lo revisado en este apartado, para mejorar la enseñanza y aprendizaje en las escuelas con una educación intercultural, es necesario ejercer una pedagogía crítica,

de modo que se propicie una interacción y comunicación entre las y los estudiantes (Hernández, 2020). De esta manera, consideramos la importancia que tiene la pedagogía crítica en la educación artística, puesto que posibilita la transformación social a través del surgimiento de prácticas sobre pensamientos reflexivos, creativos, activos y críticos en los ejes o contextos sociales, culturales y políticos (Botella y Sanz, 2016).

Los estudios presentados por las y los autores mencionados sobre el enfoque sociocrítico en la educación artística aportan al proceso de desarrollo en las prácticas artísticas y culturales de las y los estudiantes; de esta manera, se manifestarán diversas representaciones artísticas de los problemas sociales. Asimismo, las y los escolares se proyectarán para pensar en un progreso en la sociedad sobre los temas de identidad, convivencia y respeto cultural. En tal sentido, con el desarrollo de pensamientos críticos y reflexivos, podrán tener las capacidades para fomentar prácticas artísticas y culturales que relacionen sus intereses para cambios sociales, con lo que se obtiene un aprendizaje significativo, por medio de los sentimientos y la conexión de sus propias experiencias y las de sus pares de la escuela.

### **3.2. El desarrollo de la interculturalidad educativa mediante los lenguajes artísticos**

En el campo educativo, la interculturalidad relaciona las culturas y promueve el intercambio de saberes y prácticas; asimismo, Walsh (2005) enfatiza realizar proyectos pedagógicos de la interculturalidad desde intervenciones con una pedagogía crítica, ya que son esenciales para compartir experiencias y realizar trabajos colectivos. Para Shuali (2010), potenciar la práctica de educación intercultural es primordial para lograr una convivencia pacífica, porque presenta una concepción de visión hacia una sociedad plural que relaciona lo cultural, la convivencia, la interacción social y la identidad para que la o el estudiante tenga un interés principal de producción cultural hecha por sí misma o por sí mismo.

Como mencionan Aguirre y Jiménez (2009), la interculturalidad es un fenómeno para trascender en la enseñanza de la educación hacia una diversidad cultural y social, lo cual tiene como fundamento que las y los estudiantes presenten oportunidades e igualdades educativas, independientemente de su sexo, raza, etnia, clase y características culturales, o necesidades especiales. Sin embargo, existen vinculaciones no favorables en lo que respecta a la interculturalidad y las artes, porque no se valoran positivamente la diversidad cultural y las diferentes perspectivas de apreciación sobre las culturas (Hernández, 2020).

En todo caso, Leiva (2011) dice que la escuela debe favorecer la cultura de la diversidad; es decir, construir una escuela más optimista, solidaria y humana para enriquecer la diferencia cultural, la convivencia y el aprendizaje, con el fin de desarrollar prácticas escolares con nuevas iniciativas y cambios de una dimensión cultural y entorno social. Por ende, las prácticas artísticas, como el lenguaje artístico de la música, pueden disminuir la violencia y potenciar relaciones positivas e integradas en una participación de desarrollo social (Cabedo-Mas *et al.*, 2017).

La educación artística debe crear una transformación personal y social para construir una sociedad intercultural desde diferentes disciplinas artísticas (Malytska *et al.*, 2022). Según Fleming (2021), el potencial de explorar las artes con otras culturas promueve en la o el estudiante una actitud positiva, generosa, integradora y empática con sus pares, y establece vínculos entre prácticas artísticas e interculturalidad.

En síntesis, el desarrollo de la interculturalidad a través de los lenguajes artísticos puede promover la diversidad cultural en las y los estudiantes, tal como enfatiza Hernández (2020). En su estudio, perteneciente a la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España, se incluyen que las actividades artísticas fomentan el diálogo y valores de las culturas; puesto que existe una integración de diversidad hacia diferentes visiones y perspectivas a la sociedad cultural, con el fin de buscar solucionar un interés problemático. Por ello, la autora señala que la función del docente es incentivar una educación intercultural con el nuevo paradigma de la educación artística, como herramienta útil al eje intercultural en las aulas educativas y complementarias en estos tiempos educativos (Hernández, 2020).

La educación artística implica la elaboración de trabajos artísticos mediante el lenguaje de la propia o del propio estudiante, relacionado con la cultura, como en los proyectos sobre el río Magdalena en Colombia, un gran río ubicado en Huila que forma parte de la identidad huilense, dado que el proyecto –“Cuerpo confinado”– recurre del lenguaje artístico de la danza, en el que se utiliza el cuerpo como expresión significativa a través de la reflexión de actividades del proyecto colectivo (Borrero, 2021). Además, en un estudio de investigación de Sousa (2011), se realizaron prácticas artísticas por medio de la música; en este, se destacó la integración intercultural y la inclusión social de todas y todos los participantes de las comunidades en las escuelas primarias y preparatorias portuguesas. Así, se promueve un desarrollo sociocultural, artístico y musical.

El estudio de Sirera (2016), en la Escolanía del Sagrado Corazón Rosales en Madrid, España, presentó aspectos favorables del aprendizaje artístico del lenguaje de la música con diversas agrupaciones musicales en los diferentes centros educativos y mostró aspectos interculturales en las y los estudiantes. Sin embargo, en el estudio de Cobos (2013), en Santiago de Chile, se enfatiza que las y los docentes de Arte requieren competencias de aprendizaje que se adapten a las diversas manifestaciones artísticas y culturales de aquellos grupos excluidos por ser minoritarios o considerados marginales. Así, existe un problema de interculturalidad con las prácticas artísticas, pues muchas veces se origina la exclusión en trabajos reflexivos grupales para valorar el ambiente cultural y trabajos de sus pares (Cobos, 2013).

Los aportes mencionados sobre la interculturalidad con los lenguajes artísticos comparten experiencias personales y colectivas con la acción de incentivar la convivencia e inclusión cultural y social entre docente y estudiantes, para fomentar prácticas interculturales, lo que desarrolla una formación estudiantil en las escuelas que valore y contribuya a la sociedad y la cultura.

### 3.3. El desarrollo de las prácticas de inclusión en la educación artística

La inclusión educativa es un proceso para aumentar la participación escolar (Booth y Ainscow, 2000). Según Echeita y Duk (2008), es equivalente al derecho a la educación, ya que implica evitar la discriminación y exclusión educativa para reducir brechas de desigualdades que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje de estudiantes vulnerables y excluidos. Tal es el caso del estudio en la Institución Educativa El Rodeo de la ciudad de Cúcuta, Colombia. Leal y Urbina (2014) afirman, sobre esta experiencia, que incentivar una inclusión educativa que fomente prácticas culturales y artísticas debe estar relacionada con los problemas sociales, y una formación continua y crítica por parte de las y los docentes.

Recientemente, en el Perú, la educación inclusiva ha cambiado y da énfasis a una valoración a la diversidad; de este modo, se nombra y se garantiza una educación inclusiva (Plataforma Digital Única del Estado Peruano, 2021). En estudios de investigación en diversas escuelas con estudiantes de primaria en Chipre, Hajisoteriou y Angelides (2007) indican que las prácticas artísticas en las escuelas funcionan como estrategia pedagógica para incentivar la diversidad y disminuir la exclusión social; de este modo, las prácticas colaborativas artísticas promueven la interculturalidad y la educación inclusiva, la formación cívica y democrática, y la amistad entre estudiantes de diferentes culturas. Bouza *et al.* (2020) añaden que se presenta una problemática por parte de las y los educadores sobre su labor como docentes en las clases de arte, debido a que existe una limitación en relación con el conocimiento de herramientas artístico-prácticas y como resultado se encuentra limitada la enseñanza y el aprendizaje de los escolares.

Es interesante notar la relación entre la interculturalidad y la educación inclusiva. Según el estudio de Vigna (2008) en una escuela primaria de Vicente López, Argentina, enfatizar las artes es una herramienta de experiencia para la inclusión, la regeneración e integración comunitaria en el sistema educativo y social, porque las experiencias artísticas tienen alternativas para disminuir ambientes de exclusión y las desigualdades que existen en la sociedad y en la escuela. La autora menciona que el arte en los centros educativos permite fomentar la participación y organización comunitaria con cambios en el desarrollo de las y los jóvenes junto con su comunidad para que sean protagonistas y partícipes en la construcción de su propia ciudadanía y cultura.

En su estudio comparativo entre las políticas educativas de Australia y España, Cabedo-Mas *et al.* (2017) mencionan que la o el docente debe abordar las relaciones pacíficas y los valores en las enseñanzas y los aprendizajes de las artes. De esta manera, el arte desarrollará experiencias y prácticas comunitarias para mejorar la ciudadanía, lo que permitirá, de acuerdo con Hajisoteriou y Angelides (2007), valorar la importancia de escuchar las opiniones de las y los estudiantes acerca de los temas personales, culturales y sociales conflictivos que presentan en su entorno para tomar conciencia e incentivar la inclusión social.

Se puede concluir que impartir prácticas de interculturalidad e inclusión mediante la educación artística fomenta un cambio en cómo se valora al prójimo y cómo se construye

la ciudadanía de las y los estudiantes; sin embargo, si la o el docente desarrolla de manera incorrecta las actividades artísticas, puede causar que no se generen aprendizajes en el vínculo entre arte y cultura, como sucede con la falta de expresión y de conocimiento de las culturas, su manifestación, su tradición, entre otros (Cornejo, 2020). Además, se deben abordar temas para combatir los prejuicios, la xenofobia y la marginación en las aulas educativas con las creaciones artísticas de la o el docente, y las y los estudiantes; por ello, es necesario que las y los docentes desarrollen una buena enseñanza para la participación de habilidades y actividades de inclusión educativa en los escolares (Hajisoteriou y Angelides, 2007).

De acuerdo con las y los autores revisados que tratan el tema de las prácticas de inclusión en la educación artística, esta desarrolla la integración social y comunitaria en la formación estudiantil con una educación que forma valores y acciones a partir de los sucesos transformativos que se van originando con las prácticas interculturales desde un enfoque sociocrítico. Por ello, la inclusión desde la educación artística fomenta la diversidad cultural gracias a las prácticas artísticas desarrolladas en las escuelas, lo que produce cambios en el desarrollo de la ciudadanía.

## REFLEXIONES FINALES

Es fundamental señalar que se identifica la importancia de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la educación artística con la puesta en práctica de los diversos lenguajes artísticos, dado que se desarrolla una formación integral en las y los estudiantes. Como afirman Kamichi *et al.* (2021), implementarlos en las clases de Arte promoverá oportunidades, experiencias y actividades significativas con el arte y la cultura. Estos logros evidencian un aporte valioso y trascendental en la enseñanza y aprendizaje de la educación artística, al funcionar como un medio para ejercer la identidad, la cultura y la comunidad.

Se reconoce que las experiencias artísticas promueven actividades interculturales, lo que, a su vez, origina el pensamiento reflexivo y crítico, de forma que la educación artística promueve el desarrollo cognitivo, afectivo y social. Por eso, si queremos incentivar el desarrollo integral vinculado con la sociedad en las y los estudiantes, debemos fomentar la puesta en práctica de experiencias artísticas interculturales, las cuales impulsan un proceso de adquisición de habilidades y capacidades para el desarrollo social. Como afirman Fasylova y Rusol (2016), lo que se aprende en las actividades artísticas interculturales contribuye en el desarrollo de la sociedad. Así, las y los estudiantes podrán expresar y conocer el mundo, lo que generará un enfoque intercultural en ellas y ellos. En consecuencia, con las experiencias artísticas interculturales, se lograrán acciones de educación inclusiva y social con valores como el respeto y tolerancia, y la integración entre todas y todos.

Como se ha visto, las prácticas artísticas interculturales aportan a la educación inclusiva desde un enfoque sociocrítico. Entonces, resulta fundamental que las escuelas fomenten este tipo de prácticas para fomentar pensamientos críticos y reflexivos de los contextos sociales, culturales y políticos en los estudiantes, como mencionan Botella y Sanz (2016), con expresiones ante las problemáticas para un cambio social. Sin duda alguna, el desarrollo del enfoque sociocrítico en la educación artística puede convertirse en una tendencia importante para promover prácticas interculturales y de educación inclusiva; esto permitirá integrar y aprender a convivir con grupos estudiantiles excluidos mediante la participación, y expresión y comunicación de su cultura con otras y otros.

La revisión de diversos estudios en el presente estado del arte pone en evidencia los beneficios del enfoque sociocrítico en la educación artística, como una herramienta que desarrolla un aprendizaje significativo en los contextos sociales y culturales mediante la interacción de prácticas artísticas en las y los estudiantes. De este modo, se establecen vínculos para fomentar prácticas de interculturalidad con una actitud integradora en los aprendizajes. Asimismo, si se considera que el Perú es un país multicultural, en el que las y los estudiantes están sujetos a desarrollar prácticas comunitarias, el desarrollo de prácticas artísticas desde el enfoque sociocrítico y de la educación inclusiva por parte de las y los docentes contribuirá a una integración comunitaria en la escuela. De esta manera, se fomentará la formación ciudadana y cultural en las y los escolares, de modo que puedan contribuir al cambio en la sociedad. Por lo revisado en las páginas precedentes,

es recomendable promover la enseñanza y el aprendizaje artístico a través del enfoque sociocrítico en las escuelas primarias,

Finalmente, esta investigación aporta una posible iniciativa y participación en el sistema educativo, debido a que el desarrollo de una educación artística. Por lo tanto, se requiere seguir investigando acerca de este tema de estudio en nuestro país para poder conocer experiencias, actividades y propuestas de enfoques, métodos, modelos y recursos didácticos que desempeñan las y los docentes sobre la base de las prácticas interculturales e inclusivas, considerando las innovaciones didácticas en la educación con la finalidad de obtener aportes valiosos en el ámbito educativo y artístico.

## REFERENCIAS

- Aguirre, I. y Jiménez, L. (2009). Diversidad cultural y educación artística. En Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*, (pp. 31-43). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura, Fundación Santillana. [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/ana/Educ\\_Art\\_OEI.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/ana/Educ_Art_OEI.pdf)
- Alekseeva, L. y Savenkova, L. (2017). Art Classes at School and Intellectual and Creative Child Development. *Revista Espacios*, 38(56), 1-14. <http://www.revistaespacios.com/a17v38n56/a17v38n56p03.pdf>
- Ariza, P. y Karpf C. (2009). *Caracterización de las prácticas de enseñanza de la educación artística del grado preescolar en el Colegio San Bartolomé La Merced*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6711/tesis53.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Armijos, R. y Herrera, K. (2016). Apreciación artística: herramienta interdisciplinaria para un desarrollo cognitivo en la educación. *Revista de la Universidad Internacional del Ecuador, INNOVA Research Journal*. 1(12), 29-34. <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3724/3/document%20%283%29.pdf>
- Bizzell, P. (1991). Classroom Authority and Critical Pedagogy. *American Literary History*, 3(4), 847-863. [https://www.academia.edu/7525027/Classroom\\_Authority\\_and\\_Critical\\_Pedagogy](https://www.academia.edu/7525027/Classroom_Authority_and_Critical_Pedagogy)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Unesco-CSIE. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1>
- Borrero, M.C. (2021). Historias que teje la pandemia: proyectos artísticos creativos en tiempos de crisis. (*Pensamiento*), (*Palabra*)... y *Obra*, (25), 92-117. <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n25/2011-804X-ppo-25-92.pdf>
- Botella, A.M. y Sanz, E. (2016). Desarrollar la perspectiva crítica en la educación artística. La audición musical en Rachmaninov. *El Artista*, 3, 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6380896>
- Bouza, A., Rodríguez, B. y Delgado, Y. (2020). La educación artística y su rol en la atención educativa a la diversidad. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/737>
- Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R. y Forrest, D. (2017). The Role of the Arts in Education for Peacebuilding, Diversity and Intercultural Understanding: A Comparative Study of Educational Policies in Australia and Spain. *International Journal of Education and the Arts*, 18(11). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138667.pdf>

- Celada, B., Arce, M., Arch, K., Do Amaral, F., Fernández, K. y Rossetto, M. (2021). Arte y Educación. Aportes para la construcción de oportunidades inclusivas. *Revista RUEDES* (9), 44-66. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/4579>
- Cobos, D. (2013). La educación artística en Chile: aportes para una reflexión desde el análisis de algunas experiencias docentes. *Revista Educarte*, (44), 8-14. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21345>
- Cornejo, I. (2020). *Talleres de Artes Plásticas como estrategia didáctica para mejorar el pensamiento crítico de los niños de 5 años de la I.E. N° 1678, Rayitos de Luz, Nuevo Chimbote-Año, 2018*. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de los Ángeles Chimbote]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de los Ángeles Chimbote <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/21547>
- Cortez, C. (2021). *Diseño de un proyecto de aprendizaje incorporando técnicas gráfico-plásticas para desarrollar las habilidades creativas en los estudiantes de 1.º grado de educación primaria*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Piura]. [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/5134/TSP\\_EDUC\\_2108.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/5134/TSP_EDUC_2108.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cortez, M. (2020). *Concepciones de los docentes de danza sobre el desarrollo del movimiento de niños de educación inicial: el caso de seis docentes de instituciones educativas de la ciudad de Lima*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17593>
- Dafstel, M. y Corcuera, R. (2008). El arte con enfoque intercultural en la escuela. *Revista Tarea, ArtePerú Warmayllu*. [http://tarea.org.pe/images/Tarea73\\_Mariska\\_van\\_Dalfsen\\_Rocio\\_Corcuera.pdf](http://tarea.org.pe/images/Tarea73_Mariska_van_Dalfsen_Rocio_Corcuera.pdf)
- Díaz, G. (2015). *Modelo didáctico basado en el pensamiento complejo y la teoría de las inteligencias múltiples, para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del área de arte en el nivel secundario*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo]. Repositorio Institucional UNPRG <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/390>
- Durazo, L. (2021). La educación por el arte: una apuesta por el desarrollo integral con y a través de las artes en la reforma educativa peruana de 1972. *Revista Enfoques Educativos*, 18, 4-23. <https://revistaestudiosarabes.uchile.cl/index.php/REE/article/view/65050/68589>
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación-REICE*, 6(2), 1-8. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE\\_6\\_2\\_1.pdf?se](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se)

- Errázuriz, L. y Fernandois, J. (2020). Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 49-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7702492>
- Facultad de Educación–Pontificia Universidad Católica del Perú. (2020). Estado del arte. Guía académica para elaborar el trabajo de investigación. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Farro, C. (2020). La educación artística y su importancia para la formación integral de los estudiantes. Ministerio de Educación del Perú. Unidad de Estadísticas. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6800/La%20educaci%c3%b3n%20art%c3%adstica%20y%20su%20importancia%20para%20la%20formaci%c3%b3n%20integral%20de%20los%20estudiantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fazylova, S. y Rusol, I. (2016). Development of Creativity in Schoolchildren through Art. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 8(2), 112-123. <https://journals.muni.cz/cphpjournal/article/view/15084/12132>
- Fleming, M. (2021). Arts, Language and Intercultural Education. *Language Teaching Research*, 1-15. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/13621688211044244>
- García, A. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El Artista*, (2), 80-97. <https://www.redalyc.org/pdf/874/87400207.pdf>
- García, J. (2014). *Propuesta de estrategias de aprendizaje en la asignatura educación artística para el desarrollo de la creatividad y la libre expresión de los estudiantes del primer año de educación secundaria*. [Trabajo Especial de Grado]. Universidad de Carabobo. <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/1437/4464.pdf?sequence=4>
- Gil-Glazer, Y. (2020). Visual Culture and Critical Pedagogy: From Theory to Practice. *Critical Studies in Education*, 61(1), 66-85. <https://www.tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/epub/10.1080/17508487.2017.1292298?needAccess=true>
- Giroux, H. (1985). Critical Pedagogy, Cultural Politics and the Discourse of Experience. *The Journal of Education*, 167(2), 22-41. [https://www-jstor-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/stable/pdf/42742090.pdf?refreqid=excelsior%3A401d3adfb1796abf2f592fefa703b6cf&ab\\_segments=0%2Fbasic\\_search\\_gsv2%2Fcontrol&origin](https://www-jstor-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/stable/pdf/42742090.pdf?refreqid=excelsior%3A401d3adfb1796abf2f592fefa703b6cf&ab_segments=0%2Fbasic_search_gsv2%2Fcontrol&origin)
- Giroux, H. (2004). Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31-47. <http://www.jstor.org/stable/23478412>

- Grillo, G. (2019). La educación artística como herramienta de inclusión social: Su enseñanza y práctica en contexto de encierro. En Duperré G. (Ed.), *Perspectivas de accesibilidad educativas en Iberoamérica: aprendizaje, motivación e inclusión social*, (pp. 113-119). Global Knowledge Academics, Universidad Nacional de La Plata. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/75637/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/75637/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hajisoteriou, C. y Angelides, P. (2017) Collaborative Art-Making for Reducing Marginalisation and Promoting Intercultural Education and Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 361-375. <https://www.tandfonline.com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/13603116.2016.1197321?needAccess=true>
- Hernández, M. (2020). Educación intercultural: un déficit en la formación del futuro profesorado [la educación artística como un medio para acabar con la cultura depredadora]. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, (3). <https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/view/12768>
- Hernández, P. (2018). Arteterapia y educación artística para la inclusión educativa en Ecuador. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 267-276. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/329>
- Jiménez, A., Hernández, R., Liranzo, P. y Pacheco, P. (2016). Arte y afectividad en la experiencia escolar inclusiva: un estudio dominicano. *Ciencia y Sociedad*, 41(1), 45-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7400237>
- Jiménez, L. (2009). La educación artística en Iberoamérica. En Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*, (pp. 99-106). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura, Fundación Santillana. [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/ana/Educ\\_Art\\_OEI.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/ana/Educ_Art_OEI.pdf)
- Kamichi, M., Ascoy, P. y Chinguel, K. (2021). Análisis y propuesta para la inclusión del arte en el plan educativo de colegio emblemático de Lima, Perú para fomentar la interculturalidad. *Revista Enfoques Educativos*, 18(1), 63-85. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/63718/67828>
- Kellner, D. (2001). Critical Pedagogy, Cultural Studies, and Radical Democracy at the Turn of the Millennium: Reflections on the Work of Henry Giroux. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 1(2), 220-239. <https://journals-sagepub-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1177/153270860100100205>
- Leal, K. y Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10(2), 11-33. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144225002.pdf>

- Leiva, J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana De Educación*, 56(1), 1-14. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1555/2608>
- Leon, E. (2022). *Articulación de las competencias “crea proyectos desde los lenguajes artísticos” y “aprecia de manera crítica manifestaciones artístico culturales” en el diseño curricular del curso de música del 1er grado de Secundaria de una institución privada de Lima Metropolitana*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/21789>
- López, D. (2013). Los lenguajes artísticos y el contexto cultural como mediadores pedagógicos y sociales. *Revista Infancias Imágenes*, 12(2), 48-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4814906>
- Malytska, O., Patron, I., Chabanenko, N., Shvets, O., Polishchu, A. y Martyniv, L. (2022). Development of Art Education as a Basis for Sustainable Development of Society. *Postmodern Openings*, 13(1), 247-265. <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/po/article/view/4852/3613>
- Martínez, D. (2019). *La expresión de emociones en los lenguajes artísticos de la primera infancia*. [Trabajo de Investigación para optar el grado de Bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18130>
- Ministerio de Educación. (2010). *Orientaciones para el trabajo pedagógico del Área de Arte*. Ministerio de Educación <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/03-bibliografia-para-ebr/5-otparte2010.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Buenas prácticas docentes: desarrollo de competencias artísticas y comunicativas*. Ministerio de Educación, Unesco, <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5947>
- Ministerio de Educación. (2015). *Interactúa con el arte*. Ministerio de Educación <https://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2018/12/Interact%C3%BAa-con-el-Arte-febrero-2015.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa curricular del educación primaria*. Ministerio de Educación, <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Orientaciones para la enseñanza del área de Arte y Cultura: guía para docentes de educación primaria*. Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Básica Regular, Dirección de Educación Primaria, <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6400>

- Molina, N. (2005). ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia y Tecnología para la salud Visual y Ocular*, (5), 73-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5599263>
- Náñez, J. y Castro, H. (2016). Educación artística y formación ciudadana: espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia. *Entramado*, 12(2), 154-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265449670012>
- Nora, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamérica de Educación, OEI*, 35(1), 1-8. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2901/3826>
- Oliva, J. (2015). Reflexiones e Interrogantes en torno a la educación artística. *ARTSEDUCA*, (12), 48-65. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2034/1713>
- Pachas, W. (2019). *El área curricular de Arte y Cultura de Educación Primaria y su correspondencia con la propuesta pedagógica de Carl Orff*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15885>
- Pareja, I. (2021). *La indagación a través de las artes visuales en niños de cuatro años*. [Tesis de Licenciatura en Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18694>
- Pino, P. (2020). *El Rol de la educación artística en el desarrollo de capacidades para la ciudadanía: El caso de la Escuela Puckllay y su propuesta del cuerpo humano*. [Tesis de Magíster, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17878>
- Plata, M.I. (2010). Percepciones de la educación artística entre la comunidad educativa de instituciones escolares de primaria en Bogotá. *Horizontes Pedagógicos*, 12(1), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4777949>
- Plataforma Digital Única del Estado Peruano-GOB.PE. (2021). *Modifican Reglamento de la Ley General de Educación*. Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/492288-modifican-reglamento-de-la-ley-general-de-educacion>
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), 108-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941358009>
- Sales, A., Traver, J. y Caño, J. (2005). Integrart: una experiencia de inclusión educativa vinculada a los espacios culturales de escuela y museo de arte. *Investigación en la escuela*, 56, 95-105. Red de Información Educativa. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/35388>

- Shih, Y. (2018). Some Critical Thinking on Paulo Freire's Critical Pedagogy and Its Educational Implications. *International Education Studies*, 11(9), Journal Articles; Reports – Research. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/76846>
- Shuali, T. (2010). Educación, diversidad cultural, educación: una aproximación desde la filosofía de John Dewey. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (37), 69-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3708828>
- Sirera, B. (2016). El aprendizaje musical y artístico desde una perspectiva intercultural: caso de estudio la Escolanía del Sagrado Corazón de Rosales. *DEDiCA. Revista de Educación e Humanidades*, 9, 131-144. [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/41825/SireraSerradilla\\_EducacionMusica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/41825/SireraSerradilla_EducacionMusica.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sousa, M. do R. (2011). Music, arts and intercultural education: the artistic sensibility in the discovery of the other. *Journal of Science and Technology of the Arts*, 3(1), 38-48. <https://revistas.ucp.pt/index.php/jsta/article/view/7175>
- Vigna, M.A. (2008). *El arte como herramienta para la inclusión educativa, social y regeneración de los vínculos comunitarios*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Abierta Interamericana]. <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2013/05/tc080671.pdf>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, XXIV(46), 39-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86012245004>
- Yokley, S. (1999). Embracing a critical pedagogy in art education. *Art Education*, 52(5), 18-24, ProQuest Central. <https://www.proquest.com/docview/199490776/fulltextPDF/5F52D3255F174879PQ/1?accountid=28391>

# Estado del arte sobre enfoques de educación sexual para la Educación Básica Regular en Latinoamérica

*Vargas Rodríguez Liliana Nicole*

# Contenido

<b>RESUMEN</b>	<b>38</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>39</b>
<b>1. LA EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR (EBR)</b>	<b>41</b>
1.1. Conceptualización de la educación sexual en Latinoamérica	41
1.2. La educación sexual en el Currículo Nacional de Educación Básica Regular	42
1.3. Polémica en torno a la educación sexual en las escuelas en Latinoamérica	43
1.4. Comentarios sobre la educación sexual	45
<b>2. ENFOQUES DE EDUCACIÓN SEXUAL</b>	<b>46</b>
2.1. Enfoque moralista	49
2.2. Enfoque biologicista o científico	49
2.3. Enfoque biopsicosocial	51
2.4. Enfoque patologista o del riesgo	53
2.5. Enfoque de derechos e Integralidad	54
<b>REFLEXIONES FINALES</b>	<b>59</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>61</b>

## RESUMEN

El presente documento es un trabajo en el que se realizó un análisis de revisión teórica de los cinco enfoques de educación sexual más empleados en Latinoamérica con el fin de determinar sus características y el modelo de ser humano que se intenta formar desde cada uno de estos. Para ello, fueron consultadas diversas fuentes de información provenientes de base de datos, repositorios universitarios y artículos académicos comprendidos entre 2006 y 2021. El primer apartado contiene la conceptualización sobre la educación sexual en Latinoamérica, la polémica en torno a la educación sexual en las escuelas de dicho espacio geográfico y la educación sexual en el Currículo Nacional de Educación Básica peruano. El segundo apartado contiene el análisis de los cinco enfoques de educación sexual más la concepción de la sexualidad y el ser humano que esperan a partir de su enseñanza. En cuanto a la metodología, se decidió por hacer el estado del arte, ya que el interés primordial es la identificación de los enfoques de educación sexual que causan polémica en la sociedad y el modelo de persona deseado desde cada uno. En las reflexiones, lo más resaltante es la diversidad de enfoques sexuales revisados y la relación progresiva existente entre estos sobre el modo de enseñanza que formará al estudiante, es decir, la evolución de un enfoque hacia otro de acuerdo a las demandas de la sociedad.

**Palabras clave:** educación sexual, enfoques de educación sexual, sexualidad, Educación Básica Regular

# INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años y específicamente durante los últimos quince, han existido distintas posturas de personas u organizaciones en torno a la implementación de la educación sexual en las escuelas. En esa línea, Kornblit, Sustas y Asasko (2013) señalan que, para categorizar los enfoques acerca de la sexualidad, se utilizan los términos *liberal* y *conservador*, extremos dentro del debate. Por un lado, definen la postura conservadora como el conjunto de actitudes tradicionales que tienen opiniones intolerantes ante las diferencias sobre la sexualidad. Por otro lado, caracterizan la postura liberal como contraria: un conjunto de actitudes tolerantes y de apertura frente a las diferencias sexuales y sociales.

En la actualidad, existe una mayor cantidad de maneras de entender la sexualidad que solo los polos opuestos del debate. Según Zemaitis (2016), investigador argentino de educación sexual, se pueden considerar cuatro enfoques o modelos ideales dentro de la pedagogía de la sexualidad. Esta propuesta es compartida por otras y otros autores latinoamericanos e, incluso, existen propuestas de enfoques adicionales. En el presente trabajo, se desarrollarán cinco: se ha agregado uno a los cuatro propuestos por el autor argentino. Es necesario mencionar que el término *enfoques* en este documento hace alusión a una determinada comprensión acerca de una problemática —en este caso el abordaje de la educación sexual en los colegios— que sirve como base para proponer una posible solución.

El primer enfoque que se desarrollará es el *enfoque moralista*; este promueve la educación de la sexualidad desde el amor y los valores basándose en los discursos de la Iglesia católica. El segundo, el *enfoque biologicista*, se funda en la enseñanza de la anatomía y dimensión biológica del cuerpo humano y toma en cuenta solo cambios psicofísicos. El tercero es el *biopsicosocial*, que considera las tres dimensiones de la sexualidad aludidas en su nombre: biológica, psicológica y social. El cuarto es el *enfoque patologista*, el cual busca la negatividad sexual; en otras palabras, enseña la sexualidad como un aspecto negativo y de prevención de riesgos, como embarazos no deseados o al contagio de infecciones de transmisión sexual (ITS). El último es el de *derechos e integralidad*, también conocido como “la corriente integral o dialógica concientizadora”, debido a que abarca los desarrollos de la persona desde un enfoque de género y positividad (Suárez, 2007).

Este trabajo es un estado del arte con carácter de estudio documental bibliográfico; es decir, se realizó a partir de la aplicación de una serie de técnicas de búsqueda, selección y procesamiento de la información encontrada en fuentes de diversos tipos. Algunas de ellas son artículos académicos, noticias, capítulos de libros, trabajos de grado y tesis, cuya información se ha revisado y organizado para ser presentada en el actual documento (Tancara, s. f.). Estas fueron extraídas de bases de datos como ProQuest, de organizaciones institucionales, repositorios de tesis de diversas universidades latinoamericanas, revistas de Redalyc, Medigraphic o Academia.edu, así como del buscador virtual Google Académico. Además, este estudio ha sido trabajado teniendo en cuenta la perspectiva de Zemaitis, a quien se considera el investigador más importante

en el análisis de los enfoques de educación sexual y es un referente para otras y otros autores. Para complementar información sobre la metodología empleada, se indica que los instrumentos de sistematización de organización y análisis empleados fueron la matriz inicial, la bibliográfica y la matriz de sistematización.

Este Estado del Arte corresponde a la línea de investigación del Departamento y la Facultad de Educación de la PUCP denominada *Currículo y Didáctica*, porque se consulta y estudia acerca de los modelos de enseñanza de la sexualidad. Al tratarse de un primer estado del arte sobre el tema, se puede decir que el alcance es de aproximación inicial. Los objetivos propuestos son analizar los enfoques de educación sexual planteados en Latinoamérica durante la última década y determinar el modelo de ser humano que subyace en cada uno de estos. La pregunta sobre la que indaga es: ¿qué enfoques de educación sexual se proponen para la educación básica regular en América Latina en la actualidad?

Por último, a modo de síntesis, es relevante indicar que cada uno de los cinco enfoques propone un modo particular de enseñanza. Como resulta natural, el debate entre colectivos o instituciones entorno a cómo abordar la sexualidad en las escuelas continuará. Sin embargo, debe decirse que se evidencia una relación progresiva y evolutiva sobre el modelo de ser humano en cada enfoque revisado; así, el enfoque de derechos e integralidad engloba a los demás. Se considera también que este estudio documental aportará al campo de investigación de la educación sexual, ya que la búsqueda de información sobre el tema ha sido exhaustiva de acuerdo con la delimitación temática del estudio.

El presente documento es un Estado del Arte centrado en el tema de la educación sexual en Latinoamérica. Este trabajo está organizado en dos apartados. El primero desarrolla la conceptualización sobre educación sexual dentro de algunos países latinoamericanos, la polémica generada acerca de este tema en la sociedad y cómo es concebido desde el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) del Perú. El segundo aborda los diferentes enfoques de la educación sexual en Latinoamérica. A su vez, en ambos apartados, se incluyen los comentarios de la autora acerca tanto del contenido de las fuentes como de la forma de búsqueda de la información.

## **1. LA EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR (EBR)**

En este primer apartado, se abordarán las diferentes concepciones que se tiene sobre educación sexual en algunos países latinoamericanos para situar el foco de este trabajo. Luego, se contextualizará la polémica generada en este mismo contexto entre los dos extremos sobre el modo y el contenido de la educación sexual que debe trabajarse en colegios y, después, se analizará si la educación de la sexualidad es contemplada en el CNEB. Para finalizar, se redactará un breve resumen y comentarios sobre este apartado desde la perspectiva de la autora.

### **1.1. Conceptualización de la educación sexual en Latinoamérica**

Para realizar este repaso conceptual, se han considerado fuentes de diversos países de la región. Así, en Brasil, no existe una ley específica que regule la educación sexual, pero, según Rabero, Pereira, Reis y Ferreira (2021), desde 1997, existe la propuesta innovadora del Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), diseñada por el Ministerio de Educación (MEC). Los autores señalan que el sexo debe ser enseñado con una mirada integral, progresiva y sistemática, y debe ser vinculado transversalmente a las áreas curriculares existentes. También, indican que la educación sexual dentro del entorno escolar se relaciona con temas sociales que aspiran al cambio y con algunos modos de comportamiento.

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco Santiago, 2019) señalan que, en Chile, se aplica una política descentralizada sobre la educación de la sexualidad; de este modo, cada colegio posee autonomía con respecto a cómo enseñar y qué enseñar. Según Vera, “la educación sexual es un ejercicio pedagógico. Tal como la pedagogía de las matemáticas o de la historia, la educación sexual requiere de un objetivo, método y sistema de evaluación definido” (2013 citado por Orealc/Unesco Santiago, 2019, p. 17). Así pues, la organización enfatiza que no basta con brindar información sobre sexualidad, sino que debería ser adaptada a factores de influencia de las y los estudiantes, como la disposición a aprender, la participación y la reflexión. Esto tiene la finalidad de incrementar el adecuado desarrollo de las competencias y habilidades, y la toma de decisiones.

En el caso del otro país sureño, Argentina, se tiene un claro enfoque. Banegas (2021) confirma mediante su artículo que, por la Ley N.º 26150, el sistema educativo argentino tiene que incluir un programa a nivel nacional sobre la educación sexual integral con perspectiva de género en todo el plan curricular. Así pues, la educación sexual integral (ESI) se define como el espacio en el que se encuentran educación, adultos, contenidos, políticas públicas, creencias religiosas y tradiciones culturales, y en el que los derechos humanos, los valores –como el respeto y el derecho a informarse desde muy pequeños– son sustanciales. Además, tal como indica el autor, es relevante mencionar que es un espacio sistemático en el que se fomenta el conocimiento y habilidades para adoptar decisiones analizadas críticamente con relación al cuerpo, cuidado interpersonal, adecuadas prácticas sexuales y el ejercicio de derechos en cada etapa de la vida.

Por último, Alcántara (2012) indica que la educación sexual es relevante para el desarrollo de toda persona en República Dominicana. La autora señala que, a pesar de que se acepten todas las corrientes en las escuelas a partir del enfoque integral, del cuidado de la salud física y psicológica, del equilibrio de emociones y del establecimiento de relaciones sociales asertivas, aún existe variedad de opiniones con respecto a si la escuela debe enseñar la sexualidad o este tema debe restringirse a la familia. Además, según la autora, los estudios afirman que este enfoque ayuda a la toma de decisiones conscientes y responsables para evitar alguna situación de riesgo y proyectar un plan de vida.

## 1.2. La educación sexual en el CNEB del Perú

En el CNEB, se define a la sexualidad de la siguiente manera:

Es la articulación de las dimensiones biológica-reproductiva, socio-afectiva, ética y moral, que interactúan entre sí a lo largo de la vida de las personas. La sexualidad integral se expresa a través de los afectos, la identidad, la intimidad, el amor, la reproducción, la familia, el bienestar, las relaciones con los demás y los roles. Así, vivir la sexualidad de manera integral, permite construir relaciones personales, democráticas, equitativas y respetuosas (Ministerio de Educación [Minedu], 2016, p. 194).

Esta definición se incluye con el fin de que las y los docentes, al encontrar el término *sexualidad* en alguna competencia, capacidad o desempeño puedan comprenderlo y abordar el tema empleando dicha descripción. Por ejemplo, la capacidad cuarta de la competencia *Construye su identidad* del Área de Personal Social dice: “Vive su sexualidad de manera integral y responsable de acuerdo a su etapa de desarrollo y madurez” (Minedu, 2016, p. 45). De este modo, las y los docentes pueden diseñar sesiones de aprendizaje con el propósito de que las y los estudiantes tengan la oportunidad de

- a. Explorar las cuatro dimensiones mencionadas.
- b. Construir su identidad también desde la sexualidad.
- c. Conocer los diferentes tópicos que se señalan en la definición con el fin de socializar, compartir y crear relaciones personales caracterizadas por el respeto, equidad y democracia correspondiente a su nivel evolutivo.

En la misma línea, el CNEB contempla un perfil de egreso, el cual expresa la visión común e integral de los criterios que se espera hayan desarrollado las y los estudiantes al término de la educación básica (Minedu, 2016). Estos resultados se basan en los fines de la educación peruana: desarrollo personal integral, ejercicio pleno de la ciudadanía con su entorno, inserción al mundo laboral y afrontamiento de los cambios en la sociedad del conocimiento. Además, todas estas metas se alinean con el artículo 9 de la Ley General de Educación (2003). La primera de las once dimensiones de este perfil de egreso contempla que la o el estudiante debe desarrollar su reconocimiento personal en su contexto y en otros; además, se estima, respeta y valora a sí misma o a sí mismo; interactúa con su ambiente sociocultural; demuestra autonomía al tomar decisiones; cuida de su bienestar y del de las demás personas, aceptando que tiene derechos y realizando sus deberes; y vive su sexualidad desde la construcción y establecimiento de lazos afectivos sanos.

Adicionalmente, se encuentra que el CNEB aborda el concepto de *sexualidad* desde uno de los enfoques de la educación sexual: el enfoque de educación sexual integral (ESI). Este es definido en el mismo documento como el escenario metódico y organizado de enseñanza y aprendizaje que tiene como propósito principal que el alumnado viva su sexualidad de forma sana, completa y responsable, desde la toma de decisiones reflexionadas y conscientes. Así pues, se fomentan los valores, conocimientos, actitudes y habilidades sobre el cuidado y la atención con respecto a su propio cuerpo, a las relaciones interpersonales y al desarrollo de su sexualidad para establecer vínculos con otras personas y consigo mismos basándose en la equidad, democracia y respeto. Asimismo, la ESI considera las características de cada etapa del desarrollo humano y las cuatro dimensiones señaladas en el concepto de sexualidad.

### **1.3. Polémica en torno a la educación sexual en las escuelas de Latinoamérica**

En la última década, en varios países latinoamericanos —incluido el Perú—, se ha generado una polémica sobre la educación sexual en las escuelas, que se desarrolla en noticias, debates, artículos y hasta estudios. Por ello, en este apartado, se describen las posturas con respecto a esta controversia social, tomadas de diversas autoras y autores de la región.

Por una parte, losa (2013) realizó un trabajo de campo sobre las percepciones de 50 docentes antes y después de la implementación del Programa de Educación Sexual Integral (PESI) en los institutos provinciales de la educación media de la ciudad de Córdoba, Argentina. Este programa y demás reformas educativas en la política estatal surgen en respuesta a las críticas por la normalización y permisividad ante la enseñanza de la sexualidad enfocada en las diferencias entre los géneros y las diversas identidades sexuales desde hace varias décadas por parte de los ámbitos sociales (Litardo, 2007; Moreno, 2008; Sívori, 2009; losa y Rabbia, 2010, citados por losa, 2013). Asimismo, el autor señala que este proyecto fue creado a partir del debate sobre educación sexual, en el que participaron diferentes agrupaciones políticas, órdenes religiosas, organizaciones

### GANADORES DEL FONDO EXTRAORDINARIO DE APOYO A LA INVESTIGACIÓN PARA ESTUDIANTES

de movimientos sociales, científicos sociales, entre otros; sin embargo, no tuvieron participación las y los maestros.

A su vez, el autor se pregunta por qué las y los docentes dudan acerca de dar clases de educación sexual si la política considera directrices para abordarla. El autor ensaya una respuesta: una posible postura conservadora del cuerpo docente al trabajar sobre los aspectos de la sexualidad en los colegios, hipótesis que propone, mas no discute en su texto. Los resultados evidencian que el profesorado se muestra más cómodo con la situación previa a la implementación de la reforma del PESI. En este sentido, algunas de las dificultades que experimentaron son de dos tipos: estructurales y culturales. El primero se refiere a impedimentos como falta de tiempo, recursos o ambientes, mientras que el segundo, a la regulación cultural específica de la localidad, miedo a un abordaje no atinado del tema, y rechazo de las familias (Iosa, 2013).

Cruz (2013) relata que, desde el inicio del siglo XXI, también en Argentina, se expresan airadamente nuevas demandas sobre sexualidad, como la distribución de métodos anticonceptivos, el matrimonio homosexual y la educación sexual. Por el contrario, la Iglesia católica imparte sus principios como el de la moral sexual, la reproducción dentro del matrimonio y la virginidad. El autor menciona que el debate gira en torno a quién tiene la potestad de escoger los contenidos sobre sexualidad que enseñarán en las escuelas argentinas: ¿los padres o el Estado? No obstante, en este punto surge la pregunta acerca de si las iglesias aportarían a la perspectiva asumida por las familias.

En Perú, sucede algo semejante. Una noticia del diario *Perú21* (2018) menciona que el cardenal de la ciudad de Lima, Juan Luis Cipriani, emitió frases tajantes contra la “ideología de género”; este señalaba que el sexo no se construye, porque desde el nacimiento se sabe si una persona es hombre o mujer. Asimismo, agrega que la sociedad no es quien determina ni otorga el sexo a la persona y apuesta por una educación en familia para la prevención. También, el representante de la Iglesia católica invita a que no se realice la práctica desde los “discursos ideológicos”, con lo que se refiere al ejercicio de prácticas sexuales. Esta sección de la noticia termina señalando que el cardenal recordó que la Marcha por la Vida estaba siendo organizada para realizarse en mayo de ese año.

Adicionalmente, en 2019, se realizó una manifestación denominada Marcha Pacífica en Defensa de la Familia, convocada por el colectivo Con Mis Hijos no te Metas; la consigna era ir en contra de que la “ideología de género” —denominación impuesta por el propio grupo— fuera incluida en el CNEB (*El Comercio*, 2019). Además, el grupo buscaba entregar un documento que solicitaba una reunión con el presidente del Congreso de la República y otros congresistas. En el escrito, se indica que su lucha social va en contra del adoctrinamiento sexual de la ideología mencionada que se contempla en los textos escolares brindados por el Minedu (*El Comercio*, 2021). Un dato importante a considerar es que este colectivo cuenta también con la participación y representación de otras iglesias cristianas del Perú, como la Iglesia evangélica.

En la misma línea, *OjoPúblico* (2019) indica que el Congreso Iberoamericano por la Vida y la Familia anunció que la próxima asamblea general del movimiento latinoamericano

tendrá como sede el Perú. También, señala que dicha asamblea tendrá como propósito fomentar políticas en oposición a la legalización del aborto y del matrimonio igualitario en toda América Latina. Cabe mencionar que el reconocimiento de los derechos mencionados son los que la posición liberal promueve. Por último, el mismo diario independiente informa que los líderes religiosos participantes en estos congresos comparten la misma opinión sobre cómo debe ser la familia y se oponen a la “ideología de género”.

A continuación, el siguiente apartado aborda el enfoque de educación sexual presentado en el CNEB, que rige desde 2016. Es pertinente recordar que este es el motivo por el cual ha tomado gran relevancia la polémica social en el Perú.

#### **1.4. Comentarios en torno a la educación sexual**

Con respecto a las definiciones de educación sexual, se encuentra una similitud entre algunos países latinoamericanos: apuntan al enfoque de educación sexual integral. Los países abordados abogan por una educación sexual que aporte a construir la identidad, se funde en valores, prevenga situaciones riesgosas, brinde información sobre conceptos, y desarrolle habilidades sociales e interpersonales en las y los estudiantes. De manera general, se puede decir que la polémica sobre la sexualidad surge frente al agente social, la escuela, y también frente a los textos escolares y documentos normativos, que irían en contra de los valores, creencias y principios de más del 90 % de la población peruana, que señala profesar alguna religión, según el Censo Nacional de 2017 (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018) y la Iglesia católica, específicamente. Se considera que el debate gira en torno al qué y al cómo enseñar, porque, por un lado, hay diferentes posturas sobre el tipo de contenido a impartir y, por el otro, permanece la duda acerca de si la enseñanza debe ser práctica o solo teórica.

Por último, el documento institucional del sistema educativo peruano, el CNEB, difundido desde 2016, contiene una capacidad, definiciones y un criterio del perfil de egreso de la y el estudiante peruano en la sociedad que, como se ha indicado en este apartado, promueve la vivencia plena de la sexualidad. Como consecuencia, se incrementó el debate, porque, nuevamente, se enfrentan las dos posturas, cuyos promotores sienten una amenaza a sus valores. Consideramos que el CNEB tiene un enfoque pedagógico sobre cómo abordar la sexualidad, pero deja a criterio de las y los docentes la aplicación o estrategias didácticas que aplicar. Quien investiga considera que el enfoque integral aborda de manera pertinente los distintos desarrollos del ser humano, lo cual le permite a la o al estudiante construir progresivamente su identidad para vivir de manera plena. Por ello, en el siguiente apartado, se detallan y comparan las características de los enfoques más comunes de la educación sexual y el modelo de ser humano esperado desde cada uno.

## 2. ENFOQUES DE EDUCACIÓN SEXUAL

En este apartado, se describen los diferentes enfoques que tiene la pedagogía de la sexualidad. Incluso dentro de un mismo país, cada nivel educativo puede abordar los programas desde diversos enfoques o modalidades, además de las diferencias que se manifiestan entre países y regiones (Orealc/Unesco Santiago, 2014). Por ello, en los siguientes párrafos, se presentan los enfoques catalogados de acuerdo con sus respectivos autores.

Cabe resaltar que se optó por identificarlos como “enfoques”, porque son intentos organizados y metódicos caracterizados por una tendencia que buscan responder cómo tiene que ser el proceso de enseñanza desde una visión (Feldman, 2010). Asimismo, Feldman señala que los enfoques suelen tener puntos controversiales entre ellos. Así, en esta sección, se considera cada enfoque como la búsqueda de respuesta a lo que espera una parte de la sociedad con respecto al rol del ser humano.

### 2.1. Enfoque moralista

En primer lugar, se encuentra el enfoque o abordaje moralista, denominado así por la Oreal/Unesco (2014). Esta organización señala que su público objetivo son las y los adolescentes y jóvenes, y la implementación de la enseñanza tiene una duración de corto a mediano plazo. Además, señala que el objetivo es el cuidado orientado a desarrollar cualidades y transmitir los valores tradicionales y “morales”, costumbres y formas de comportamiento que se han ido perdiendo a través de la creciente descomposición moral en la sociedad. Así, el autor señala que este nace de instituciones conservadoras en respuesta a las otras propuestas de brindar educación sexual.

Adicionalmente, según la organización consultada, la propuesta principal de este enfoque es la abstinencia como método seguro y único; en otras palabras, siempre “decir no” a tener relaciones sexuales antes del sacramento del matrimonio heterosexual —que tiene fines reproductivos—; de este modo, el énfasis recae absolutamente en lo moral. Los temas clave que se deben tratar son el funcionamiento del cuerpo, la enseñanza de valores, el combate contra la presión para formar un carácter que no ceda a tentaciones por parte de la pareja y pares, la “revirginización”,<sup>1</sup> y contenidos asociados a la fe religiosa, ya que, en su entorno, priman los grupos religiosos. Asimismo, se consideran las actitudes y comportamientos, evaluación que se realiza después de la intervención y tiene un currículo específico (Oreal/Unesco Santiago, 2014). Esta evaluación alude a si su público ha desarrollado y comprendido lo enseñado desde este enfoque, pero específicamente con los indicadores señalados.

---

1 Según este mito, cuando la mujer deja de mantener relaciones sexuales por un largo tiempo, su órgano reproductor se cierra; de esta manera, se cree en la posibilidad de recuperar su virginidad (Claire, 2019).

En la misma línea, Figari (2012), investigador argentino, doctor en Sociología e investigador del Grupo de Estudios sobre Sexualidades del Instituto de Investigaciones Gino Germani, concuerda en que este enfoque parte de sistemas morales y corporales en los cuales se involucran diversas religiones o sistemas ascéticos. También, menciona que se realiza una división jerárquica entre los cuerpos: varón, por un lado, y mujer, por el otro, y añade órdenes específicas sobre las relaciones reproductivas y las sensaciones como el placer basadas en argumentos religiosos, para precisar. Asimismo, el autor relata que estos sistemas se caracterizan por tener un orden especial metafísico de los seres humanos, separando en diferencias corporales, sentimientos, deseos o placeres que deben ser enseñados, transmitidos, reforzados y perdonados de cierta forma, porque responden a una necesidad de orden espiritual. Así, se instauran los comportamientos correctos e incorrectos, permitidos y prohibidos, para los fieles de religiones como el cristianismo, judaísmo o islam (Figari, 2012).

Además, Zemaitis (2016), profesor argentino licenciado en Ciencias de la Educación y específicamente en Pedagogía de la Sexualidad en su país natal, hace una crítica a este enfoque. Señala que este tiene un vínculo con la visión católica, en la que la sexualidad es normada desde la creencia de *santidad-pecado* o *santidad-perversión*, y concuerda en que tiene una finalidad procreativa y añade que, desde este punto de vista, una práctica sexual sin fines reproductivos es mantenida al margen de lo que se puede aceptar moralmente. Asimismo, afirma que existe una construcción de ideales sobre la educación sexual por parte de instituciones sociales occidentales, específicamente en Argentina, que relacionan dicho concepto netamente con la procreación y consideran que la única manera legítima de ejercer la sexualidad es a través del matrimonio heterosexual (Salessi, 1995; Krmpotic, 2008; Miranda, 2005; Prietto y Valobra, 2012, citados por Zemaitis, 2016).

A su vez, Rubín (1989, citada por Zemaitis, 2016), feminista norteamericana, continúa la crítica señalando que, desde esta perspectiva, se piensa que el acto sexual es negativo, destructivo o la peor expresión si no tiene un fin matrimonial, reproductivo o amoroso. Así, este enfoque se basa en las enseñanzas de la Iglesia católica, la cual —según Zemaitis (2016)— ha estado proponiendo la Educación para el Amor desde una mirada “integral” al no solo centrarse en el saber científico-técnico sobre aspectos como genitalidad y reproducción. También, se encuentran similitudes entre el autor y anteriores autoras y autores, al señalar que este enfoque intenta formar pedagógicamente desde los valores fundamentales tales como la pareja heterosexual, la transcendencia y religiosidad familiar, la defensa del derecho a la familia y la libertad de enseñanza y virginidad, entendida como símbolo de “pureza”.

Además, según el libro de Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) sobre propuestas y recursos didácticos para el enfoque moralista, desde este se promueve la abstinencia sexual como único método de prevención hasta llegar al “momento indicado”; este sería el matrimonio. Se tiene prejuicios hacia las enfermedades de transmisión sexual (ETS) y se prohíben los métodos anticonceptivos, ya que van en contra del fin reproductivo primordial de las relaciones sexuales. Por ello, Zemaitis (2016) agrega que, desde esta corriente, se considera ilegítimo e inmoral si se toma al placer sexual como una necesidad vital, si se realizan prácticas autoeróticas, si se comparten relaciones sexoafectivas con

personas del mismo sexo biológico, si se mantienen relaciones coitales durante la etapa de noviazgo o si se convive con la pareja antes de celebrar el matrimonio. Así pues, enfatiza que se excluye toda oportunidad de vivir experiencias sexuales reales donde se forjen lazos o vínculos humanos sociales.

Zemaitis (2016), además, manifiesta que esta visión —a la que considera represora— está en contra de la comunidad LGTBIQ+, porque sus integrantes muestran estilos de vida distintos en cuanto a la sexualidad, y su concepción de la familia y el amor entre personas de sexos opuestos. Así, Chaves (2011, citado por Zemaitis, 2016) menciona que, desde la perspectiva moralista, los jóvenes son el grupo que se encuentra en el mayor riesgo de desviación del orden moral y social, en vista de sus inquietudes e intereses, y de los cambios físicos propios de la edad.

Una autora chilena que desarrolla la postura del enfoque moralista es Alvarado quien, en una de sus secciones, emplea como título “La sexualidad como invitación a la moralidad” (2015, p. 113) para referirse al tema. La autora indica que algunos de los programas desde este enfoque son de tratamiento integral y prefiere llamarlos “integristas” en vez de “integrales”, ya que varios son de carácter educativo religioso. En ese sentido, algunas de las características mencionadas por esta autora son similares a las anteriores; verbigracia, la prioridad es la castidad, abstinencia y control de pasiones, hasta obtener la consagración del sacramento del matrimonio religioso y toda relación sexoafectiva fuera de este constituye un pecado. Sin embargo, se encuentra que, en esta autora, el significado religioso es más profundo, ya que afirma que la sexualidad está centrada en misterios y el símbolo matrimonial cristiano es la representación del lazo entre Cristo y la Iglesia.

Así pues, otra característica de este enfoque es la “dignidad sexual”, expresada en la heterosexualidad, debido a que “Dios creó al hombre como una dualidad, varón y hembra, con el potencial de convertirse en una trinidad” (Alvarado, 2015, p. 113). La autora también comparte que, por el plan divino, los sexos biológicos opuestos tienen el aspecto de complementariedad para perpetuarse, fertilizarse y desarrollar su capacidad de procreación. Asimismo, practicar relaciones sexuales solo está permitido si el fin de la pareja es convertirse en padres y no puede existir obstáculo alguno para este fin, y que deben ejecutarse por amor, compromiso y valoración de la vida dentro de toda especie (Alvarado, 2015).

Por su parte, la médica cirujana Laris (2019), quien ofrece talleres sobre sexualidad a madres, padres y jóvenes de México, Chile y Estados Unidos, no otorga un nombre específico a este enfoque. Sin embargo, la descripción sobre sexualidad en su libro y las similitudes entre esta y lo que se viene explicando sobre el enfoque moralista hasta el momento permiten considerarla en la revisión del presente enfoque. Para la autora, la educación sexual es sinónimo de educar para el amor y quienes deben ejercerla son las familias. Los temas que prioriza son el cuidado del cuerpo y la valoración que merecen las relaciones sexuales desde la expresión del amor, la dignidad y el respeto como los principales valores.

Así también, Laris realza el argumento de que son las madres y los padres de familia quienes deben comunicar a sus hijas e hijos, a temprana edad, que respeten las normas sexuales como la abstinencia sexual y el cómo decir no —aspecto que Oreal/Unesco Santiago también recoge (2014)—, a las relaciones coitales para empezar a discernir lo que es bueno y lo que es malo, con la finalidad de que el ejercicio de prácticas sexuales se inicie de forma tardía. La autora también coincide con la perspectiva moralista en la formación del carácter y el desarrollo afectivo para el crecimiento de la niña o niño, y que aprendan a asumir la responsabilidad de sus acciones. Estos lineamientos van de la mano del amor y la interacción con su prójimo desde el valor propio como personas sexuadas, femeninas y masculinas. Cabe resaltar que la autora define estos dos últimos términos como un modo particular de hacer las mismas cosas atribuidas a ser mujer y ser hombre.

En una publicación posterior, Laris (2020) distingue entre lo antiguo y lo nuevo sobre la sexualidad para situarse como una nueva perspectiva ideal. Sin embargo, varios de sus argumentos son muy similares a los del enfoque moralista. Verbigracia, señala que “promover las relaciones sexuales fuera de un contexto de amor, compromiso y fidelidad es lo que he denominado ‘sexo basura’ o ‘junk sex’” (Laris, 2020, p. 47). Este término hace referencia a la comida chatarra, que puede ser agradable al gusto, pero causa daños en la salud y es de mala calidad. Así pues, enfatiza también que este tipo de sexo se vive sin un amor único mediante el que la persona se comprometa y entregue; por el contrario, experimenta solo recreación o sexo casual, lo que trae consecuencias negativas para la salud física y emocional, y para la dimensión espiritual.

Por todo lo expuesto, considero que el enfoque moralista tiene soporte esencialmente desde los argumentos religiosos, debido a que este considera que se debe enseñar el cuidado estricto del cuerpo. Se entiende por este *cuidado corporal* la restricción de exhibirlo o tocarlo personalmente, y la prohibición de toda relación sexual que no se funde en valores tales como el amor, la lealtad y el compromiso. Entonces, para que las relaciones sexuales sean moralmente aceptadas, solo pueden darse dentro del matrimonio y con fines reproductivos. Por otro lado, toda práctica sexual se circunscribe en lo heterosexual, y se enfatiza la castidad y virginidad. Así, desde mi punto de vista, el modelo de ser humano que este enfoque persigue es moral, rígido, y sin experiencia de vivir el placer o la satisfacción propia, pues la persona debe abstenerse sexualmente y buscar un compromiso monogámico para formar una familia.

## 2.2. Enfoque biologicista o científico

En segundo lugar, tenemos al *enfoque biologicista*, también conocido como “biomédico” o “científico”, término empleado por Figari (2012). Este autor sitúa sus orígenes alrededor del siglo XVIII, en el contexto de la racionalidad científica, para nombrar “sexualidad” a un aspecto de la vida del ser humano. Asimismo, este enfoque difundía un significado hegemónico de lo que son los cuerpos sexuados, las actitudes y los deseos vinculados a lo largo de todo el siglo XIX y la mayor parte del siglo XX. A partir de 1950, aproximadamente, este enfoque empieza a ser cuestionado desde diversos flancos, incluso por parte de la misma ciencia; sin embargo, según el autor, las ideas terminaron dispersándose, de modo

que, con el paso del tiempo, se empezaron a considerar —erróneamente— sus principios como propios de los discursos religiosos.

En adición, Pilas y Peralta (2019) denominan a este enfoque “visión biológica” y consideran que solo percibe lo que existe, ya que reduce el concepto de *sexualidad* a la mera idea de que el cuerpo es de por sí una realidad que no se desarrolla ni tiene dimensiones; en otras palabras, se enfoca en el ámbito biológico. También lo llaman “corriente biologicista”, ya que concibe a la sexualidad como un periodo que se inicia con los cambios físicos y psicológicos naturales del adolescente y termina en la vida adulta; es decir, las y los infantes, y las y los ancianos no son considerados seres con sexualidad. Por tal razón, los autores suponen que esta se identifica unívocamente con el ejercicio de la genitalidad desde un pensamiento binario que reduce el cuerpo humano a aspectos fisiológicos, hormonales y anatómicos.

Por su parte, Morgade (2006), de manera crítica, añade el nombre de “enfoque biologicista”, porque se basa en la enseñanza desde la anatomía y fisiología del cuerpo humano sin considerar el aspecto social que incluye las relaciones humanas y la expresión de las emociones. La autora también señala que la sexualidad se caracteriza por explicar contenidos tales como la reproducción, la genitalidad, la concepción y los aparatos sexuales en materias como Ciencias Naturales en los grados de educación primaria o Biología en los de secundaria.

Ahora bien, Zemaitis (2016) concuerda con Pilas y Peralta (2019) al denominar este enfoque como “corriente biologicista”. Asimismo, coincide en que la sexualidad es una etapa evolutiva de la persona y empieza desde los cambios físicos y psicológicos de la pubertad hasta la adultez, cuando termina; como se puede observar, se deja de lado a los grupos etarios señalados anteriormente. Así pues, concuerda con Morgade (2006) en dar prioridad a términos como *genitalidad* y al plano biológico, contenido que se imparte en los cursos mencionados, a los que añade el de Educación para la Salud. Además, Zemaitis (2016) indica que la finalidad de este enfoque es la reproducción, ya que se desarrollan contenidos fisiológicos, anatómicos y hormonales, ámbitos en los que los genitales son vistos únicamente como órganos sexuales y reproductivos que distinguen al hombre de la mujer.

Tanto Morgade (2006) como Zemaitis (2016) son críticos con este enfoque biologicista y ponen especial énfasis en los temas de género y orientación sexual. Ambos cuestionan que este enfoque no permita observar la multidimensionalidad tanto de la biología humana como de la diversidad sexual. Con esto, se refieren a que solo se escribe para el hombre y la mujer, y se invisibiliza lo no binario. También, cuestionan el uso del término *natural*, que opone a lo demás como lo “anti” o “anormal”, en referencia específica a las personas homosexuales o intersexuales.

Adicionalmente, Pedrido (2017), tallerista sobre ESI con un posgrado en Comunicación, Género y Sexualidades, señala que la concepción sobre la sexualidad desde este enfoque está relacionada con la reproducción y con la salud, en cuanto a las ITS, aspecto semejante al enfoque patologista. Así, lo relevante en este modelo es el sexo de las personas asignado al nacer, mientras que las costumbres, roles, actitudes, manifestaciones y expresiones

son inscritas dentro de lo social y son atribuidas al género. Por consiguiente, según la autora, el sexo entendido como género es determinado en el nacimiento de acuerdo con los genitales.

Con una perspectiva similar, Lima (2011), ecuatoriana licenciada en Ciencias de la Educación, nombra “dimensión biológica” a este enfoque y apoya la idea de que esta perspectiva engloba los aspectos anatómicos y fisiológicos enmarcados en la etapa de la pubertad, pero agrega el desenvolvimiento y maduración de los órganos sexuales tanto internos como externos. El desarrollo del organismo corporal consigue un papel notable en esta dimensión, debido a que se considera no solo la talla o el peso, sino a los cambios que experimentan las personas en cada etapa de su vida. Este crecimiento se debe a la influencia de factores endógenos y exógenos.

Entonces, el enfoque biologicista relega el lado moral del primer enfoque revisado, y no comparte todos sus principios. Este se caracteriza por concebir a la persona como un ser sexuado y hace énfasis en el desarrollo biológico —anatomía y fisiología—. Además, en este enfoque, lo “biologicista” se manifiesta cuando empiezan y concluyen los cambios del cuerpo del ser humano adolescente; es decir, se centra en una etapa específica de la vida. Entre los principios compartidos con el primer enfoque se encuentran el binarismo y su desentendimiento del placer como parte de la sexualidad, ya que los órganos sexuales que componen a las personas son exclusivos para la reproducción. Así pues, opinamos que el modelo de ser humano que busca este enfoque es una persona que se preocupa por los cambios físicos que experimenta, mas no por el aspecto socioafectivo, a pesar de que persiga el fin de la reproducción de ambos sexos. No se identifica tampoco otra dimensión del ser humano. En el siguiente apartado, en cambio, se presenta un enfoque que toma en cuenta una dimensión más del ser humano, lo que aporta y modifica al enfoque biologicista.

### **2.3. Enfoque biopsicosocial**

En tercer lugar, Alvarado (2015) cataloga como “enfoque biopsicosocial de la sexualidad” al *enfoque biomédico*. La autora indica que, primero, la sexualidad se ha consolidó como una ciencia, de modo que, luego, se enfatizó su función. A su vez, la autora afirma que la sexualidad es un componente de la identidad y, desde la psicología del desarrollo, se toma en cuenta el ciclo de vida del ser humano como un proceso evolutivo del crecimiento. La persona es un ser sexual en toda relación que establezca, como las relaciones sociales, las relaciones consigo mismo, las relaciones afectivas (por ejemplo, el noviazgo); estas se manifiestan de diversas formas, entre las cuales se encuentran las relaciones sexuales. Este último tipo de relación llama la atención, debido al carácter de este enfoque, conocido por no considerar a lo sexual como uno de sus pilares.

Además, resalta que intenta partir de la integralidad de la sexualidad para diferenciarse del anterior enfoque, pero no lo logra, porque, a pesar de que articula el desarrollo de evolución del ciclo vital con el desarrollo social humano, no se desprende por completo de la dimensión biológica (Alvarado, 2015). Tampoco abarca el aspecto cultural necesario para la construcción de la distinción sexual, el deseo y las prácticas corporales. No

obstante, un dato interesante que presenta la autora es que tanto la sexualidad como la actividad coital son definidas socialmente por los resultados de las interacciones con los pares y no como un efecto universal de la biología del ser humano. Este aspecto se toma como un avance sumamente positivo en comparación con el anterior enfoque, ya que, hasta el momento, no se había considerado al desarrollo social como parte de la sexualidad de la persona.

En la misma línea, Lima (2011) indica que, para la formación integral de las y los estudiantes, es fundamental la educación sexual desde el desarrollo biopsicosocial, porque participa de la consolidación de la identidad de género. De los tres términos que conforman el nombre de este enfoque —*biológico, psicológico y social*—, la licenciada ecuatoriana señala que el aspecto social aparece desde los primeros años escolares, ya que los más pequeños empiezan a escuchar y percibir sobre el sexo desde fuentes cercanas, como sus familias, docentes y pares. De esta manera, los agentes sociales relativamente próximos intervienen de forma directa o indirecta en las actitudes y comportamientos frente a la sexualidad de sí mismo y del otro.

Acerca del aspecto psicosocial de la sexualidad, la misma autora considera que las ideas, los sentimientos y las acciones particulares de la niña o el niño —que constituyen los factores psicológicos— se enlazan con los factores sociales, como la repercusión de su entorno en ellas y ellos. A la vez, la identidad sexual se basa en el sexo biológico asignado al nacer en los genitales. En cambio, la identidad de género se basa en criterios provenientes de la cultura sobre lo que es “ser mujer” u “hombre”, como valores, roles, acciones y tradiciones (Lima, 2011).

Por su parte, Aragón (2020), psicólogo y sexólogo, asegura que la sexualidad de los seres humanos solo es factible si se la comprende desde la acción recíproca entre las tres dimensiones que postula este enfoque, porque favorece el desarrollo de la personalidad. El autor, primero, menciona que el aspecto biológico se relaciona con el ciclo vital del ser humano; nacimiento, crecimiento, reproducción y muerte. Dentro de este, se abordan temas como el sexo físico, basado en las hormonas, actitudes, emociones primarias y energía. El sentido anatómico también es parte de este aspecto, y comprende la función reproductiva de machos y hembras, para lo cual el autor propone ejemplos de la vida animal para arribar, luego, a la reproducción humana.

De acuerdo con el mismo autor, el aspecto psicológico engloba las emociones, las expresiones sensoriales, las ideas, las acciones, las ilusiones o las posturas especialmente en relación con el género, y la motivación de lo construido como femenino y masculino. El aspecto social, por su lado, abarca las actitudes eróticas, las conductas previamente adquiridas, las costumbres o los ritos que se aprenden desde la imposición del proceso socializador de la comunidad (Aragón, 2020). Así pues, en este ámbito —recalca el autor—, se crean y reproducen los estereotipos, las estigmatizaciones y las creencias no verídicas específicas que se asocian a determinado género.

Después, el especialista en ciencias de la salud, señala que se debe hablar de “sexualidades”, porque cada persona construye y vive la suya de manera distinta y esta, además, atraviesa cambios con el pasar del tiempo o experiencias. Es importante mencionar que, desde

este enfoque, la sexualidad es concebida como el proceso exploratorio del propio conocimiento, y la capacidad de buscar y hallar el placer individual, ya que toda persona es responsable de sus decisiones y sus vivencias relativas a la sexualidad. Entre los países de la región latinoamericana, según Martínez, Ramos, Puig, Ulloa y Sarret (2013), la mayor parte de una etapa de su historia, de 1976 a 1991, Cuba asumió el enfoque biopsicosocial. Indican los investigadores que este aborda la educación sexual desde la articulación del desarrollo biológico, psicológico y social, definición que concuerda con lo mencionado por autores previamente citados.

En síntesis, este enfoque evoluciona respecto de los dos enfoques anteriores, desarrollo que resulta interesante, pues evidencia que cada modelo va respondiendo a las necesidades de una etapa específica. En este contexto, se añaden dos aspectos que aportan al desarrollo del ser humano. Por un lado, el psicológico contiene las emociones, sensaciones, sentimientos, pensamientos y motivaciones personales con respecto a la sexualidad. Por el otro, el desarrollo social se vincula con la influencia de las relaciones con amigos, pares, docentes y familiares sobre lo sexual. Se empieza a curiosear, preguntar, escuchar, adoptar, aprender actitudes, compartir percepciones y demás con su entorno social.

Por consiguiente, el modelo de ser humano que se pretende formar desde este enfoque contempla estos dos desarrollos fundamentales: psicológico y social, para el adecuado desenvolvimiento de la persona. Se va ampliando la forma de comprender la sexualidad y se entiende que lo esperado es que la persona aprenda y viva su sexualidad desde las tres dimensiones, de tal manera que sea un ser humano que reconozca su parte anatómica, pero que también sienta, explore, piense sobre su sexualidad, y cree vínculos afectivos sociales responsables y los considere al tomar decisiones, si bien no se mencionan principios como en los anteriores modelos, pues supone ir más allá de lo establecido para el descubrimiento de la propia sexualidad y así ir forjando la identidad personal.

## 2.4. Enfoque patologista o del riesgo

En cuarto lugar, se encuentra la *corriente patologista o del riesgo*. Esta denominación es empleada por el argentino Zemaitis (2016), quien, en su trabajo final integrador, afirma que se trata de un término con una connotación negativa de la sexualidad, pues se enfoca explícitamente en reducir las posibilidades de que se den consecuencias perjudiciales a la salud, como las ETS/ITS o el embarazo adolescente para lo que se culpa a la sexualidad. Asimismo, en este enfoque se le atribuyó el término *grupo de riesgo* a las personas homosexuales. A su vez, como va emergiendo la crisis del VIH-SIDA, se propone la abstinencia como método anticontagio y para evitar la promiscuidad, entre otros métodos anticonceptivos. También se recurrió al dictado de talleres dirigidos por especialistas, se relegó el rol docente y concibió a la sexualidad como tema que podía ser explicado y que estaba relacionado solo al riesgo o peligro para la salud.

En ese sentido, la fundadora mexicana de la organización Sexo Seguro, Laris (2019), presenta su libro señalando que escribe desde una visión científica y personalista; sin

embargo, opinamos que, en su libro, presenta meras críticas a la sexualidad —como en el enfoque moralista— y resalta que las familias deben ser las que eduquen a sus hijas e hijos para que no realicen conductas de riesgo, como un embarazo no deseado o el contagio de una ITS. La autora señala efectos negativos de la práctica de las relaciones sexuales, tales como el aumento en el consumo de bebidas alcohólicas y sustancias alucinógenas, o rendimiento académico bajo. Por lo tanto, se promueve la abstinencia sexual como primer método seguro y efectivo para evitar estas conductas.

Por su lado, según Oreal/Unesco Santiago (2014), este es conocido como “enfoque del riesgo y buen comportamiento”: su objetivo es el cuidado total y la asunción de responsabilidad ante las consecuencias. Está dirigido a jóvenes y adolescentes, a quienes se les explica cómo evitar problemas de salud, métodos anticonceptivos, prácticas para tener sexo seguro y la abstinencia. En este enfoque, se abordan temas como la toma de decisiones, los valores, las ITS/VIH, los embarazos precoces, la comunicación efectiva y los cambios que pueden ocurrir en los comportamientos como consecuencia del crecimiento. Para este enfoque, la evaluación se da a través de indicadores de biomedicina, mediante los que se observan actitudes y aprendizajes de conocimientos teóricos sobre la prevención del riesgo según la organización.

Este enfoque tiene intereses y objetivos claros con respecto a la salud del ser humano. Se requiere que las personas estén en alerta constante, informadas sobre los métodos de anticoncepción y que no esperen las consecuencias; consideramos que centrarse en este único aspecto resulta potencialmente peligroso, ya que se está focalizando la sexualidad solo en la prevención y se relegan otros aspectos. De esta forma, reduce la manera de vivir la sexualidad de la persona a un estado de preocupación constante para no sufrir consecuencias indeseadas. Cabe mencionar que, según Laris (2019), el constante uso de estos métodos también puede llegar a ser dañino.

## 2.5. Enfoque de derechos e integralidad

En último lugar, se halla el *enfoque de derechos e integralidad*; este, para las autoras cubanas Castellanos y Gonzáles (2014), es abordado como un enfoque humanista crítico. Consideran que la educación está muy relacionada con el proceso integral del desarrollo de los seres humanos, a las maneras de entender, vivir y percibir la sexualidad, así como también el sentido de pertenencia a un género. Esto quiere decir que parte de descubrir y experimentar la sexualidad es la construcción de identidad, y la percepción individual y grupal al catalogarse como hombre o mujer. A su vez, las psicólogas especializadas en sexualidad caracterizan a este enfoque como alternativo y participativo, pues se requiere partir del diagnóstico de las necesidades básicas educativas (conocimientos, actitudes y valores) enfocado a sexualidad para que las y los educadores propongan, desde el proceso de enseñanza, la adaptación y creación, y lo guíe hacia el desempeño constante que supere las metas propuestas.

Dentro de este enfoque, priman los principios de equidad, acceso a la educación, salud, participación a nivel social, político, productivo y económico con el fin de tener una

vida satisfactoria y plena a partir de la toma de decisiones conscientes e informadas en todos los aspectos mencionados y específicamente en el sector sexual y reproductivo. Asimismo, las pedagogas enfatizan tres criterios básicos que debe tener la educación desde este enfoque:

- a. la promoción del desarrollo de la multidimensionalidad de la persona;
- b. el trabajo paulatino hacia la autorregulación comportamental y autonomía; y
- c. el fortalecimiento del aprendizaje autodidacta constante y el manejo de estrategias para aprender a aprender, que permitan el aprendizaje significativo.

En la misma línea, la Guía de Educación Sexual Integral para Docentes del Nivel de Educación Primaria (Minedu, 2014), se suma a este enfoque desde la integralidad y definen la ESI como

Una acción formativa presente en todo el proceso educativo de niños, niñas y adolescentes, que busca desarrollar en ellas y ellos conocimientos, capacidades y actitudes para que valoren y asuman su sexualidad, en el marco del ejercicio de sus derechos y de sus responsabilidades para con las y los demás. (Minedu, 2008 citado por Minedu, 2014, p.13)

Asimismo, según el Minedu, un objetivo de la ESI es apoyar a la formación del desarrollo integral de la persona, y al adecuado planteamiento y ejecución de sus proyectos de vida priorizando que el ejercicio de su sexualidad sea consciente, sano y placentero dentro de relaciones interpersonales de carácter equitativas y respetuosas, como fuente de aprendizaje significativo para su vida. También es relevante observar cómo se concibe la sexualidad desde este enfoque. Así, la sexualidad es considerada uno de los aspectos del desarrollo humano; es decir, forma parte de la persona desde el nacimiento, es parte del ser humano, no se instaura ni se obtiene y se desarrolla a lo largo de la vida en los procesos de socialización, afectividad y culturales (Minedu, 2014). Este aspecto muestra una clara oposición a los enfoques revisados anteriormente. Por su parte, Pilas y Peralta (2019) catalogan este enfoque como “matriz y superior” a los demás, ya que incluye a la sexualidad y las relaciones erótico-afectivas como un aspecto positivo. Se consideran tópicos como la construcción de la identidad, la promoción de las relaciones sexuales desde los principios de la igualdad, la salubridad, la responsabilidad y el placer, con enfoque de género y diversidad.

De igual forma, Faur y Gogna (2016), licenciadas en Ciencias Sociales, denominan a este enfoque “educación sexual integral”, el cual es una estrategia que posibilita la inclusión social. Tiene el objetivo de eliminar las desigualdades de género, la violencia infantil y adolescente, y los embarazos a temprana edad a partir del reconocimiento de que las formas de vivir la sexualidad y las relaciones entre personas son altamente diversas. Desde este enfoque, la sexualidad como derecho y como tema pedagógico contribuye al pleno desarrollo de personas que ejercen su ciudadanía de manera libre, sana y responsable. También, permite construir percepciones y vínculos entre personas, es decir, relaciones sin algún tipo de acción discriminatoria o violenta según las autoras.

## GANADORES DEL FONDO EXTRAORDINARIO DE APOYO A LA INVESTIGACIÓN PARA ESTUDIANTES

Las autoras argentinas enfatizan que, con esta visión integral de la sexualidad, se da inicio a una concepción de los sujetos de derechos como capaces de expresar afecto y deseo, y desarrollar habilidades. Adicionalmente, indican que la ESI fortalece la autonomía de todas y todos los estudiantes del nivel primario y secundario, ya que permite la libertad de vivir su cuerpo, en otras palabras, su sexualidad, desde el placer, la consciencia y la salubridad, sin estereotipos o diferencias entre géneros. Dentro del sector interamericano, se tiene a la Convención para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (s. f., citado por Faur y Gogna, 2016), en la cual se considera a la educación como un recurso fundamental para la prevención de toda forma de expresión de violencia, entre las que se incluyen los derechos con los que la mujer puede vivir de manera libre, sin discriminación, con la debida valoración y con una educación sin obstáculos ni estereotipos o prácticas sociales fundadas en la inferioridad y la subordinación.

Por otro lado, Núñez (2008), psicoterapeuta nacida en Venezuela, denomina a este enfoque como el “de los derechos sexuales y reproductivos”. La autora se basa en el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2007) para enumerar los derechos que toda persona, en el marco de su salud sexual y reproductiva, puede ejercer, como se presenta en la tabla 1.

*Tabla 1*

*Derechos de la persona en materia de salud sexual y reproductiva*

N.º	Derecho
1	Derecho a gozar condiciones pertinentes para el desarrollo humano.
2	Derecho al ejercicio de la sexualidad. Este debe ser en el marco del placer, autonomía e independencia del fin reproductivo, con información, educación, y conocimiento sobre los servicios que posibiliten tomar decisiones conscientes.
3	Derecho a descubrir y amar el cuerpo y sus órganos sexuales.
4	Derecho a experimentar amor y erotismo.
5	Derecho a sostener relaciones coitales sin violencia ni obligaciones.
6	Derecho a convertirse en mamá o papá de forma voluntaria y responsable sin ningún tipo de presión.
7	Derecho a la participación igualitaria en la crianza de los hijos y a desnaturalizar los estereotipos sobre hombres y mujeres.
8	Derecho a recibir una educación de la sexualidad acertada, integral y contextualizada a las necesidades propias.
9	Derecho a acceder a servicios de salud completos —relativos a la sexualidad y a la reproducción—, de calidad y sin paga alguna.
10	Derecho a la adopción y a ser beneficiaria de procedimientos de fertilidad.
11	Derecho a la participación ciudadana tanto en el proceso de creación de políticas y programas como en su aplicación.
12	Derecho a no ejercer la práctica coital.

Antes de revisar el siguiente documento, es importante recalcar que toda la comunidad tiene el compromiso de trabajar por el debido cumplimiento de los doce derechos para las y los jóvenes mediante la promoción de la salud sexual y reproductiva. Así pues, se posibilitará que ellas y ellos se sientan en la capacidad de asumir sus deberes y, a la vez, de exigir que se cumplan estos de forma integral. En la misma línea, en la cuarta etapa del proceso de educación sexual en Cuba, Martínez *et al.* (2013) asignan el nombre de “visión social integradora de la educación sexual y atención a la diversidad sexual” desde 2007 hasta el año de publicación de su artículo. En esta, según los autores, se considera la diversidad, se combate la homofobia, se promocionan la equidad y la justicia a nivel social, se considera la responsabilidad de asumir los derechos de manera individual y se implementan políticas que visibilicen la aceptación sobre la sexualidad de forma libre y digna.

Por otro lado, la ecuatoriana Karen Lima presenta en su tesis de licenciatura el enfoque que deben tomar las escuelas. Señala que la educación de la sexualidad tiene que impartirse desde la visión integral, entendida como el abordaje de aspectos psicológicos, biológicos, sociales y culturales dentro del marco de los derechos humanos y el enfoque de género (Lima, 2011). A su vez, la autora critica que, por evitar tratar de forma directa estos asuntos en los salones de clase, algunas y algunos docentes emplean enfoques como el moralista o el biologicista, lo que reproduce modelos propagadores de desigualdad y violencia. Así, la autora incide en no omitir más este tema en las aulas, porque las y los estudiantes requieren de la ayuda docente para solventar sus dudas y, por ese motivo, cada docente debe brindar información objetiva, así como lo hace con otras materias.

Para continuar con este enfoque de derechos e integralidad, el especialista en nuevas infancias y juventudes, Zemaitis (2016), denomina este enfoque como “paradigma”, lo que le confiere una naturaleza más abarcadora. Esta idea se refuerza cuando el autor menciona que este va más allá que los anteriores enfoques, porque debe ser desarrollado horizontalmente en cada espacio pedagógico. Asimismo, tiene la premisa de promover relaciones caracterizadas por la igualdad, la responsabilidad, la salud y el placer considerando la visión de los géneros. También, es relevante explicar cómo se trabaja la integralidad desde este enfoque. Esta debe empezar por lo conceptual de la sexualidad, pero asegurando que atienda su complejidad y sus diferentes dimensiones.

Zemaitis y Pedersoli (2018), docentes, se suman con premisas exactas de cómo debería ser la pedagogía de la sexualidad de forma relevante a nivel social. Primero, mencionan que se debe tener en cuenta que las y los estudiantes llegan con saberes previos, experiencias o dudas sobre estos temas: están en el proceso activo constructivo de su identidad. Luego, es importante reconocer a todo sujeto con capacidad sexual, de modo que se evitan mitos o estigmas. Asimismo, es fundamental trabajar desde la perspectiva de género para fomentar la empatía desde los grupos vulnerables. Como último punto, enfatizan la debida atención a los canales que aportan en la construcción de lo que es ser sujeto social. Por ejemplo, las campañas intensas que hipersexualizan y muestran ideas estereotipadas de la identidad sexual no ayudan a esta, sino que pueden ser perjudiciales.

Ahorabien, la Oreal/Unesco Santiago (2014) describe dos abordajes: el modelo integrador y el modelo de desarrollo. Entre ambos, el último se asemeja más a la ESI. Así, parte del

modelo integrador, en el que se sitúa la salud sexual, de modo que promueve derechos humanos, sexuales, propios del adulto, niño e internacionales para el bienestar personal. Además, clarifica que la sexualidad debe ser comprendida en todos sus elementos: desde la identidad hasta el ejercicio de ciudadanía. El componente afectivo es trabajado desde lo físico y lo cognitivo durante toda su vida, ya que es permanente, como todo lo demás. Asimismo, se busca asumir un compromiso de cambio social, ya que su experiencia de vida influenciará en cómo se relaciona con los demás.

Como se podrá haber notado, este último, el enfoque de derechos es uno sobre el que más información se tiene. Los argumentos no se detienen aquí, sino que continúan, pero para este estado del arte resultan suficientes. Así pues, en nuestra opinión, este enfoque es más global, moderno y adaptado, ya que busca responder a las problemáticas existentes con normativa legal. Su naturaleza "integral", como se señala en su nombre, reside en que no se elige una dimensión del ser humano para desarrollar, sino que busca un modelo de ser humano que se desenvuelva en todos sus aspectos de forma transversal. Por esta razón, muchos países lo vienen aplicando en sus instituciones educativas porque descubren la implicancia relevante que tiene en la formación de los estudiantes. Por ello, desde la opinión de la autora, como futura educadora del nivel primario, es importante mencionar que este enfoque que busca la continua construcción de la identidad, el desarrollo del pensamiento crítico sobre uno mismo, la interdependencia entre los valores de la empatía y la solidaridad y hacer valer el ejercicio de los derechos sexuales-reproductivos de los estudiantes en compañía constante de sus familias aporta significativamente a la formación de la vida siendo más placentera y saludable.

## REFLEXIONES FINALES

La polémica generada a partir de la publicación del Currículo Nacional de Educación Básica 2016 permitió visibilizar en la sociedad peruana la existencia de dos enfoques extremos sobre la educación sexual: el conservador y el liberal. Esta realidad desencadenó un debate —existente también en otros países latinoamericanos— que trajo consigo gran variedad de cuestionamientos acerca de cuáles deben ser los contenidos sobre Educación Sexual en las escuelas y quiénes son los responsables de tomar las decisiones sobre estos. Desde nuestro punto de vista, los debates que se generan en muchas ocasiones se tornan estériles; es necesario que la discusión tome el rumbo del consenso, en vez del de la desinformación. Desde las instancias gubernamentales, se debe concientizar a la población con fuentes de información actualizadas, evitar su tergiversación, escuchar, dialogar, observar los resultados positivos de las acciones para implementar el enfoque ESI en diferentes instituciones educativas y plantear nuevas acciones en conjunto que permitan el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Un enfoque de educación sexual se caracteriza por ser metódico y organizado, ya que propone una manera de enseñanza con el fin de formar seres humanos de acuerdo con su visión en la sociedad en la que se desarrolla. A este respecto, las investigaciones consultadas reportan la existencia de diversos enfoques sobre la educación sexual en la escuela, los cuales, incluso, reciben distintas denominaciones. Para este estado del arte, se han seleccionado cinco de estos enfoques en vista de su recurrencia en las fuentes revisadas. Estos son el enfoque *moralista*, el *biologicista*, el *biopsicosocial*, el *patologista* o *del riesgo*, y el *de derechos e integralidad*.

Cada uno de estos paradigmas caracteriza el modelo de ser humano deseado y se puede observar que, entre uno y el siguiente no existe solo una progresión temporal, sino también en los factores que abarca. El enfoque moralista comparte la visión religiosa y demanda que las personas respeten fielmente los valores tradicionales morales, como la fidelidad, la castidad o la virginidad, y el cuidado rígido del cuerpo sin la práctica de relaciones sexuales antes del matrimonio. Por su parte, el enfoque biologicista relega la dimensión moral del ser humano y se basa principalmente en lo biológico, mientras que el enfoque biopsicosocial contempla este aspecto, y añade las dimensiones social y psicológica con el fin de permitir a la persona explorar su sexualidad consigo misma, y con los demás, lo que se considera un aporte a la construcción de su identidad. En cuarto lugar, el enfoque patologista se centra en la salud del ser humano para prevenir toda situación sexual de riesgo, aunque deja de lado otras posibilidades. Por último, el enfoque de derechos e integralidad acoge las dimensiones del ser humano lo que permite que este asuma una vida sexual de manera plena, consciente y responsable. El modelo de ser humano de cada enfoque ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Si bien cada uno es deseado para la sociedad, las características de un enfoque hacia otro son progresivas. En nuestra opinión, esto se debe a que cada enfoque surge en un contexto particular, en el que se aborda el enfoque sexual considerado los elementos valorados en dicho momento; verbigracia, hoy en día ya no solo se cuenta con el primer enfoque, el moralista, sino que, gracias al paso del tiempo y cambio cultural, cada sociedad es diferente, progresa y

demanda a las instituciones lo que considera pertinente para la formación de las niñas y los niños.

En la actualidad, en diferentes países, el enfoque de derechos e integralidad es el que está siendo más aceptado. Se considera que ello se debe a que considera los diversos desarrollos del ser humano. El objetivo es el desenvolvimiento activo de la persona en la sociedad, es decir, que esta construya un estilo de vida en el que se contemple su dimensión sexual de manera transversal en situaciones cotidianas, de modo que también aporte a la construcción de su identidad. Desde nuestra perspectiva, este enfoque es el ideal y requiere ser implementado hoy en día, porque, desde una mirada pedagógica, este aborda el desarrollo de capacidades, competencias y habilidades: por la parte teórica, contenidos; por la práctica, toma de decisiones, construcción de proyecto de vida y acciones conscientes informadas.

Los resultados del Censo Nacional de 2017 muestran que el 94,9 % de la población peruana se considera creyente de una religión, como la católica, evangélica u otra. Las creencias de esta personas son cuestionadas por la promoción de los enfoques de educación sexual a nivel internacional. En esos casos, es necesario que revisen las características de estos paradigmas, con la finalidad de escoger el más pertinente para su desarrollo integral, que posibilite su desenvolvimiento saludable en la sociedad. Esta apertura es necesaria, pues existen los diversos enfoques tienen sendos modelos de ser humano, y las familias e individuos deben poder elegir cuál de ellos concuerda mejor con sus ideales, pero se recomienda observar la evolución de uno hacia otro.

## REFERENCIAS

- Alcántara, E. (2012). Educación sexual en la escuela como base para la equidad social y de género. (Línea base sobre la Educación Sexual y VBG en las escuelas del Sector Público). Fondo de Población de las Naciones Unidas. <https://dominicanrepublic.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/EstadodelaeducsexualyVBGenlasescuelas310812.pdf>
- Alvarado, J. (2015). *Educación sexual preventiva en adolescentes* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Jealvarado/ALVARADO\\_THIMEOS\\_Julia\\_Eliana\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Jealvarado/ALVARADO_THIMEOS_Julia_Eliana_Tesis.pdf)
- Aragón, R. (29 de octubre de 2020). La sexualidad humana es biopsicosocial. *Psiqueviva*. <https://psiqueviva.com/sexualidad-biopsicosocial/>
- Banegas, D. (2021). Comprehensive Sexual Education and English Language Teaching: An Endeavour from Southern Argentina. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(3), 210-217. DOI: 10.1080/17501229.2020.1737704
- Castellanos, B. y González, A. (2014). La educación de la sexualidad en tiempos de cambio. Una mirada al contexto escolar. *Revista Sexología*, 28-31. <http://www.revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/download/244/304>
- Claire, M. (27 de febrero de 2019). Abstinencia sexual: mitos y verdades que debes conocer. *Marie Claire*. <https://www.marie-claire.es/planeta-mujer/sexo/fotos/abstinencia-sexual-eso-es-lo-que-tienes-que-saber>
- Cruz, J. (2013). Mediaciones y disputas político-religiosas como condicionantes de la educación sexual en la ciudad de Buenos Aires. *Estudios Sociológicos*, 31(92), 369-395. <https://www-proquest-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/docview/2426153935>
- El Comercio*. (24 de mayo de 2019). Así se desarrolló la marcha de 'Con mis hijos no te metas'. <https://elcomercio.pe/lima/sucesos/desarrolla-marcha-mis-hijos-metas-vivo-noticia-ecpm-638277-noticia/>
- Faur, E. y Gogna, M. (2016). La educación sexual integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. En Ramírez, I. (Ed.), *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de "inclusión escolar"* (1.º ed., pp. 195-227). [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tTMoDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA195&dq=pedagogia+de+la+sexualidad+&ots=vDH\\_-BIJc1&sig=3xmHWjYOGZBBBNrG5aGxWIPgjO8#v=onepage&q=pedagogia%20de%20la%20sexualidad&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tTMoDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA195&dq=pedagogia+de+la+sexualidad+&ots=vDH_-BIJc1&sig=3xmHWjYOGZBBBNrG5aGxWIPgjO8#v=onepage&q=pedagogia%20de%20la%20sexualidad&f=false)

- Feldman, C. (2010). Capítulo 2: Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora. En *Didáctica general* (pp. 20-32). 1.ª ed. Ministerio de Educación de la Nación.
- Figari, C. (2012). Discursos sobre la sexualidad. En J.M. Morán, M. Sigró y J.M. Vaggione (Eds.), *Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos* (pp. 59-83). Ciencia, Derecho y Sociedad. [https://www.academia.edu/5702656/Discursos\\_sobre\\_la\\_sexualidad\\_2012\\_](https://www.academia.edu/5702656/Discursos_sobre_la_sexualidad_2012_)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2018). Capítulo II: Características Sociales de la población censada. Autor (Ed.), *Perú: Perfil Sociodemográfico. Informe Nacional. Censos Nacionales 2017: XXI de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas* (pp. 95-254). INEI. [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1539/index.html](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/index.html)
- Iosa, T. (2013). Educación sexual e incertidumbre entre el profesorado. Análisis de la implementación del Programa de Educación Sexual Integral en los institutos provinciales de educación media de la ciudad de Córdoba (Argentina). *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 4(2), 47-61. <https://www-proquest-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/scholarly-journals/educación-sexual-e-incertidumbre-entre-el/docview/1720132930/se-2?accountid=28391>
- Kornblit, A. L., Sustas, S., Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24 (47), pp. 47-78. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14529884002.pdf>
- Laris, R. (2019). *Sexo seguro en América. Infecciones sexuales, embarazo adolescente, efectividad del condón y mucho más sobre sexualidad, desde una perspectiva lógica y científica*. ISFEM.
- Laris, R. (2020). *Abrazo de amor. El privilegio de educar en una sana sexualidad*. ISFEM.
- Ley 28044 de 2003. Por la cual se promulga la nueva Ley General de Educación. 17 de julio de 2003. D.O. 8437.
- Lima, K.R. (2011). *Educación sexual en el desarrollo biopsicosocial* [Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Milagro]. Repositorio institucional de la Universidad Estatal de Milagro.
- Martínez, B., Ramos, C., Puig, A., Ulloa, I. y Sarret, J. (2013). Particularidades de la educación sexual en Cuba. *MEDISAN*, 17(7), 2027-2038. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medisan/mds-2013/mds137n.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014). *Guía de Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación. (2016). Currículo Nacional de Educación Básica. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, (184), 40-44. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion-en-la-sexualidad-desde-el-enfoque-de-genero.-morgade.pdf>
- Núñez, A. (2008). Educación sexual de Jóvenes en contextos educativos y comunitarios. En Universidad Católica Andrés Bello (Ed.), *"Retos del Asesoramiento Psicológico" Propuestas presentadas en las jornadas aniversarias del Centro de Asesoramiento Psicológico y Desarrollo Humano (CADH)* [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=F9fLRAtDi-OC&oi=fnd&pg=PA43&dq=corriente+biologicista+educaci%C3%B3n+sexual&ots=Lj9qOUVzdh&sig=IzLdzYXx-jUlab\\_f3GfQ-R7Ftjs#v=onepage&q=corriente%20biologicista%20educaci%C3%B3n%20sexual&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=F9fLRAtDi-OC&oi=fnd&pg=PA43&dq=corriente+biologicista+educaci%C3%B3n+sexual&ots=Lj9qOUVzdh&sig=IzLdzYXx-jUlab_f3GfQ-R7Ftjs#v=onepage&q=corriente%20biologicista%20educaci%C3%B3n%20sexual&f=false)
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias. <https://redinterquorum.org/dsr/wp-content/uploads/sites/2/2021/03/3-Educacion-Sexual-conceptos-enfoques-y-competencias.pdf>
- OjoPúblico. (24 de febrero de 2019). Movimiento latinoamericano detrás de campaña Con mis hijos no te metas tendrá cumbre en Perú. Autor. <https://ojo-publico.com/1092/movimiento-latinoamericano-detras-de-campana-con-mis-hijos-no-te-metas-tendra-cumbre-en-peru>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2019). La pedagogía de la sexualidad. Procesos de planificación e implementación didáctica realizados por docentes en Chile. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/La%20pedagog%C3%ADa%20de%20la%20sexualidad%20Chile.pdf>
- Pilas, J. y Peralta, L. (2019). Educación sexual integral. Implementación, tensiones y desafíos. *Plures*. Artes y Letras, (10), 1-12. <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/8664>
- Pedrido, V. (2017). Diversidad sexual. Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación, Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud, 1-4. <https://salud.gob.ar/dels/printpdf/174>
- Perú21. (14 de abril de 2018). Juan Luis Cipriani: "Se nace hombre o mujer, la sociedad no te da tu sexo". Autor. <https://peru21.pe/peru/juan-luis-cipriani-nace-hombre-mujer-sociedad-da-sexo-403469-noticia/>

- Rabero, A., Raupp, G., Reis, M. y Ferreira, A. (2021). Sex Education as a Transversal Subject. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 19(1), 343-371. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=26f87567-9f98-4159-a193-33667ed5a97f%40sessionmgr102>
- Suarez, T. (2007). *Sexualidad y educación. Un proyecto a construir*. Ediciones Universidad Nacional del Litoral. <https://www.iberlibro.com/SEXUALIDAD-EDUCACION-PROYECTO-CONSTRUIR-SUAREZ-TERESA/1351333470/bd>
- Tancara, C. (s. f.). La investigación documental. <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rts/n17/n17a08.pdf>
- Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Manantial, UNFPA.
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata] <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>
- Zemaitis, S. y Pedersoli, C. (2018). Hacia una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante. Mapeos sobre discriminación y orientaciones pedagógicas para educar en la diversidad de género. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(14). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/76338>

# Estado del arte sobre las redes sociales como herramientas en el ámbito pedagógico

*Robles Arrojo María Paz*

## Contenido

<b>RESUMEN</b>	<b>67</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>68</b>
<b>1. APROXIMACIONES CONCEPTUALES A LAS REDES SOCIALES EN LA ACTUALIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO</b>	<b>70</b>
1.1. Las redes sociales como páginas web para el intercambio y difusión de la información	70
1.2. Las redes sociales como medio de comunicación y administrador de contactos a gran distancia	72
<b>2. APRENDIZAJES QUE SE PROMUEVEN A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES</b>	<b>74</b>
2.1. Aprendizajes de contenidos de las áreas curriculares	74
2.2. Tipos de competencias que se promueven a través de las redes sociales	78
2.2.1. Competencias autónomas	79
2.2.2. Competencias colaborativas	80
2.2.3. Formación de conductas éticas	81
<b>REFLEXIONES FINALES</b>	<b>83</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>84</b>

## RESUMEN

Este trabajo pretende ofrecer una revisión al estado actual del uso de las redes sociales en el contexto educativo. La finalidad de esta investigación es analizar los documentos existentes sobre el trabajo pedagógico que se ha ido desarrollando al implementar el uso de las redes sociales en los diversos niveles de la educación básica. Este estado del arte utiliza estudios realizados en países de Iberoamérica durante la última década. Asimismo, considera trabajos de investigación en idioma inglés que se adhieren al área geográfica propuesta. Las fuentes revisadas varían entre artículos académicos, tesis de licenciatura y tesis de magíster. Un tercio de estos estudios informan sobre investigaciones experimentales, las cuales se basan en implementar el uso de redes sociales con un grupo específico de estudiantes para realizar comparaciones con el grupo control y comprobar su eficacia. Otras de las fuentes trabajan particularmente con un solo grupo de la población total. Con la información recabada, el estudio se dividió en dos apartados. El primero discute las diversas concepciones teóricas del tema desde la perspectiva de las y los autores, y el segundo se focaliza en analizar los aprendizajes y competencias generados a través de las redes sociales. Las reflexiones finales aluden a una conceptualización clara de redes sociales en educación, a la diversidad de usos de estas redes en las aulas escolares, a las conductas éticas que implican su uso, y a las tendencias pedagógicas y en la postura de los investigadores que fueron identificadas.

**Palabras clave:** redes sociales, educación básica, aprendizaje, TIC

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se titula *Estado del Arte sobre las redes sociales como herramientas en el ámbito pedagógico*; en tal sentido, se analizarán las diversas concepciones que se elaboran en torno a las redes sociales en el contexto actual. Asimismo, se discutirán los aprendizajes que se pueden generar al utilizar estas redes en la educación formal desde la posición de las y los autores revisados.

Este estado del arte responde a la pregunta problema: *¿Qué uso pedagógico se ha dado a las redes sociales en el ámbito de la educación básica durante la última década en Iberoamérica?* Por tal razón, tiene como objetivos explicar las aproximaciones conceptuales sobre las redes sociales en los últimos diez años y analizar su uso pedagógico en las escuelas de Iberoamérica durante este período.

El trabajo pertenece a la línea de investigación denominada “TIC y Educación”, la cual es propuesta por el Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Esta línea está dirigida a estudiar las relaciones que existen entre la educación y la tecnología, ya sea desde el ámbito de la gestión y política como desde el ámbito pedagógico.

El motivo principal por el cual se propuso realizar esta investigación es la necesidad de buscar nuevas formas de enseñanza en una sociedad de la información. Actualmente, el acceso a la tecnología ha permitido que la comunicación entre las personas sea mucho más frecuente, sin necesidad de relacionarse de manera física. Esta nueva forma de socialización ha traído consigo numerosas aplicaciones que permiten compartir, enviar y crear información. En estos espacios, tanto personas adultas como menores de edad pueden desenvolverse y aprender.

Expertas y expertos académicos afirman haber obtenido buenos resultados luego de implementar este tipo de entornos virtuales, ya que han servido como medio de comunicación asincrónica para monitorear a cada estudiante (Romero, 2018). Asimismo, ha sido de gran ayuda para generar procesos de enseñanza-aprendizaje propios de las áreas curriculares. Como varias de las fuentes encontradas afirman, las redes sociales pueden generar un aprendizaje más motivador, en vista de la posibilidad de interacción que se abre entre pares, y maestras y maestros de manera sencilla en cuanto a la accesibilidad (Cruz, 2016). Asimismo, a esto se suma la adaptabilidad pedagógica que caracteriza a las redes sociales, así como la posibilidad para desarrollar el aprendizaje autónomo en los discentes (Guerra *et al.*, 2018).

Para el desarrollo de esta investigación de tipo documental-bibliográfico, se siguió un proceso conformado por varias etapas. En primer lugar, se revisó de manera general los conceptos del tema de estudio. Para realizar la búsqueda, se consultaron fuentes provenientes de la web alojadas en diferentes bases de datos. Asimismo, se utilizaron palabras clave, como *educación primaria, redes sociales, internet in education, plataformas eLearning, herramientas web, networks*, entre otras. Los artículos

académicos fueron encontrados en bases de datos como EBSCOhost, y Scielo, mientras que las tesis se obtuvieron en repositorios virtuales como DSpace, Repositorio PUCP, y Repositorio Institucional ULADECH Católica.

Posteriormente, la información encontrada se sistematizó en una matriz bibliográfica y en una de análisis. De este modo, los datos más relevantes fueron identificados y organizados adecuadamente. A partir de ello, se propusieron los dos capítulos que conforman este estado del arte. Cabe señalar que las publicaciones utilizadas en este documento —tesis y artículos académicos— provienen de países iberoamericanos con una antigüedad no mayor a diez años.

Finalmente, de acuerdo con las reflexiones que se destacan en la investigación, se logró obtener una definición más detallada de *redes sociales* y su implicancia en la educación. Igualmente, se respondió a la pregunta problema y se describieron brevemente los tres usos principales que se les habían otorgado estos últimos años. Por otro lado, se explicó la relación entre las redes sociales y la formación de conductas. Además, se mencionaron dos tendencias que fueron identificadas en las fuentes revisadas.

En este trabajo, se abordará la temática vinculada a cómo las redes sociales han sido utilizadas en el área de educación básica durante los últimos diez años. Asimismo, para efectos de esta investigación, solo se consideraron los documentos cuyos estudios fueron realizados en diversos países de Iberoamérica. A continuación, se dividirá el cuerpo del estado del arte en dos apartados para organizar y clasificar la información encontrada. El primero se orienta a revisar las diferentes definiciones que se les atribuyen a las redes sociales en la actualidad; el segundo, a describir los aprendizajes que se pueden generar en ellas.

## 1. APROXIMACIONES CONCEPTUALES A LAS REDES SOCIALES EN LA ACTUALIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Las redes sociales han sido estudiadas por diversas y diversos autores alrededor del mundo; sin embargo, para la elaboración del presente documento, se consideraron autores enfocados en investigaciones realizadas en Iberoamérica, con el objetivo de reconocer las aproximaciones conceptuales que se les otorgan a las redes sociales desde esta perspectiva. Asimismo, se excluyeron definiciones que antiguamente explicaban el funcionamiento de una red social cuando no se contaba con tecnologías de la información (TIC).

En este primer apartado del estado del arte, se describen las diversas definiciones que se les han otorgado a las redes sociales en los últimos años; asimismo, se busca identificar su objetivo a través de su significado. Gradualmente, se irán mencionando a las y los autores que nutren cada subtema que se propone. Cabe resaltar que, para efectos de este tema, se revisaron diez documentos, la mayoría de los cuales proviene de países de Latinoamérica y uno de España.

### 1.1. Las redes sociales como páginas web para el intercambio y difusión de la información

Para formular este primer concepto de *redes sociales*, se revisó un total de cinco fuentes; entre ellas, dos artículos académicos de revista y tres tesis para optar por el grado de licenciatura. En cada una de ellas, se destacan definiciones muy similares, las cuales aportaron a esta primera aproximación de las redes sociales.

En el primer documento leído, López (2015) cita diferentes autoras y autores, quienes plantean cómo se pueden entender las redes sociales actualmente. Se menciona que se le conoce como “red”, porque es una estructura que conecta a personas de diversas partes de la web. Esto quiere decir que, si no hubiese internet, su existencia sería imposible y, por ende, toda la información que se comparte o difunde a través de ella. Cabe resaltar que, para Castells (citado en López, 2015) las redes sociales existen incluso antes de la evolución y creación de las TIC. Sin embargo, el significado que se les trata de otorgar en los últimos años está relacionado con el uso de dispositivos tecnológicos y acceso a internet.

Asimismo, en Pino y Soto (2015), se puede observar cierta similitud con las ideas de López (2015), puesto que también considera a las redes sociales como estructuras. No obstante, utiliza el término *ciberespacio* para definir el medio por el cual suceden las conexiones de estas estructuras. En este caso, menciona específicamente que se forman comunidades a las cuales se les brinda herramientas para compartir sus ideas, intereses y datos. Se puede inferir que su principal función es facilitar la creación de relaciones sociales a través de lo que las personas difunden e intercambian en la web.

Por su parte Yus (2010, citado en Pino y Soto, 2015) señala que estos espacios generados en la web pueden ofrecer dos tipos de intercambio de información, dependiendo de cómo este haya sido diseñado. Este puede generarse de manera vertical, es decir, redes sociales que facilitan opciones de privacidad en la cual la o el usuario tiene el control completo de la información que reproduce en el ciberespacio. Por otro lado, puede desarrollarse de modo horizontal, en el cual la información compartida es abierta y se espera que exista una respuesta del público interesado, por ejemplo, los conocidos como *weblogs*.

En un artículo académico, Borromeo (2016) menciona que se puede definir a las *redes sociales* como aplicaciones o espacios en la web en los cuales existen conexiones sociales. Estas pueden generarse entre personas desde diversas partes del mundo para maximizar el intercambio de contenido entre las y los usuarios. Además, cada una y cada uno de ellos puede aportar de manera colaborativa y generar conocimiento con lo que se difunde. En adición, Boyd y Ellison (citado en Borromeo, 2016) concuerdan con lo mencionado en Pino y Soto (2015) acerca de la administración de la privacidad que estos espacios en la web ofrecen para sus usuarias y usuarios. En este caso, al modelo vertical de ciertas redes ofrecen opciones de intercambio público y semipúblico.

Desde otro punto de vista, según las aproximaciones conceptuales que ofrecen Tejada *et al.* (2019) en su artículo académico, se definen a las redes sociales como entornos virtuales, los cuales son mayormente utilizados por la población. Es preciso mencionar que, en los últimos años, el número de usuarios se ha incrementado exponencialmente, debido a su fácil acceso y la sencillez de sus formatos. El diseño que estas presentan favorece la apertura de las y los posibles usuarios que probablemente no realicen muchas interacciones o intercambios de manera *offline*. Por otra parte, este artículo también clasifica a las redes sociales según las herramientas que ofrecen; sin embargo, todas presentan un punto en común, el cual se puede simplificar en el objetivo de querer enviar y recibir información.

En el caso del documento de Coaquira (2020), el autor ofrece un listado de los antecedentes de las redes sociales, es decir, cómo comenzaron y cómo han ido evolucionando a lo largo de años. De cierta manera, es similar a lo que ofrecía el artículo de Pino y Soto con la diferencia en el formato de redacción. El primero se centraba en las definiciones mismas, mientras que este último incorpora los nombres de las aplicaciones en las cuales se generan las redes sociales.

Entonces, a partir de Coaquira (2020), se rescata lo siguiente: las redes sociales son consideradas estructuras organizadas formadas por sus usuarias y usuarios. Se rigen por una serie de procedimientos y reglas que permiten el intercambio de datos entre personas.

Esta acción de dar y recibir puede ser visualizada gracias a las representaciones gráficas que estos entornos proporcionan. Por su parte, Celaya (2008, citado en Coaquira, 2020) ofrece un significado sencillo y entendible para sus lectoras y lectores, el cual señala que se les puede considerar como sitios en la web que las personas utilizan para compartir y publicar cualquier tipo de información.

Hasta el momento, se ha podido percibir que muchas de estas definiciones son similares con la única diferencia en los términos utilizados. Si bien en los tres primeros artículos se concordaba en que las redes sociales son estructuras conformadas por la interacción de personas de manera virtual, en los otros se consideran como entornos virtuales estratégicamente diseñados para compartir. Esto demuestra, en primera instancia, que no existe una gran variación en cómo se entienden estas redes tanto en Latinoamérica como en España.

## **1.2. Las redes sociales como medio de comunicación y administrador de contactos a gran distancia**

En el desarrollo de este segundo subtema, se consideró un total de seis fuentes de información. Entre ellas, se utilizaron dos tesis para optar por el grado de licenciatura, dos tesis para obtener el grado de magíster, y un artículo académico. En adición, los países de publicación de estos documentos varían entre Perú, Colombia y República Dominicana. Cada uno de sus autores coinciden en orientar el significado de redes sociales a un mecanismo de medio de comunicación a distancia.

Cáceres *et al.* (2014) comienzan argumentando sobre la relación intrínseca entre las redes sociales y los medios de comunicación. Mencionan que, en estos espacios virtuales, las personas logran interactuar entre sí, aprender e incluso fortalecer los vínculos afectuosos. Por otra parte, se señala implícitamente que estas redes sociales se generan en la web y son usadas con mayor frecuencia por la funcionalidad que estas presentan. Por ejemplo, permiten a sus usuarios decidir con quién interactuar, qué buscar, y qué hacer con ellas. Además, ofrecen la posibilidad de crear sus propios espacios con las personas que deseen para generar una conexión más fluida y especializada.

Si bien los autores mencionados en el párrafo anterior ven a las redes sociales desde una perspectiva tecnológica, añaden que estas existen desde mucho antes. Es decir, las relaciones que entablan las personas y la constante comunicación entre ellas también se pueden generar en los ambientes cotidianos del entorno. Entonces, al igual que Castells (1996, citado en López, 2015) expone, se entienden principalmente a las redes sociales como la interacción y conexión entre un grupo definido de miembros, los cuales comparten intereses o círculos sociales (Cáceres *et al.*, 2014). De esta definición, surge el tipo de red social que se genera en la web.

En cuanto a Urquiaga (2015), presenta a las redes sociales como aplicaciones virtuales en las cuales pueden interactuar personas. Entre ellas, se destaca a la aplicación Facebook y su cualidad de servir como herramienta comunicativa entre pares. Específicamente se detalla la capacidad que este aplicativo tiene para utilizarse como recurso educativo, por ejemplo, mandar información a los contactos, insertar material multimedia y compartirlo

entre los usuarios con el objetivo de informar o enseñar, entre otros. A partir de lo mencionado, se rescata la interactividad que caracteriza a una red social.

Siguiendo lo expuesto por Urquiaga (2015) se indican las similitudes en definiciones con Coaquira (2020). Este último autor señala en su trabajo de tesis que las redes sociales pueden conceptualizarse como un conjunto de herramientas informáticas, no solo para comunicarse, sino también para almacenar y administrar contactos. En otras palabras, cuentan con ciertas funciones que componen a un dispositivo telefónico móvil como mensajería, contactos, y en algunos casos llamadas. Además, ofrecen otros elementos en sus formatos que facilitan la interacción entre las y los usuarios con las personas de manera sincrónica o asincrónica, por ejemplo, publicar información en un grupo cerrado, comentar abiertamente sobre algún suceso entre varios contactos, entre otros.

Por otra parte, tanto Coaquira (2020) como López (2015) mencionan las diversas aplicaciones de comunicación que son consideradas en la actualidad como redes sociales. Algunas de estas son Twitter, YouTube, Google+, Edmodo, y la más utilizada por la población Facebook. La mayoría de dichos entornos ofrece la opción de enviar y recibir mensajes de modo dinámico, comentar la información compartida por algún contacto y administrar una cuenta con el perfil del usuario (López, 2015).

Un punto de vista similar se observa en Cruz (2016). En este artículo académico, una de las definiciones que resalta considera a las redes sociales como herramientas cibernéticas que ofrecen la creación de un perfil público o semipúblico. En ellas, los individuos generan conexiones y van acumulando una lista de usuarios con quienes se desea mantener contacto. Asimismo, Cabero (2013, citado en Cruz, 2016) añade que estos lugares en la web permiten la discusión de intereses y abren espacios flexibles que generan aprendizaje, sin necesidad de planificarlo como objetivo. Todas estas interacciones que se generan pueden visualizarse físicamente en la virtualidad entre los usuarios con acceso, por ejemplo, en un grupo de amigas, amigos o colegas.

En la misma línea, Jiménez (2019) enfatiza las características que determinan a las redes sociales desde el ciberespacio como medios de comunicación. El autor indica que estos entornos son veloces, eficaces y pertinentes para el diálogo. Son herramientas instantáneas de interacción que conectan a dos o más personas entre sí, lo que fortalece lazos o relaciones. Por otra parte, es preciso destacar que Jiménez (2019) menciona ciertas características que ninguno de las o los autores señalados anteriormente nombra en sus obras. La licenciada ejemplifica los recursos de las redes sociales en los cuales se producen mayormente las interacciones y se mantiene el contacto mutuo. Entre ellos, resaltan los juegos en línea, las páginas virtuales, los grupos cerrados, etc.

En síntesis, se ha encontrado que todas y todos los autores consultados para el desarrollo de este segundo subtema coinciden en caracterizar a las redes sociales como herramientas digitales para la comunicación continua. Además, destacan que crean una lista detallada de las personas con las que se desea interactuar, la cual se mantiene almacenada de manera organizada. En otras palabras, recopila los datos de las y los usuarios con los que se quiere entablar conexiones. Esta conceptualización de red social es relevante, ya que, si se visualiza desde el ámbito educativo, las o los estudiantes serían capaces de manejar sus propios grupos de trabajo y mantener contacto directo y a distancia con ellas y ellos.

## 2. APRENDIZAJES QUE SE PROMUEVEN A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES

Diversos estudios consultados señalan que las redes sociales pueden utilizarse para diferentes fines. Si bien se conoce que su función principal es entablar comunicación entre sujetos, también se pueden dirigir a objetivos específicos en ámbitos profesionales, afectivos y pedagógicos. Este último es la razón del apartado que se presenta. A continuación, se utilizan publicaciones de países de Iberoamérica que discuten sobre los usos pedagógicos que se les ha dado a las redes sociales y los tipos de aprendizajes que generan. Para ello, se revisó un total de catorce fuentes. En ellas, se destaca la influencia de las redes sociales en el aprendizaje basado en conocimientos de ciertas áreas académicas de la educación básica, y en el desarrollo de competencias para la vida diaria.

### 2.1. Aprendizajes de contenidos de las áreas curriculares

En los últimos años, con el objetivo de generar aprendizajes específicos en el ámbito educativo, se hizo uso de algunas aplicaciones de redes sociales que facilita la web. Entre ellas, destacan Facebook, WhatsApp y Twitter. En este sentido, las y los autores de este subtema se centran en investigar qué tan efectivas son las redes sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, sus obras se enmarcan en trabajar estas redes en diferentes áreas curriculares. La mayoría de documentos que se utilizaron fueron tesis publicadas en Perú: dos para optar por el grado de magíster y una para el grado de licenciatura. Adicionalmente, se utilizó una tesis de licenciatura publicada en Ecuador. Por otro lado, también se revisaron tres artículos de revistas de España, México y Colombia.

Según se señala en López (2015), las redes sociales son empleadas como estrategias de aprendizaje, ya que por su naturaleza facilitan la comunicación con la comunidad educativa. Además, se menciona que la evolución de la tecnología y el uso que la población les da han ejercido gran influencia sobre estas, razón por la cual la pedagogía ha buscado implementarlas en sus objetos de estudio. Pino y Soto (2015) las visualizan prácticamente en los mismos términos. Para ellos, las redes sociales pueden servir como estrategias didácticas que solo cobran sentido si están enmarcadas en un método de enseñanza orientado al aprendizaje. Es decir, por sí solas no generan los aprendizajes esperados, sino que deben ser dirigidas por la o el docente considerando el desempeño que se desea trabajar.

Con otra mirada, Maíz y Tejada (2013, citados en López, 2015) mencionan que estos entornos virtuales ofrecen un gran bagaje de herramientas, las cuales se dirigen a cumplir un propósito educativo con ayuda de las y los maestros. En primer lugar, ofrecen espacios para compartir y difundir información relacionada con los temas curriculares que se proponen trabajar. Asimismo, por su propio formato, permiten organizarlas de manera creativa y agradable. En segundo lugar, presentan diversas comunidades en las cuales tanto estudiantes como docentes pueden ser partícipes e interactuar entre sus

miembros. Por último, facilitan la creación de grupos privados. En ellos, cada docente podrá contactarse con sus estudiantes para informar, comunicar anuncios o recibir comentarios.

Por otro lado, Urquiaga (2015), en su tesis, señala que las redes sociales también son entendidas como un tipo de contexto sociocultural, ya que crean interacción de manera consciente entre sus usuarios. Este tipo de intercambios entre los miembros de por sí desarrolla aprendizajes. Entonces, se infiere que las redes sociales, por su propia naturaleza, aportan aprendizajes a las y los estudiantes incluso de manera informal. A partir de lo señalado, se identifican similitudes con el estudio trabajado por Pino y Soto (2015), pues en ambos se señala que estos entornos virtuales pueden funcionar como medios viables y positivos para la educación formal si se orientan a los objetivos propuestos.

Entonces, el potencial de las redes sociales en la enseñanza se alcanza cuando el propósito de aprendizaje es delimitado y adaptado para trabajarse en estos espacios. En este contexto, la o el docente se convierte en un elemento fundamental, tomando el papel de directora o director del entorno para orientar a las y los estudiantes hacia las metas establecidas, y el de facilitadora o facilitador de recursos para maximizar la efectividad de las actividades. Mediante los documentos revisados, se conoce la puesta en práctica de las redes sociales como herramientas para el aprendizaje de cursos. Las y los autores de dichos trabajos académicos explican el proceso y los resultados que se obtuvieron cuando implementaron Facebook y WhatsApp en el desarrollo de las áreas de Comunicación y Ciencias Sociales.

En primer lugar, el estudio de López (2015) propone usar Facebook como medio para desarrollar el área de Ciencias Sociales. Para ello, realiza un análisis crítico de lo que implica trabajar las competencias del área y de qué manera se logran generar. Además, evalúa los recursos tradicionales que usualmente se utilizaban para enmarcarlos en el uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). Sobre la base de lo mencionado, se deduce que, para trabajar las diversas áreas curriculares desde las redes sociales, estas últimas deben adaptarse a los aprendizajes esperados de cada uno de los cursos académicos. Esto quiere decir que la adecuación de una red social para un área específica no necesariamente funcionaría en otra.

En un inicio, López (2015) realiza una breve conceptualización de la teoría sociocultural del aprendizaje, ya que considera que es un elemento fundamental para enseñar Ciencias Sociales. Por otro lado, Urquiaga (2015), quien también direcciona estos entornos virtuales a la enseñanza de dicha área, no presenta un análisis profundo de las teorías del aprendizaje que están involucradas en el curso. El autor directamente se dirige a propiciar ambientes de comunicación para desarrollar los contenidos planteados, como grupos privados de trabajo en los que se logre discutir la información compartida.

Retomando lo señalado en López (2015), se concluye que la educación actual de las Ciencias Sociales se dirige a desarrollar la comprensión e interrelación de los contenidos. Es decir, busca entender de qué manera se enlazan los personajes históricos con los

acontecimientos, el espacio geográfico y el tiempo actual. Este resultado de reflexión se debe observar en la manera en la que se estructura la red social que será utilizada. En concreto, lo que propone el autor es organizar los espacios que estas redes brindan de manera que no se limite a la mera memorización de contenidos. Cabe resaltar el presente punto, puesto que se orienta a una enseñanza crítico-reflexiva que responde a una educación actual por competencias.

La red social conocida como Facebook que López (2015) y Urquiaga (2015) utilizaron en su investigación comprende herramientas que pueden complementar el alcance de los aprendizajes esperados. Según explica Erjavec (2013, citado en López, 2015), el formato de esta red permite el desarrollo de la capacidad cognitiva de la o el estudiante, pues esta o este mismo, a través del entorno virtual, discute y comenta junto con sus compañeras y compañeros los temas planteados en el curso, reflexiona de manera individual lo que está aprendiendo, y genera relaciones entre los conocimientos adquiridos. Básicamente, la red social se transforma en el medio por el cual se producen los intercambios de datos con objetivos pedagógicos.

Los resultados que se observan en López (2015) con su grupo muestral son muy satisfactorios, ya que obtuvieron mayores logros en los aprendizajes esperados en comparación con la población que realizaba las clases solamente de manera presencial. Respecto de los resultados que se presentan en Urquiaga (2015), estos también son positivos. Dicho autor creó una encuesta para las y los estudiantes con la intención de identificar si consideran conveniente utilizar Facebook para enseñar Ciencias Sociales. Finalmente, se observó una gran apertura por parte de las y los discentes sobre incorporar este medio virtual en el curso, específicamente el 88 %. Esto confirma lo que Perrenoud (2008, citado en López, 2015) señala sobre el interés que generan las redes sociales por aprender formalmente.

Otros estudios realizados, como los de Pino y Soto (2015), y Escobar y Gómez (2020), logran responder a la pregunta de qué manera las redes sociales Facebook y WhatsApp sirven para enseñar contenidos de Comunicación. Estos autores proponen desarrollar competencias comunicativas a través de dichas aplicaciones. En el caso de Facebook, esto se debe a que permite trabajar la escritura a través de un muro virtual de manera más dinámica; en el caso de WhatsApp, facilita la comunicación continua y en tiempo real entre sus miembros.

Pino y Soto (2015) se centran en desarrollar en las y los estudiantes aprendizajes sobre la escritura. Para ello, investigan acerca de los contenidos y metodologías que deben tomar en cuenta para trabajar esta área curricular. En un primer momento, se reconoce a la educación en un modelo constructivista, el cual defiende la idea de que el aprendizaje debe ser basado en problemas o situaciones reales. Asimismo, se plantean trabajar “las competencias cognitivas básicas: interpretar, argumentar y proponer a partir de la lectura y la escritura de textos cortos” (Pino y Soto, 2015, p. 31).

En dicho documento, la aplicación Facebook se convierte en el aula virtual, en la cual el muro del perfil desempeña el rol del cuaderno; el teclado toma la función del lápiz o lapicero; y los videos e imágenes se convierten en las nuevas pizarras que servían como

material para realizar las minilecciones o lecciones. Por otro lado, en el estudio de Escobar y Gómez (2020), la aplicación WhatsApp se utiliza como medio para compartir recursos digitales y trabajar las habilidades orales y de escritura. Por ejemplo, el uso de los videos para demostrar la expresión y movimiento corporal; el audio para trabajar la entonación y el volumen de la voz; y la opción de mensaje para compartir sus escritos. Es preciso resaltar que cada actividad propuesta se enviaba con las indicaciones pertinentes.

Los resultados obtenidos en ambos estudios fueron favorables. Luego del uso de las redes sociales mencionadas, se concluyó que estas influyen significativamente en los aprendizajes propuestos. En Pino y Soto (2015), se alcanzó una diferencia a favor del grupo experimental de 2,14 puntos en el promedio de notas de los textos creados, los cuales fueron evaluados a través de una rúbrica. Igualmente, en Escobar y Gómez (2020), se señala que se desarrollaron positivamente habilidades comunicativas orales y escritas, puesto que, al utilizar los instrumentos de evaluación, lograron valoraciones destacadas. Se enfatiza en este último documento que las habilidades más desarrolladas fueron las comunicativas orales, lo que demuestra que la aplicación es un recurso útil para la interacción verbal.

Pese a los buenos resultados que muestra el uso de WhatsApp en el ámbito pedagógico, aún existen ciertas discrepancias entre las y los docentes. Según encuestas realizadas por Cascales *et al.* (2020) a profesores de la educación básica, los resultados señalan en su mayoría que no existe interés por incluir este tipo de entornos en su tarea docente. Este pensamiento se presenta debido a la falta de conocimiento del uso de las tecnologías comunicativas, al no encontrar la relación con el ámbito educativo, u otras razones que no se conocen a precisión. Entonces, se entiende que la mayor rapidez evolutiva de la tecnología en la sociedad en comparación con los documentos nacionales de educación no ha permitido que las y los docentes reflexionen sobre la pertinencia del uso de las redes sociales en la enseñanza.

Desde otro punto de vista, sumado al aprendizaje en el área de Comunicación, Vázquez (2012) demuestra mediante su estudio en estudiantes españoles que la red social Twitter generó avances en la parte de producción de textos. Sin embargo, el autor recalca que dichos logros fueron positivos debido a la planificación de las estrategias y porque se enmarcaron en un enfoque didáctico. En este caso, se dirigió a fomentar las competencias lingüísticas. Respecto de lo mencionado, quien realiza la investigación considera que la efectividad de las metas en este espacio virtual está estrechamente relacionada con la preparación y pertinencia de las tareas planteadas. Por ello, la falta de organización previa de las actividades podría afectar negativamente al aprendizaje.

Respecto a otros contenidos curriculares, en Arteaga (2017), se menciona que las redes sociales pueden influir de manera positiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En este caso, la o el docente desempeña su función de guía para que las y los estudiantes puedan realizar actividades en el ciberespacio que refuercen lo que se aprende en el aula. Estas actividades incluyen la ejercitación de la lengua extranjera, la documentación de archivos multimedia que aporten a su bagaje lingüístico en exposiciones o discusiones, y la reutilización de la lengua cuando ya se adquirieron los conocimientos esperados.

Hasta el momento las y los autores mencionados han obtenido resultados satisfactorios luego de implementar las redes sociales en el desarrollo de las áreas curriculares. Sin embargo, desde otra mirada, Alba (2018) menciona que estas cuentan con ciertas desventajas. Cuando se utilizan estos entornos, ya sea en el aula física de clase o en modalidad a distancia, pueden resultar ser distractores. En otras palabras, cabe la posibilidad de que las y los estudiantes no se centren en culminar las actividades propuestas por la o el docente y, en vez de favorecer al aprendizaje de los contenidos y competencias, se termine desviando el propósito de la sesión.

Una segunda desventaja encontrada es el deterioro de la interacción humana cara a cara que puede originarse al hallar el uso de las redes sociales más interesante y agradable durante las clases (Alba, 2018). En cierto sentido, si la enseñanza de las áreas curriculares se dirige a desarrollarse completamente en estos entornos o se propone generar la mayor participación a través de ellos, esto puede disminuir el interés por generar interacciones entre los discentes de manera física. Por ello, Escobar y Gómez (2020) señalan que para evitar esta problemática es indispensable que se utilicen diversas herramientas virtuales que las redes sociales ofrecen como compartir videos y audios. De esta manera, se trabajarían los diferentes aspectos que comprende la comunicación.

Además, por su parte, Alba (2018) menciona una tercera desventaja que puede aparecer mientras se trabajan las áreas curriculares desde las redes sociales. Estos medios de comunicación abren la posibilidad de que se dé acoso cibernético entre las y los usuarios. Específicamente podrían servir de entornos para difundir comentarios hirientes y atacar a otras y otros estudiantes. Entonces, claramente se observa la necesidad de la o del docente como participante activo, según habían señalado Pino y Soto (2015) para evitar las amenazas que puedan surgir al trabajar las áreas académicas en los espacios brindados por las redes sociales.

Como conclusión, se destaca que las redes sociales pueden ser utilizadas como medios para trabajar diversos contenidos curriculares y a la vez estructurarlas con las herramientas que ofrecen según sea conveniente. Para ello, se reconoce a la educadora o al educador como guía del entorno y como profesional competente que sabe redirigir dichos espacios cuando surjan amenazas dentro de ellos, por ejemplo, el acoso cibernético o el detrimento de la comunicación. Asimismo, se resalta la necesidad de conocer previamente el modelo de enseñanza por el cual se rige la educación actual, en este caso en países de Iberoamérica, para impartir adecuadamente la educación en las redes. Esto último implica planificar los objetivos que se esperan lograr y la estrategia a utilizar.

## **2.2. Tipos de competencias que se promueven a través de las redes sociales**

El uso de las redes sociales como medio de enseñanza no solo ha aportado al aprendizaje de contenidos curriculares. Existen estudios que afirman que la naturaleza de las redes sociales aporta al desarrollo de diversas competencias en las y los estudiantes, las cuales les servirán a lo largo de su vida, ya sea en el ámbito profesional, como en el ámbito personal.

Algunas competencias que más se destacan son el aprendizaje autónomo, el aprendizaje colaborativo y la formación de conductas éticas. Por ello, a lo largo de este subtema, se presentan un total de once fuentes variadas entre tesis y artículos académicos sobre estudios realizados en países de Iberoamérica que explican las diferentes habilidades que logran formarse en los entornos de las redes sociales.

### **2.2.1. Competencias autónomas**

Según cinco autores revisados, la autonomía es una competencia que caracteriza el uso de las redes sociales. En este apartado, se utilizó un total de cinco documentos de estudios realizados en Ecuador, Perú y México. Tres de las fuentes son tesis para optar por el grado de licenciatura; una de ellas es un artículo académico y la restante es un artículo de revista.

Como se ha expuesto a lo largo de la investigación documental, la educación actual se enmarca en generar aprendizajes de los contenidos curriculares a través de la comprensión y reflexión de los mismos. Esto implica que la o el estudiante sea capaz de gestionar su aprendizaje y conocer sus fortalezas y limitaciones. Por ello, Torres y Del Rocío (2011) mencionan en su artículo que cuando se propone utilizar las redes sociales como medios para la enseñanza. Estas habilidades autónomas se trabajan mucho más. Si bien la o el docente se encarga de guiar el entorno, la o el educando es quien se moviliza en él la mayor parte del tiempo por cuenta propia. De esta manera, se vuelve más autosuficiente y termina convirtiéndose en protagonista de sus aprendizajes.

Seguidamente, Torres y Del Rocío (2011) también hacen hincapié en el rol de la o del docente dentro del entorno, ya que, sin una adecuada dirección, la o el estudiante no podría generar todas esas competencias autónomas señaladas. En otras palabras, la o el maestro tiene la función de ayudar a la o el discente a aprender por su propia cuenta. De la misma manera, Jiménez (2019) menciona que el hecho de tener que elaborar actividades y trabajos de manera individual para compartir con sus compañeros y docente ya está trabajando y reforzando su autonomía.

En adición, Jiménez (2019) señala que otra acción autónoma que la o el estudiante practica mientras se relaciona en el ciberespacio es la búsqueda de información. Cuando este individuo recorre una red social, se encuentra con diversas fuentes publicadas tanto por sus compañeras y compañeros como por las personas de su entorno. A partir de ellas, es función del educando revisar la información encontrada y contrastarla con sus conocimientos y datos de otras fuentes.

Desde otro punto de vista, Suárez (2015) concuerda con Jiménez (2019) que el uso de las redes sociales ayuda a la o al estudiante a trabajar su capacidad de reflexión e interpretación del conocimiento. Sin embargo, lo enfoca desde la perspectiva académica, ya que, si la o el estudiante logra gestionar la información de manera eficiente, podrá responder con facilidad a los aprendizajes curriculares esperados en su nivel.

Otra competencia autónoma que se destaca en Mamani y Gonzales (2019) es la capacidad de atención, pues trasladarse dentro de una red social implica una mayor dedicación a ella. Es decir, el sujeto debe mantener una concentración constante de lo que está realizando o buscando para lograr su objetivo. Asimismo, implica saber en qué momento detenerse. Seguidamente, los autores mencionan que la habilidad de generar opinión también se logra desarrollar a partir de las redes sociales, ya que la o el estudiante tiene la opción de compartir sus ideas sobre alguna temática o debate dentro de los grupos a los que pertenece.

En oposición con lo expuesto anteriormente, Macas *et al.* (2019) comentan que existen ciertos riesgos que pueden oponerse al desarrollo de las competencias autónomas. Estos peligros se generan específicamente cuando no existe una adecuada dirección de las redes sociales. Por ejemplo, una de ellas es la adicción; otra puede ser la pérdida involuntaria del control. Dicho esto, se resalta nuevamente la necesidad de una o de un docente preparado y capacitado en el uso de estos espacios sociales que enseñe a la o al estudiante a saber relacionarse en ellos de manera provechosa.

## 2.2.2. Competencias colaborativas

Además de aportar en la autonomía de la o el estudiante, las redes sociales, por su propia función de servir como enlace comunicativo entre personas, también ayudan a desarrollar competencias colaborativas. Por tal motivo, en el presente apartado, se utilizan autoras y autores que señalan la influencia que estos entornos tienen en el trabajo colaborativo y las habilidades que este implica. Las fuentes revisadas fueron un total de cuatro; entre ellas, se distinguen dos tesis para optar por el grado de magíster, una para optar por el grado de licenciado y un artículo de revista. Los países en los que se desarrollan los estudios son Perú, México y Ecuador.

Dentro de las tecnologías de la comunicación como las redes sociales se generan intercambios e interacciones en todo momento. Esto quiere decir que justamente por ser un medio de comunicación social la probabilidad de aprender colaborativamente es más alta. A partir de ello, en López (2015), se explican diferentes ejemplos sobre cómo se pueden desarrollar las competencias colaborativas en las redes. En primer lugar, estas permiten que se comparta información científica y se trabajen documentos de manera conjunta. Por otro lado, en segundo lugar, ofrecen la oportunidad de compartir experiencias, reflexionar y aprender de ellas, fortaleciendo de esta manera también las relaciones afectivas.

Además, al respecto, López (2015) afirma que la misma estructura de las redes sociales generan mayor interés por entablar relaciones entre sus compañeras y compañeros para el aprendizaje, puesto que son espacios que mayormente utilizan para fines personales. Urquiaga (2015), por su parte, destaca el dinamismo y la facilidad de uso de las redes para generar ambientes colaborativos en el ciberespacio. Cabe resaltar que, en este contexto, la o el docente deja en segundo plano la función de guía del entorno y toma el papel de gestor de experiencias educativas colaborativas, así como moderador de los aprendizajes generados en el grupo (López, 2015).

Las y los estudiantes desde las redes sociales también desarrollan habilidades como la deliberación y la comprensión. Como mencionan Torres y Del Rocío (2011), durante el trabajo colaborativo los discentes logran comunicar sus inquietudes, opiniones y saberes, los cuales ayudan a enriquecer los aprendizajes de manera conjunta. Además, simultáneamente, se trabajan habilidades sociales fundamentales para la práctica grupal, por ejemplo, la solidaridad, la simpatía, entre otros, así como habilidades comunicativas, que aporten al clima armonioso durante la actividad.

Para finalizar con este apartado, complementando lo señalado por Torres y Del Rocío (2011), Suárez (2015) menciona que, cuando se proponen trabajos colaborativos dentro de las redes sociales, estos favorecen la participación activa y constante entre sus miembros. Es decir, las y los estudiantes perciben que tienen un rol importante que deben cumplir para alcanzar los logros propuestos. Gracias a dicho pensamiento, se produce una sinergia positiva que motiva a las y los discentes a seguir trabajando en conjunto. Este es un punto que vale la pena resaltar en vista de la posibilidad de que se originen situaciones en las cuales ninguno de las o los estudiantes desee adoptar un papel activo. Por ello, se considera vital afianzar el trabajo colaborativo con motivación y actividades significativas.

### **2.2.3. Formación de conductas éticas**

Desde el aspecto actitudinal, las redes sociales también influyen en el accionar de las personas y, por ende, en la formación de sus valores éticos. Cuando un individuo hace uso de estas redes, comienza a ser partícipe de diversas interacciones con otras y otros usuarios. A partir de ellas, surgen situaciones que pueden generar un clima armónico o tornarse completamente negativas. Asimismo, existe la posibilidad de que este sujeto no sea consciente de los efectos de su actividad frente a las y los demás. Por esa razón, se plantea trabajar este último apartado, el cual utiliza un total de cuatro fuentes. Entre ellas, documentos como tesis y artículos de revistas de países de Colombia, Ecuador y España.

Guerra *et al.* (2018) exponen en su obra que el uso de las redes sociales en el ámbito pedagógico pone a prueba la ética de las y los estudiantes: “Los profesores universitarios deben trabajar con dos aspectos relativos a los fraudes académicos durante las evaluaciones digitales para evitar la disminución de la competitividad de los estudiantes: cambios actitudinales de cada generación y el desarrollo de las TIC” (Guerra *et al.*, 2018, p. 2). Como la o el docente no está en todo momento con cada una o uno de los discentes, se convierte en un reto identificar si los aprendizajes esperados se logran verdaderamente por el esfuerzo y la dedicación del sujeto. Asimismo, en los resultados del estudio realizado por estos profesionales, se demuestra que una parte del alumnado no considera el plagio como una acción indecente.

Los autores también se cuestionan las causas de dichas conductas. Una de las posibles razones que se presentan en el documento es el hecho de vivir en una sociedad de la información, en la cual la mayoría de la población puede acceder a un gran bagaje de conocimientos. Varias y varios estudiantes de la muestra no consideran como copia la información que se encuentra libremente en redes sociales. Desde otra perspectiva, se

señala que una segunda posible causa es el afán de obtener una nota destacada, lo que implica una subestimación de la relevancia de generar aprendizajes reales.

Por otro lado, Espinel *et al.* (2021), a través de su investigación en estudiantes colombianas y colombianos, identifican que en su mayoría utilizan diversas redes sociales para mantener la comunicación. Esta situación despierta el interés de los autores, ya que reconocen que pueden registrarse diferentes factores de riesgo. Estos incluyen el robo de identidad, acoso cibernético y acciones poco éticas como difusión de información falsa. En ese sentido, comparando estos resultados con los de la investigación muestral de Tejada *et al.* (2019) en estudiantes españolas y españoles se identifica la similitud entre ellos, puesto que no se perciben los riesgos a los que están expuestos las y los discentes.

Tomando en cuenta los peligros que pueden producirse y aprenderse dentro de estos medios de comunicación, se enfatiza el papel de la o el maestro, y la necesidad de enseñar su manejo efectivo. Como respuesta a los riesgos que pueden presentar los diversos aplicativos de redes sociales, Macas *et al.* (2019) consideran que las instituciones deben generar acciones preventivas o correctivas, si fuese el caso, mediante foros, conferencias, planes de acción, etc. Además, deben incluir a las madres y padres de familia en mayor medida en la formación de sus hijas e hijos en el ámbito cibernético.

Para finalizar, se destaca el gran reto que las y los estudiantes de la sociedad actual deben enfrentar en cuanto a valores éticos, como la honestidad y la dignidad humana en medios de comunicación como las redes sociales. A partir de lo mencionado, quien investiga considera que las y los docentes deben fomentar y reforzar acciones y pensamientos basados tanto en el bienestar propio como en el de la comunidad, para incrementar la fortaleza de los valores aprendidos. De esta forma, las y los discentes serán capaces de desenvolverse en estos espacios virtuales adecuadamente. Por otra parte, también es imperativo resaltar la necesidad de trabajar en conjunto con las madres y padres, y apoderadas y apoderados para lograr coherencia entre las enseñanzas que ofrecen.

## REFLEXIONES FINALES

A partir de los datos obtenidos a través de las investigaciones consultadas, se definen a las redes sociales como entornos o estructuras situadas en el ciberespacio basadas principalmente en la interacción entre sus usuarias y usuarios en la medida en que exista conexión a internet. Estas redes posibilitan el almacenamiento y clasificación de los contactos de manera virtual, ya sea mediante grupos, páginas o chats. Cabe resaltar que las y los internautas pueden estar ubicados en distintas partes del planeta y aun así comunicarse. En el ámbito pedagógico, se conceptualizan de la misma manera con la diferencia de que necesariamente se les otorga un propósito u objetivo de aprendizaje.

En los últimos diez años, las redes sociales se han utilizado con mayor frecuencia para identificar su potencial educativo en diversas partes de Iberoamérica. Un primer uso que se encontró fue la capacidad de estas redes para servir como medios o espacios virtuales para interactuar entre estudiantes, y maestras y maestros. De esa manera, estos sujetos podían mantener comunicación constante para informar sobre alguna asignación o inconveniente. Otro uso que se identificó fue la capacidad de servir como fuentes de información para las diferentes áreas académicas. En ellas, las y los estudiantes podían recibir y compartir datos relacionados a los temas abordados. Finalmente, también se utilizaron como espacios digitales de creación para generar competencias específicas de ciertas materias; por ejemplo, la escritura en idioma nativo y extranjero.

Así como las redes sociales han sido implementadas en la educación formal, algunos autores también señalan que originan la aparición de conductas relacionadas a la ética. Esto se debe principalmente a tres factores identificados. Por un lado, refuerza los principios de la o del estudiante cuando realiza algún trabajo propuesto de manera digital. Por otro lado, los usuarios de estos medios cuentan con fácil acceso a información que no necesariamente ha sido filtrada antes de ser compartida; por esta razón, se corre el riesgo de que reproduzcan información falsa. Por último, existe la posibilidad de adoptar conductas negativas de otros miembros de estas redes y difundirlas, como robo de identidad y acoso. Entonces, se puede afirmar que incluso para ser utilizadas por cuenta propia necesitan de orientación.

Se han identificado ciertas tendencias en el uso pedagógico. Se suelen utilizar las redes sociales como canales para el desarrollo de la escritura, ya sea en lengua nativa o extranjera. Con este fin, se trasladan las actividades presenciales a la virtualidad de las redes para llevar a cabo el proceso de redacción. Asimismo, se enfatiza el rol de la o del docente en todas las actividades planteadas. De esta manera, se resalta su importancia para que la navegación en las redes sociales sea la adecuada y se oriente a los logros de los objetivos.

Las fuentes revisadas denotan una postura positiva por parte de los investigadores hacia las posibilidades educativas que ofrecen las redes sociales, en el sentido de que enfatizan las características favorables de las mismas. Esto se refleja en cómo son descritas y apoyadas por las y los autores a lo largo de sus artículos. Cabe resaltar que, en su mayoría, se consideran algunos factores de riesgo como contraargumentos. Sin embargo, son rápidamente refutados para persuadir a la o al lector del gran potencial de las redes sociales en el ámbito pedagógico.

## REFERENCIAS

- Alba Flores, C. (2018). *Redes sociales en el rendimiento académico de niños y niñas del octavo año de educación general básica de la unidad educativa "Misión Andina", Cantón Pedro Moncayo, Tupigachi periodo 2016* [Tesis de Licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. Archivo digital. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/16406>
- Arteaga, A. (2017). Influencia de las redes sociales en el aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes de básica primaria. *Revista Huellas*, 1(5), 9. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/3343>
- Borromeo García, C. A. (2016). Redes sociales para la enseñanza de idiomas: el caso de los profesores. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 48, 41-50.
- Cáceres, B., Fuentes, A. y Moreno, J. (2014). *Las redes sociales en los procesos de socialización en niños de dos instituciones educativas de Bucaramanga*. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/687>
- Cascales-Martínez, A., Gomariz Vicente, M. Á. y Simón, A. P. (2020). WhatsApp como herramienta educativa en educación primaria: alumnado, docentes y familias. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 58, 71-89. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.12795/pixelbit.74213>
- Coaquira Queque, L. (2020). *Uso de las redes sociales y el nivel de logro de competencias en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria Independencia Nacional Puno, 2019* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano de Puno]. Archivo digital. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/14203>
- Cruz Pichardo, I. M. (2016). Percepciones en el uso de las redes sociales y su aplicación en la enseñanza de las matemáticas. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 48, 165-186. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.12795/pixelbit.2016.i48.11>
- Escobar-Mamani, F., y Gómez-Arteta, I. (2020). WhatsApp for the Development of Oral and Written Communication Skills in Peruvian Adolescents. *Comunicar*, 28(65), 111-120. <http://eprints.rclis.org/40898/1/c6510en.pdf>
- Espinel Rubio, G. A., Hernández Suárez, C. A. y Prada Núñez, R. (2021). Usos y gratificaciones de las redes sociales en adolescentes de educación secundaria y media: de lo entretenido a lo educativo. *Encuentros*, 19(1), 137-156. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.15665/encuen.v19i01.2552>
- Guerra Torrealba, L., Ulloa Erazo, N., y Díaz Camacho, E. (2018). Ethical use of Social Networks—Towards Education for Competitiveness. *13th Iberian Conference*

on Information Systems and Technologies (CISTI), Ibarra, Ecuador. <https://doi.org/10.23919/CISTI.2018.8399445>

- Jiménez García, O. E. (2019) *Uso de red social WhatsApp por los estudiantes del tercer y cuarto grado de educación secundaria en la institución educativa libertador San Martín, San Borja, Lima, 2019* [Tesis de Licenciatura, Universidad Los Ángeles Católica Chimbote]. Archivo digital. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/16312>
- López, A. (2015). *Uso pedagógico del Facebook y su efecto en el desarrollo de las competencias de los estudiantes del quinto grado de educación secundaria del área de Historia y Geografía de una institución educativa pública de Lima Metropolitana* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6663>
- Macas Ruiz, E. M., Bustamante Granda, W. X., Tinitana Ortega, D. A., y Torres Tandazo, R. V. (2019). Governance of Social Networks in the Educational Context Analyzed through Power BI: Case Study Students Belonging to the Pio Jaramillo Alvarado Institution. *14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, Coimbra, Portugal. <https://doi.org/10.23919/CISTI.2019.8760808>
- Mamani Aquino, A. y Gonzales Villegas, D. (2019). *Adicción a redes sociales y su relación con la procrastinación académica en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa privada en Lima-Este* [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Unión]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/1697>
- Pino Calle, R., y Soto Vicharra, T. (2015). *Las redes sociales como herramienta didáctica para la producción de textos argumentativos en estudiantes del cuarto grado de secundaria del centro experimental de aplicación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Archivo digital. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/558>
- Suárez Tumbaco, F. (2015). *Las redes sociales y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del décimo año de la escuela de educación básica Virginia Reyes González, parroquia Anconcito, cantón salinas, provincia de Santa Elena, período lectivo 2015-2016* [Tesis de Licenciatura, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Archivo digital. <http://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/2947>
- Tejada Garitano, E., Castaño Garrido, C. y Romero Andonegui, A. (2019). Los hábitos de uso en las redes sociales de los preadolescentes. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 119-133. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.5944/ried.22.2.23245>

- Torres, C. I. y del Rocío Carranza Alcántar, M. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 3(2), 1-7.
- Urquiaga, S. P. V. (2015). *La red social Facebook como recurso que desarrolla la interdependencia positiva del aprendizaje colaborativo en estudiantes de cuarto año de educación secundaria en el área curricular de Historia, Geografía y Economía (HGE)* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6777>
- Vázquez, E. (2012). Mobile Learning with Twitter to Improve Linguistic Competence at Secondary Schools. *New Educational Review*, 29(3), 134-147. [http://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12462/8929/sequence=3&isAllowed=y&fbclid=IwAR3eQ72cESL-nuNgauR9871j7iytD7hkWTVvAR2a2ceK5hr\\_Sg20fzNCraGA#page=135](http://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12462/8929/sequence=3&isAllowed=y&fbclid=IwAR3eQ72cESL-nuNgauR9871j7iytD7hkWTVvAR2a2ceK5hr_Sg20fzNCraGA#page=135)

# **Estado del arte sobre Neurodiversidad en el aula: Estrategias de intervención para la inclusión de niños neurodivergentes en primaria**

*Izaguirre Huaynalaya Jaquelin Mónica*

## Contenido

<b>RESUMEN</b>	<b>89</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>90</b>
<b>1. NEURODIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN</b>	<b>92</b>
1.1. Definición de neurodiversidad	92
1.2. Neurodiversidad en el aula	94
1.2.1. Trastorno del espectro autista	94
1.2.2. Trastorno de déficit de atención e Hiperactividad	95
1.2.3. Dislexia	96
1.2.4. Discalculia	97
1.2.5. Trastornos de conducta	98
1.2.5.1. Trastorno disocial	98
1.2.5.2. Trastorno negativista desafiante	99
<b>2. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS NEURODIVERGENTES EN PRIMARIA</b>	<b>100</b>
2.1. Educación inclusiva	100
2.2. Dificultades académicas que presentan los niños neurodivergentes en el aula	101
2.3. Estrategias de intervención para niños neurodivergentes en aulas de primaria	103
2.3.1. Estrategias pedagógicas	104
2.3.2. Estrategias socioemocionales	105
2.3.3. Estrategias conductuales	106
<b>REFLEXIONES</b>	<b>108</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>109</b>

## RESUMEN

La neurodiversidad en la educación es una propuesta pedagógica que pretende desarrollar este estado del arte con el fin de comprender los principios de la diversidad neurológica desde una mirada positiva, la cual rompe con los estigmas en relación con los trastornos del aprendizaje y conducta en el aula. De allí se desprende el término niñas y niños *neurodivergentes* o *neurodiversos*, el cual comprende cambiar la perspectiva pedagógica hacia ellos, resaltando sus potencialidades y atendiendo sus dificultades. En ese sentido, la presente investigación tiene como objetivo principal analizar las estrategias de intervención para la inclusión de niñas y niños neurodivergentes en primaria, es decir, entre los 6 y 11 años de edad, quienes experimentan variadas formas de interacción con sus pares mientras se adaptan a la etapa escolar. Asimismo, este estado del arte está orientado a lograr los siguientes objetivos específicos:

- a. Explicar la neurodiversidad en la educación y sus manifestaciones en el aula.
- b. Describir las estrategias de intervención para niñas y niños neurodivergentes en primaria.

Estos contribuyen al logro del objetivo general y el estado del arte. En atención a lo expuesto, la investigación está diseñada con el enfoque de una investigación bibliográfica, ya que esta es fundamental en todo proceso de investigación y contribuye en la obtención de información más relevante en el campo de estudio. En síntesis, la presente investigación muestra diversas estrategias de intervención que se pueden implementar en las aulas de primaria con el fin de incluir a las y los niños neurodivergentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, inclusiva y democrática.

**Palabras clave:** neurodiversidad, niños neurodivergentes, estrategias de intervención, educación Inclusiva, educación primaria.

## INTRODUCCIÓN

Al emplear el término de “niñas y niños *neurodivergentes*”, nos referimos a niñas y niños con trastornos de neurodivergencia, también llamados “trastornos de neurodiversidad”. El concepto de *neurodiversidad* se empezó a utilizar a finales del siglo pasado y su utilidad es ayudar a comprender la diversidad neurológica como una diferencia humana normal que debe ser tolerada y respetada como cualquier otra diferencia, en lugar de enfocarla como una desventaja o discapacidad (Armstrong, 2012). En lo esencial, educar a personas neurodivergentes implica garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para toda su vida; la implementación de este tipo de educación y su desarrollo permiten alcanzar el objetivo educativo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2017).

A lo largo de mi experiencia como educadora en las ayudantías universitarias y voluntariados, he podido observar a estudiantes llamados “niñas y niños de inclusión”, estudiantes con algún diagnóstico de necesidad educativa especial (NEE), como el trastorno del espectro autista. Sin embargo, considero impropio etiquetar a una niña o a un niño por su diagnóstico como “inclusivo”, puesto que creo que la inclusión no se refiere a una persona en particular. Además, el uso de etiquetas evidencia la perspectiva segregacionista que aún se desarrolla en las aulas. En relación con la problemática expuesta, el presente trabajo de investigación aborda la educación desde una mirada pedagógica inclusiva, ya que busca analizar estrategias de intervención para la inclusión en primaria de niñas y niños neurodivergentes bajo los principios de la neurodiversidad en las aulas.

De este modo, este trabajo corresponde a la línea de investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) Educación, Ciudadanía y Atención a la Diversidad, y comprende las sublíneas de Inclusión Educativa y de Necesidades Educativas Especiales. Las sublíneas de investigación buscan atender las necesidades educativas especiales de las y los estudiantes conocidos como “niñas y niños de inclusión”, término que —en mi opinión— limita y encasilla a la niña o al niño bajo una etiqueta que destaca sus dificultades. En cambio, se propone utilizar el término *niño neurodivergente*, que ofrece la oportunidad de adoptar una perspectiva pedagógica basada en la neurodiversidad, lo que permite comprender las variadas formas de aprender y de percibir el mundo que poseen las y los niños neurodiversos.

La elaboración de esta investigación busca responder a las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué significa el término neurodiversidad en la educación?
- b. ¿Cuáles son las manifestaciones de la neurodiversidad en el aula?
- c. ¿Cuáles son las estrategias de intervención para la inclusión de niñas y niños neurodivergentes en las aulas de primaria?

En cuanto a la problemática expuesta, se plantea como objetivo general “Analizar las estrategias de intervención para la inclusión de niñas y niños neurodivergentes en primaria”. Como objetivos específicos que contribuyen al logro del objetivo general, se proponen dos:

- a. Explicar la neurodiversidad en la educación y sus manifestaciones en el aula.
- b. Describir las estrategias de intervención para niñas y niños neurodivergentes en aulas de primaria.

El presente trabajo de investigación se diseñó bajo el enfoque de una investigación bibliográfica, puesto que la revisión de la literatura existente constituye una etapa fundamental de todo proyecto de investigación y debe garantizar la obtención de la información más relevante en el campo de estudio (Gómez *et al.*, 2014). Para la búsqueda de fuentes, se consultaron tesis de grado y de maestría del Repositorio de la PUCP, Dialnet, Google Académico, artículos de investigación, revistas educativas electrónicas, libros y páginas web de organismos internacionales, tanto en español como en inglés. Asimismo, en relación con el rango temporal de publicación, se escogieron fuentes de las dos últimas décadas correspondientes a la producción académica de diversos países en el mundo. En lo esencial, se utilizaron marcadores (conceptos clave), como *neurodiversidad* y *estrategias de intervención*, lo que permitió seleccionar la información más pertinente y actualizada.

En conclusión, el presente estado del arte sostiene que la neurodiversidad es una oportunidad para desarrollar una educación inclusiva que rompa con los conceptos de *deficiencia* y *dificultad* bajo una perspectiva pedagógica en la que las diferencias sean vistas como potencialidades y en la que se incluyan a las y los niños neurodivergentes de manera significativa. De esta manera, se evidencia que las estrategias de intervención para niñas y niños neurodivergentes son una oportunidad para que las y los docentes desarrollen la educación inclusiva en sus aulas de manera exitosa. Por último, a modo de reflexión, considero que la presente investigación constituye una oportunidad para que las y los docentes en formación, que creen en la posibilidad de generar cambios desde su quehacer educativo, conozcan las posibilidades pedagógicas que brinda la neurodiversidad en la educación.

## 1. NEURODIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN

La neurodiversidad en la educación pretende reducir el estigma en torno a las diferencias en las maneras de aprender, de pensar o de percibir el mundo. Por ello, incluye a todas las personas con cerebros neurodiversos a fin de que logren una vida íntegra, digna y plena sobre la base de sus talentos y posibilidades; en otras palabras, la neurodiversidad brinda una gama de posibilidades a la educación colocando, una vez más, a la inclusión como uno de los ejes principales para una educación de calidad. De esta manera, la neurodiversidad suscribe el Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, puesto que una de las metas para una educación de calidad es asegurar el acceso igualitario a la educación en la que se ofrecen entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y eficaces (Morán, 2020).

En atención a lo mencionado, para el desarrollo del primer capítulo de esta investigación, se considera pertinente partir del concepto de *neurodiversidad* con el fin de explicar sus implicancias en los espacios educativos. Para ello, se expondrán las distintas perspectivas académicas que destacan los aspectos más importantes del concepto. Algunas y algunos de los autores más representativos en torno a la neurodiversidad son Armstrong (2012); Masataka (2017), Jones y Kindersley (2013), Detzer (2017) y Griffiths (2020). Asimismo, se explicarán las diferentes manifestaciones de la neurodiversidad en el aula y los trastornos que acoge, con el objetivo de comprender cómo esta nueva realidad educativa influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se definirá cada trastorno, y se explicarán sus causas y características, así como su implicancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de primaria. Algunos de los principales autores empleados para estos fines son Ocampo González, 2020; Zúñiga, Balmaña y Salgado (2017); Martínez, López, Padilla, Pérez y Ación (2008); Rusca-Jordán y Cortez-Vergara (2020); Bellón (2016); Castejón y Navas (2007); Zenteno (2017); Teruel y Latorre (2014); Ehmke (2022); Rabadán Rubio y Giménez-Gualdo (2012); Arévalo y Ruíz (2022); Peña y Palacios (2011); Yunus y Ahmad (2022); Snowling, Hayiou-Thomas y Hulme (2019), y Piure, 2017. También, se tienen como referencia a instituciones como The American Psychiatric Association (2013) The Internacional Dislexia Association (2019) y The International Classification of Diseases 10<sup>th</sup> Revision 2022 (CIE-10).

### 1.1. Definición de neurodiversidad

Según Armstrong (2012), el concepto de neurodiversidad fue un aporte de la socióloga Judy Singer a finales del siglo XX; esta, al ser madre de un niño diagnosticado con trastorno del espectro autista (TEA), acuñó el término de *neurodiversidad* y lo definió como la comprensión de la diversidad neurológica como una diferencia humana normal. En ese sentido, este concepto implica que la diversidad neurológica debe ser tolerada y respetada como cualquier otra diferencia, y no como una desventaja o discapacidad. Asimismo, el concepto de *neurodiversidad* propone una perspectiva más equilibrada en comparación con los términos de *discapacidad*, *carencia* o *disfuncionalidad*, los

cuales enfatizan las diferencias y no resaltan las capacidades, talentos y aptitudes de las personas neurodivergentes.

Mientras que el término *neurodiversidad* se adopta en estudios de Psicología, Sociología y Antropología, este es poco usado en la Educación, puesto que no se realizan estudios que adopten este concepto en las innovaciones docentes. Además, la palabra *neurodiversidad* no existe en el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2022), lo cual confirma que se trata, al menos hasta el momento, de un vocablo de uso restringido en castellano a determinadas disciplinas, como se señaló líneas arriba. No obstante, debe observarse que el término inglés *neurodiversity* es ampliamente utilizado, de manera interdisciplinaria, en investigaciones educativas en el ámbito anglosajón, las cuales nos acercan a este nuevo enfoque inclusivo.

Para explicar la relevancia de este concepto, Griffiths (2020) señala que en este tipo de educación se considera que todas las personas están incluidas dentro del espectro de la neurodiversidad, ya que este concepto asume una variedad muy grande de necesidades especiales, las cuales se dan junto con otras diferencias de aprendizaje, definidas como *comorbilidades* (Jones y Kindersley, 2013). Además, el autor sugiere que las y los educadores deben centrarse en las dimensiones del aprendizaje, en lugar de las categorías, puesto que reconoce que no todas las y los estudiantes tienen dificultades que han alcanzado el umbral para ser diagnosticados clínicamente. En otras palabras, Griffiths (2020) sostiene que la neurodiversidad se basa en la idea fundamental de que todos los seres humanos son neurodiversos y que las diferencias de aprendizaje son parte normal de la variación humana; es decir, la neurodiversidad puede ser entendida como el equivalente humano de la biodiversidad (Masataka, 2017).

Por otro lado, Detzer, en su libro *Neurodiversidad en el aula* (2017), explica que la neurodiversidad es un fenómeno cultural y político que promueve la idea de que las personas con variantes neurológicas deben comprenderse como parte de un espectro de la infinita variedad de seres humanos. Asimismo, el autor argumenta que el concepto de *neurodiversidad* es inherente a la idea de que todas las personas con variedad de funcionamiento merecen ser valoradas y tratadas con dignidad, y sus derechos como individuos con autodeterminación deben ser respetados. Por último, podemos señalar que, si bien las personas neurodivergentes poseen características muy distintas, estas tienen un rasgo común: sus maneras de aprender, percibir el mundo y procesar la información difieren de los modos validados por la escuela tradicional; estas divergencias se manifiestan en la capacidad de enfocarse y de encontrar vínculos, entre otros. De este modo, se debe tener en cuenta que a las personas neurodivergentes las definen sus talentos por encima de sus diferencias (*BBC News Mundo*, 2020).

Para finalizar, la neurodiversidad establece una línea de autocomprensión de la diversidad humana mediante la cual se reconoce que las diferencias humanas son todas las posibles variedades que presenta nuestra especie. Por consiguiente, creo que nos brinda la posibilidad de abrir espacios al cambio, a las innovaciones pedagógicas y a la sofisticación de nuestro quehacer educativo, ya que como bien se ha explicado líneas

arriba, la comprensión de las diferencias de aprendizaje como *neurodiversidad* puede representar un cambio en el paradigma en el concepto del aprendizaje, lo cual influye en los enfoques de enseñanza en el aula (Armstrong y Masakata, 2017, citados en Griffiths, 2020).

## 1.2. Neurodiversidad en el aula

Comprender el poder de la neurodiversidad en el aula implica reconocerla como un espacio de hospitalidad, donde se busca romper con el modelo didáctico de la educación especial y se propone descubrir los talentos de cada estudiante para trabajar con ellos en su plenitud desde una visión positiva (Ocampo González, 2020). En ese sentido, se adopta el concepto de *neurodiversidad* basándonos en los ideales de una educación inclusiva, capaz de desarrollar las potencialidades de los estudiantes valorando y respetando sus diferencias.

Ahora bien, con el fin de explicar las diversas manifestaciones de la neurodiversidad, se ha elegido presentar las condiciones más recurrentes en el aula, sobre la base de experiencias previas como docente. Entre estas, se encuentran el trastorno del espectro autista (TEA), el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), la dislexia, la discalculia y los trastornos de conducta. Para ello, se expondrán las diversas posturas científicas en torno a los diagnósticos, sus características y las señales de riesgo que presenta cada condición. Algunas y algunos de los autores revisados son Zúñiga, Balmaña y Salgado (2017); Garrido-Landívar (2010); Teruel y Latorre, 2014; Yunus y Ahmad (2022); Rabadán Rubio y Giménez-Gualdo, 2012; y Vásquez, Feria, Palacios y de la Peña (2010).

### 1.2.1. Trastorno del espectro autista

Según el CIE-10, el trastorno del espectro autista (TEA) es un trastorno generalizado del desarrollo que se caracteriza por deterioros cualitativos de la interacción social y la flexibilidad comportamental que afecta el funcionamiento de la persona en todas las situaciones; este se ubica con el código F84.0 de la clasificación internacional (Ministerio de Sanidad, 2022). Zúñiga, Balmaña y Salgado (2017) lo definen como un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico, el cual inicia en la infancia que afecta el desarrollo de la comunicación social y de la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Asimismo, la alteración de la comunicación afecta tanto a las habilidades verbales como no verbales, las cuales pueden abarcar desde un retraso leve del lenguaje hasta la ausencia de este, lo que afecta la comprensión del significado, el ritmo de las palabras y la capacidad comunicativa gestual y verbal (Martínez, López, Padilla, Pérez y Ación, 2008).

Cabe destacar que las alteraciones en el desarrollo son variables de acuerdo con cada niña o niño, por lo que cada caso requiere de atención personalizada. En ese sentido, podríamos afirmar que las características de las y los niños neurodivergentes con TEA en el aula son variables; no obstante, podemos identificar las siguientes características principales:

- Enfado por los cambios de rutina o por un entorno no conocido o que los estimule demasiado
- Gran interés en ciertos elementos, como en objetos en movimiento o partes de objetos
- Ausencia de contacto visual o, de haberlo, este es escaso y de forma evasiva
- Atención auditiva poco prolongada (Jhonson, 2007)

Por otro lado, el TEA también puede presentarse como el síndrome de Asperger, el cual se caracteriza por un comportamiento rígido, y la pérdida en la autorreferencia y la autoconciencia; su código en el CIE-10 es el F84.5 (Ministerio de Sanidad, 2022).

Finalmente, a modo de ejemplo, puedo caracterizar el comportamiento de un niño neurodivergente, quien asistía a mi aula de primer grado de primaria y que estaba diagnosticado con TEA. En algunas ocasiones, el estudiante aleteaba o golpeaba la mesa de manera imprevista durante la explicación de una clase; pocas veces compartía sus materiales de estudios con sus demás compañeros; no interactuaba con otros en el recreo; y era difícil promover el trabajo colaborativo en clase con él.

## **1.2.2. Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH)**

Según el CIE-10, el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) se caracteriza por la dificultad para organizarse y planificar; este recibe el código F90.- de la clasificación internacional (Ministerio de Sanidad, 2022). Es un trastorno común de la infancia y está catalogado como un trastorno del neurodesarrollo, en el que los síntomas se presentan a edades tempranas: según The American Psychiatric Association (2013), los criterios antiguos ubicaban el límite etario para su aparición antes de los 7 años, pero, actualmente, se considera un rango más amplio, antes de los 12 años. Asimismo, Garrido-Landívar (2010) señala que el TDAH es un síndrome prefrontal complejo que depende de factores múltiples: de la manera en la que maduran los circuitos de los lóbulos frontales, de la complejidad de la tarea cognitiva a desarrollar, de la familiaridad que sienta la o el niño con la función ejecutiva, y de su entrenamiento académico o educativo.

En otras palabras, cada niña o niño con TDAH es diferente tanto en sus disfuncionalidades –consideradas así desde la educación tradicional– como en sus talentos. Ahora bien, una niña o niño con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) presenta dificultades para concentrarse y prestar atención. Algunas niñas y niños pueden ser hiperactivos y tener altos niveles de impulsividad, además de dificultades para mantener la paciencia. Asimismo, el TDAH se presenta en diversos grados y diferentes tipos: impulsivo, hiperactivo y mixto (Garrido-Landívar, 2010). Por ello, según el CIE-10, se presentan cinco tipos de trastorno de déficit de atención e hiperactividad:

- a. Con predominio de falta de atención (F90.0)
- b. Con predominio hiperactivo (F90.1)
- c. Tipo combinado (F90.2)

- d. Otro tipo (F90.8)
- e. Tipo no especificado (F90.9)

Por otro lado, Rusca-Jordán y Cortez-Vergara (2020) señalan que la prevalencia de esta condición va de un 2 % a 12 % de la población pediátrica, y se considera una prevalencia media de 5 % a 8 %. Asimismo, ambos autores señalan que, en Lima y Callao, la prevalencia varía entre el 3 % y 5 % según un estudio epidemiológico de salud mental de niños y adolescentes de 2007. En suma, se puede inferir que el TDAH es una condición relativamente conocida en los espacios educativos, lo que evidencia que la neurodiversidad no es ajena a la educación.

Para finalizar, a modo de ejemplo, recuerdo la experiencia que tuve con dos estudiantes con TDHA en cuarto y quinto grado de primaria durante mis ayudantías. Eran estudiantes que siempre salían corriendo al recreo, como si lo hubiesen esperado por un largo tiempo; eran muy persistentes en los juegos y casi siempre eran ellos los que los iniciaban; en repetidas oportunidades, escuché a sus tutoras comentar que, en sus aulas, se ponían de pie recurrentemente y jugaban, y que debían ubicarlos cerca de ellas para evitar que se distrajeran en clase.

### 1.2.3. Dislexia

La dislexia es una condición neurobiológica con la que se nace y con la que se vive toda la vida, por lo que esta no solo afecta a las y los niños, sino también a personas adultas. Según el CIE 10, la dislexia es un trastorno específico del aprendizaje con dificultad en la lectura y escritura, ubicado con el código F81.0 de la clasificación internacional (Ministerio de Sanidad, 2022). Según The Internacional Dislexia Association (2019), la dislexia se caracteriza por dificultades para reconocer palabras con precisión o fluidez, y por habilidades de decodificación y ortografía deficientes (citado en Yunus y Ahmad, 2022). En ese sentido, Tamayo (2015) explica que la dislexia se produce por la discrepancia entre la habilidad lectora y la habilidad cognitiva general.

Asimismo, Yunus y Ahmad (2022) explican que las habilidades de alfabetización son cruciales en nuestra sociedad, ya que la capacidad comunicativa es imprescindible para toda interacción con el entorno. Por otro lado, Snowling, Hayiou-Thomas y Hulme (2019) señalan que muchas niñas y niños con dislexia tienen problemas de lenguaje oral que se extienden mucho más allá del dominio fonológico, puesto que se observa que la interpretación de los sonidos y las connotaciones de las frases son deficiencias comunes entre los estudiantes disléxicos. En síntesis, la dislexia es una dificultad que afecta a las habilidades lingüísticas asociadas a la lectoescritura; es decir, es la dificultad para distinguir o memorizar letras, y la estructura de las palabras, lo que afecta tanto a la lectura como a la escritura.

La dislexia se divide comúnmente en dos tipos:

- a. Dislexia fonológica
- b. Dislexia superficial (Tamayo, 2015)

No obstante, Serrano y Defior (2004) también mencionan la existencia de una dislexia mixta que consiste en que ambos déficits se complementan. Asimismo, Tamayo (2015) explica que la dislexia se puede diagnosticar a partir de los 7 u 8 años, es decir, durante la etapa escolar. Para finalizar, las principales características de los niños neurodivergentes con esta condición son dificultades para comprender el significado de las palabras, dificultades ortográficas, errores gramaticales, dificultades para comprender lo que se lee, entre otros.

Por último, a modo de ejemplo, quisiera compartir la experiencia de tener una amiga con dislexia. En repetidas oportunidades, presentaba dificultades para procesar las lecturas sugeridas en la universidad; por ello, usaba audiolibros o *podcasts* que ella misma elaboraba para facilitar su aprendizaje. En algunas ocasiones, me comentaba lo difícil que era realizar los trabajos de redacción y que, por este motivo, solicitaba varias revisiones antes de presentarlos. Tenía dificultades para la lectoescritura desde segundo grado de primaria y fue diagnosticada en cuarto.

#### **1.2.4. Discalculia**

Según el CIE-10, la discalculia se caracteriza por la dificultad para razonar y hacer cálculos matemáticos; este trastorno se ubica con el código F81.2 de la clasificación internacional (Ministerio de Sanidad, 2022). La discalculia se define como la dificultad en el funcionamiento matemático de una persona resultado de un trastorno del procesamiento matemático de origen cerebral sin compromiso de otras áreas de aprendizaje (Teruel y Latorre, 2014). Es decir, el autor explica que la discalculia se caracteriza por las dificultades que presentan las y los niños para hacer cálculos matemáticos básicos, aprender a contar, a definir grupos de objetos y en el pensamiento espacial.

Según Castejón y Navas (2007), las causas que se atribuyen a esta neurodiversidad son variables y existen diversos enfoques que tratan de explicar su origen. Entre ellos, tenemos el enfoque evolutivo, el enfoque educativo, el enfoque neurológico y el enfoque cognitivo. Como se puede observar, la causa de la discalculia es desconocida, de manera similar que en el caso de la dislexia. Asimismo, la discalculia tiene diversas manifestaciones según el tipo de dificultad en las habilidades matemáticas de la niña o niño de acuerdo con la edad (Teruel y Latorre, 2014). Las dificultades que suelen presentar las y los niños de educación primaria en el área de las matemáticas son reconocimiento y comprensión de números, correspondencia numérica, lenguaje matemático, comprensión de conceptos de medida, entre otros.

En suma, se observa que las características de esta condición pueden ser fácilmente identificadas por la o el docente, el cual debe ser capaz de reconocer estas señales de riesgo que evidencia la discalculia, puesto que, como se ha señalado líneas arriba, la inclusión de niñas y niños neurodivergentes es imperativa para el desarrollo de una educación de calidad y esta empieza desde el quehacer educativo que establezca la o el docente en aula.

## 1.2.5. Trastornos de conducta

Según el CIE 10, los trastornos de conducta se caracterizan por un patrón repetitivo y persistente de conducta asocial, agresiva o desafiante; estos se ubican con el código F91.- de la clasificación internacional (Ministerio de Sanidad, 2022). Para Bellón (2016), la o el niño es violento por naturaleza y esta conducta surge de manera innata. No obstante, otras y otros autores señalan que no todas y todos los niños con problemas de conducta tienden a evolucionar hacia los estados más graves de un trastorno de este tipo. Es decir, si la o el niño llega a la etapa adolescente expuesto a factores de riesgo, tales como agresividad, baja tolerancia a la frustración, sentimientos de depresión por sus dificultades académicas y sociales, entre otros, su autoestima se irá deteriorando, pues la niña o el niño se encontrará en un período muy complejo de su desarrollo en el que no está preparada o preparado para dar una respuesta positiva y puede llegar a aislarse.

López (2004, citado en Bellón, 2016) afirma que dentro de los trastornos de conducta en la infancia se presentan, por el lado de conductas emocionales, la ansiedad, la angustia, el llanto, la timidez, y la dificultad o desinterés para relacionarse; por el lado de las conductuales, el rechazo, la resistencia, y la agresividad hacia sus pares, los docentes y en la escuela. Comúnmente, en las aulas, se presentan trastornos de conducta como el trastorno disocial —agresividad y carácter negativo— y el trastorno negativista desafiante —ira, irritabilidad, tendencia a la discusión—, que se explican en los siguientes apartados.

Finalmente, a modo de ejemplo, quisiera comentar un caso de mi quehacer actual como cotutora en un aula de segundo grado de primaria. Durante el primer bimestre, se reportó un caso de acoso —conocido como *bullying*— en el salón, que se trabajó de la mano con el Departamento de Psicología. Durante el segundo bimestre, se reportó que el mismo estudiante había destruido los implementos de los servicios higiénicos y los había arrojado a otros niños que se acercaban al baño. Durante el tercer bimestre, hemos tenido reportes de agresiones y discusiones con otras y otros estudiantes en el salón. Todas estas fueron señales de alerta que reportamos mediante un informe para que se derive a especialistas y así descartar un posible diagnóstico de trastorno de conducta.

### 1.2.5.1. Trastorno disocial de la conducta

Según el CIE 10, el trastorno disocial de la conducta (TDC) se caracteriza por un comportamiento agresivo asocial, que se ubica con el código F91.1 de la clasificación internacional (Ministerio de Sanidad, 2022). Es el trastorno externalizado más grave de la conducta y se distingue por un patrón repetitivo y persistente de conducta que incluye la violación de los derechos básicos de las y los demás, de las normas sociales o de las leyes (Peña y Palacios, 2011). Según Félix (2007, citado en Rabadán Rubio y Giménez-Gualdo, 2012), la prevalencia del trastorno disocial se sitúa entre el 2 % y el 10 % en la población femenina y en porcentajes mayores entre los hombres, entre el 6 % y el 16 %.

Sin embargo, Alonso (2014) señala que el trastorno disocial presenta ciertas dificultades en su definición y criterios diagnósticos, puesto que la etapa de desarrollo en la que se

encuentran las y los niños, y adolescentes hace complejo reconocer si las señales de riesgo son lo suficientemente persistentes como para justificar un diagnóstico. Asimismo, la autora sustenta que el contexto social de las y los niños influye en su comportamiento y que ello puede confundir la agresividad como signo normal de su entorno cultural. Por otro lado, Vásquez, Feria, Palacios y de la Peña (2010) explican que las manifestaciones del trastorno disocial como los comportamientos antisociales (en contra de la sociedad) van unidos a los contextos familiares, escolares y sociales, los cuales pueden influir tanto en su origen como en su continuidad. Esto se debe a que, como señalan los autores, si bien el trastorno disocial de la conducta aparece en la etapa infantil, estos pueden continuar en la adolescencia y extenderse hasta la edad adulta.

En conclusión, resulta imperativo reconocer la importancia que tienen los contextos educativos en el tratamiento de esta condición, ya que al ser uno de los factores de influencia, este debe ser un entorno positivo que ayude a afrontar las dificultades que presenta una niña o un niño neurodivergente con este diagnóstico. En otras palabras, los espacios educativos se convierten en una oportunidad de mejora para las y los niños con trastorno disocial de la conducta.

### **1.2.5.2. Trastorno negativista desafiante**

Según el CIE 10, el trastorno negativista desafiante (TND) es un trastorno de conducta que se caracteriza por un comportamiento de oposición desafiante, ubicado con el código F91.3 de la clasificación internacional (Ministerio de Sanidad, 2022). Se define por un patrón recurrente de conducta negativista, desafiante, desobediente y hostil dirigido a las figuras de autoridad (Ehmke, 2022). Este trastorno interfiere en las relaciones interpersonales, la vida familiar y el rendimiento escolar. Arévalo y Ruíz (2022) señalan, inclusive, que el trastorno negativista desafiante ocurre cuando la o el niño no tolera que los eventos no sucedan como ella o él desea, lo que les provoca frustración y agresividad; por ello, es frecuente que las y los niños neurodivergentes con esta condición muestren baja tolerancia a las frustraciones.

Además, cabe destacar que las y los niños con estos trastornos pueden sufrir otros, como la depresión, el TDAH o un trastorno de aprendizaje. Por otro lado, debemos recordar que un patrón conductual afecta a la vida social, académica y la función ocupacional, por lo que la relación con los miembros de su entorno podría verse mellada (Piure, 2017). En ese sentido, según lo señalado por Vásquez, Feria, Palacios y De la Peña (2010), una consecuencia es el bajo rendimiento académico, lo que genera baja autoestima y depresión.

Para finalizar, Zenteno (2017) explica que los estallidos de enojo y la poca tolerancia a las frustraciones están relacionados con la baja estabilidad emocional que tienen los niños con TND. Por lo tanto, pueden demostrar poco interés en las clases, poca o nula participación en las actividades académicas, gran irritabilidad, y poca disposición a recibir ayuda de una figura de autoridad para realizar una tarea (Piure, 2017).

## 2. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑAS y NIÑOS NEURODIVERGENTES EN PRIMARIA

Cuando nos referimos a “niñas y niños neurodivergentes”, aludimos a aquellos con trastornos de neurodivergencia, también llamados “trastornos de neurodiversidad”. Como bien se ha explicado en el capítulo anterior, las y los niños con diversas manifestaciones de neurodivergencia están presentes en el aula, por lo que su inclusión se convierte en parte del quehacer educativo en las escuelas. En ese sentido, en el presente capítulo, se recogen los principios de la educación inclusiva para conocer cómo está respondiendo la educación peruana al reto de incluir la neurodiversidad en el aula a través de las acciones del Gobierno y de los organismos internacionales.

Dentro de este orden de ideas, partiremos de la definición de la *educación inclusiva* para comprender los principios educativos en los que se desarrolla y cómo se ha implementado en las leyes peruanas. Por ello, presentaremos la propuesta de educación inclusiva del Ministerio de Educación (Minedu), reconocida como una de las características fundamentales de la educación básica regular en el Perú desde el enfoque de derechos humanos e inclusión social. Algunos de los principales autores en este tema son Sarrionandia (2017); Delgado (2018); Núñez-Flores y Llorent (2022); y Rodríguez-Revelo (2022).

Asimismo, se explicarán diversas estrategias de intervención que docentes y especialistas han venido implementando en el aula de educación primaria para atender a niñas y niños neurodivergentes. Con este fin, se expondrán las estrategias más innovadoras y actuales en la educación documentadas. En este aspecto, algunos de los principales autores son Brown, Stahmer, Dwyer y Rivera (2021); Alonso y Juste (2008); Rabadán Rubio y Giménez Gualdo (2012); Bisquerra (2011); Mesa (2016); Quirce (2019); Castillero (2017); y Mirfin-Veitch, Jalota y Schmidt (2020). En efecto, se pretende reconocer la labor docente y el reto que afrontan día a día en la educación de las y los niños neurodivergentes, ya que, como se indicó líneas arriba, el espacio educativo es una oportunidad para atender sus dificultades educativas y potenciar sus talentos.

### 2.1. Educación inclusiva

Según Delgado (2018), la diversidad en la educación hizo su aparición en las leyes educativas de Latinoamérica a principios de los años 90, bajo las formas de lo étnico y cultural; en este contexto surgieron conceptos como *igualdad de oportunidades*, *acceso y permanencia* y *equidad educativa*, los cuales estaban orientados a revertir las desigualdades económicas y sociales con el objetivo de que no influyeran negativamente en el ámbito educativo. Además, la autora explica cómo ha cambiado el concepto de *educación* a través de los años —desde la implementación de la educación especial hasta la actualidad— con la propuesta de la educación inclusiva. Por esta razón, el Minedu (2012) describe una escuela inclusiva como aquella que genera igualdad de oportunidades de participación y aprendizaje para todos los estudiantes; aquella

escuela que apuesta por entornos inclusivos en los que todas y todos los niños aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales, físicas, mentales o culturales.

Asimismo, Sarrionandia (2017) define a la educación inclusiva como aquella capaz de responder con equidad a tres grandes tareas:

- a. Acoger a todo el alumnado, independientemente de sus necesidades educativas.
- b. Hacer que todas y todos se sientan reconocidos, partícipes activos y personas queridas y estimadas por sus iguales y su profesorado.
- c. Permitir el aprendizaje al más alto nivel y rendimiento posible de todo el alumnado y de forma personalizada.

En ese sentido, Rodríguez-Revelo (2022) explica que debemos pensar la educación inclusiva desde el derecho que tienen las personas a las oportunidades educativas, lo que exige trabajar de acuerdo con lo que puede lograr cada estudiante, aplicando estrategias didácticas que aseguren un mejor resultado y estimulen la participación de las y los estudiantes en clase.

En definitiva, la educación inclusiva es la propuesta pedagógica actual por la que apuesta el sistema educativo peruano. No obstante, la Unesco señala que la explicitación de la educación inclusiva en los textos legales no asegura su desarrollo en las aulas, dado que esta educación es posible gracias al profesorado de los centros educativos (2013, citado en Núñez-Flores y Llorent, 2022). Por ello, se reconoce que la labor docente es clave para el éxito de la educación inclusiva, puesto que como bien señalan los autores, la actitud positiva del profesorado hacia este tipo de educación hace posible su desarrollo: desde la gestión de la diversidad, las estrategias pedagógicas de inclusión, y los procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados y pertinentes.

## **2.2. Dificultades académicas que presentan las niñas y los niños neurodivergentes en el aula**

Dadas las implicancias académicas de las manifestaciones de la neurodiversidad en el aula, es importante reconocer que cada trastorno presenta dificultades en el aprendizaje de acuerdo con la sintomatología y las características propias. En otras palabras, en cuestiones académicas, las dificultades se presentan en materias en las que su condición limita el aprendizaje de manera significativa. Por ejemplo, la dificultad en el lenguaje en niñas y niños neurodivergentes con trastorno del espectro autista o en matemáticas en niñas y niños neurodivergentes con discalculia.

Por esta razón, se presenta la siguiente tabla que busca sintetizar las dificultades académicas de las y los niños neurodivergentes según las características inherentes a su condición.

Tabla 1.

## La neurodiversidad en el aula y las dificultades académicas

Neurodiversidad en el aula	Dificultades académicas		
	En Comunicación	En Matemática	En psicomotricidad y conducta
<b>Trastorno del espectro autista (TEA)</b>	Dificultad en el uso del lenguaje pragmático, prosodia y ritmo. Pobre comunicación no verbal: pocos gestos, escaso contacto visual. Dificultad en la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otro.	Mejor rendimiento en materias exactas (matemáticas o ciencias).  Dificultades con las funciones ejecutivas.	En casos severos, manierismos motores estereotipados y repetitivos, así como balanceo del cuerpo.  Dificultades de coordinación motora (gruesa y fina).
<b>Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH)</b>	Dificultades en el reconocimiento y escritura de palabras.  Dificultades en la comprensión de los textos escritos.  Dificultades en la expresión escrita.	Dificultades en la numeración y cálculo: realización de operaciones matemáticas que tienen un cierto nivel de complejidad.  Dificultades en la resolución de problemas.	Excesivo movimiento.  Eléctrico.  Dificultades de coordinación motora (gruesa y fina).  Falta de espera de su turno para participar en diversas actividades.
<b>Dislexia</b>	Errores en el dictado y copia, errores ortográficos, omisión de letras o grafías, confusión en las letras que grafica. Leen con voz baja y lenta.	Afectación a las habilidades lingüísticas asociadas a la lectoescritura, lo que limita la comprensión de todas las áreas en general.	Sin dificultades en actividades que no impliquen decodificación y comprensión lectora.
<b>Discalculia</b>	A veces asociada a la dislexia.  Dificultades motoras en la grafía al escribir cantidades.	Interferencia significativa en el rendimiento académico o en las actividades de la vida cotidiana que requieren capacidad para el cálculo.	Dificultad para comprender el espacio: cardinalidad, orientación, ordinalidad.
<b>Trastorno de conducta</b>	Un patrón conductual que afecta a la vida social, académica y la función ocupacional, que se evidencia en un bajo rendimiento académico, puesto que demuestran poco interés en las clases, se niegan a participar en las actividades académicas, son irritables con sus compañeras y compañeros al realizar actividades grupales o simplemente no las ejecutan. En conclusión, las dificultades en el aprendizaje no recaen en una materia en específico, sino en la actividad escolar general.		

Según la Tabla 1, podemos identificar las dificultades académicas que presentan las y los niños neurodivergentes según su diagnóstico. En primer lugar, observamos que las y los niños con TEA tienen mayores dificultades de aprendizaje en lenguaje: dificultad

con el lenguaje pragmático, prosodia y ritmo, pobre comunicación no verbal, pocos gestos, escaso contacto visual y dificultad en la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otra persona. Por su parte, las y los niños con TDAH tienen dificultades en lenguaje, matemática y psicomotricidad producto de su poca capacidad de atención y de la memoria de trabajo: dificultades en el reconocimiento y escritura de palabras, en la comprensión y en la expresión de los textos escritos, y dificultades de coordinación motora (gruesa y fina), entre otros. En tercer lugar, las y los niños con dislexia tienen mayores dificultades en lenguaje: errores en el dictado y copias, errores ortográficos, omisión de letras o grafías, confusión en las letras que grafica, leen con voz baja y lenta y afecta a las habilidades lingüísticas asociadas a la lectoescritura, lo que limita la comprensión de todas las áreas en general. Cuarto, las y los niños con discalculia tienen mayores dificultades en matemática: interfieren significativamente en el rendimiento académico o en las actividades de la vida cotidiana que requieren capacidad para el cálculo, dificultad para comprender el espacio: cardinalidad, orientación y ordinalidad. Por último, las y los niños con trastorno de conducta, en específico con TDC y TND, presentan dificultades académicas de manera general, ya que se caracterizan por manifestar un patrón conductual que afecta su vida social, académica y la función ocupacional, lo que se evidencia en un bajo rendimiento académico en el aula. En suma, se infiere que una niña o un niño neurodivergente con este diagnóstico requiere de estrategias socioemocionales y conductuales que le permitan regular su desempeño en aula con el fin de mejorar su rendimiento académico.

### **2.3. Estrategias de intervención para niñas y niños neurodivergentes en aulas de primaria**

Según Alonso y Juste (2008), es importante facilitar un buen clima de convivencia escolar en los centros educativos como estrategia de actuación del profesorado, ya que, si priorizamos una cultura de prevención, esta permitiría tomar medidas flexibles y pertinentes para las diversas manifestaciones de los trastornos de neurodiversidad. Consideramos fundamental conocer las diversas estrategias que las y los docentes pueden implementar para atender en el aula con una mirada inclusiva las cinco manifestaciones de la neurodiversidad abordadas en el presente estudio: TEA, TDAH, dislexia, discalculia y los trastornos de conducta.

A continuación, se presentarán tres tipos de estrategias de intervención: pedagógicas, socioemocionales y conductuales. Estas se desarrollan en la educación primaria y evidencian cómo la neurodiversidad no es ajena al quehacer docente. De todos modos, desde un marco inclusivo, las estrategias de intervención valoran los aspectos más importantes de cada trastorno y se prioriza afrontar las dificultades que producen en el desarrollo integral de la niña o el niño. Es decir, se evidencia el protagonismo del profesorado en el acompañamiento de niñas y niños neurodivergentes para el desarrollo de una educación inclusiva.

### 2.3.1. Estrategias pedagógicas

Según Rabadán Rubio y Giménez Gualdo (2012), una estrategia pedagógica consiste en flexibilizar la organización y el funcionamiento de los centros según las necesidades educativas que presenta la diversidad del alumnado escolarizado, a la vez que se proporcionan ambientes estructurados que posibiliten y ayuden a la mejora del aprendizaje. Por otro lado, señalan que es necesaria la participación de un equipo multiprofesional para la intervención terapéutica de la o el profesor, ya que esta no va a ser suficiente, aunque sí imprescindible, para eliminar o minimizar las conductas disruptivas de la niña o niño neurodivergente en aula.

En ese sentido, la parte fundamental que la o el docente debe realizar es la detección temprana en el aula a través de la observación de las señales de riesgo y su posterior derivación a los equipos de orientación y a los centros de referencia de salud mental. Asimismo, Alonso y Juste (2008) señalan que los problemas en el aula —para fines de esta investigación las *manifestaciones de neurodiversidad en el aula*— se agudizan ante la falta de respuesta del profesorado tradicional orientado de forma casi exclusiva a impartir una determinada materia.

Por ello, el acercamiento multidisciplinar a esta problemática es una pieza clave para no solo detectar estos casos entre nuestras y nuestros estudiantes, sino para asegurar la derivación a profesionales especializadas y especializados de forma temprana, así como una ruta segura de estrategias que la o el docente pueda aplicar en el aula, de modo que se eviten consecuencias negativas futuras, como las formas más graves de los trastornos de neurodiversidad (Rabadán Rubio y Giménez Gualdo, 2012).

A continuación, presentamos las estrategias más relevantes que pueden ayudar al trabajo en el aula:

- **La palabra tiene poder**

Las madres, padres o tutores de niñas y niños neurodivergentes a menudo experimentan mayor estrés que aquellas y aquellos de niños neurotípicos. Asimismo, presentan juicios negativos y estigmas de familiares, amigas, amigos y la comunidad en general, junto con una carga financiera adicional. En ese sentido, es fundamental que la o el docente valide y resalte los puntos positivos de la neurodiversidad con el fin de comunicar a las familias que su hija o hijo es más que una etiqueta, así como a la niña o niño para que tenga un proceso de adaptación armonioso. Esto se puede lograr a través de un vocabulario sutil que permita establecer un tono cálido y positivo con el propósito de afrontar las necesidades educativas de las y los niños neurodiversos de manera empática y respetuosa. Por ejemplo, es posible utilizar el término *coocurrencia* para referirnos a la comorbilidad, el término *desafío* por *dificultad* o el término *posibilidad* en vez de *riesgo* (Brown, Stahmer, Dwyer y Rivera, 2021).

- **Creación de un ambiente inclusivo**

El entorno del aula debe ser un espacio donde las y los niños neurodiversos se sientan aceptados y valorados por ser quienes son. Por ello, se debe promover redes de apoyo entre las y los estudiantes y crear, de este modo, un ambiente predecible y estructurado. El entorno debe reducir la sobreestimulación sensorial y la dinámica debe tener reglas y rutinas claras. Cabe destacar que, cuando las y los niños neurodivergentes tienen un sentido de pertenencia, es más probable que participen activamente y se comprometan con su aprendizaje (Mirfin-Veitch, Jalota y Schmidt, 2020).

### **2.3.2. Estrategias socioemocionales**

Cuando nos referimos a “estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales” hacemos alusión a que una buena educación emocional puede evitar trastornos futuros, puesto que es una buena manera de introducir a las y los más pequeños en el mundo de las emociones, y de trabajar la autoestima y el autoconcepto. Según Bisquerra (2011), el desarrollo de las competencias emocionales constituye el contenido básico de la educación emocional; estas son la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades de vida para el bienestar. Por consiguiente, se infiere que el desarrollo de competencias emocionales exige una práctica continuada, en la que la educación emocional y la educación moral deben confluir de tal manera que las y los niños integren ambos conceptos exitosamente.

A fin de desarrollar estas competencias socioemocionales, las estrategias que pueden aplicarse con niñas y niños neurodivergentes en el aula son las siguientes: la dinámica de grupos, la autorreflexión, la razón dialógica, los juegos, la relajación, el modelado, el *role playing*, los grupos de discusión, la dramatización, entre otros (Bisquerra, 2011). Asimismo, pueden aplicarse estrategias para favorecer el bienestar personal y social como el *mindfulness*, el *feedback* y fomentar el trabajo colaborativo para promover la participación activa (Mesa, 2016). En efecto, según Gardner (citado en Mesa, 2016) las emociones son trascendentales en la vida del ser humano, ya que estas son las que suponen los impulsos que nos llevan a actuar y sobrevivir.

Para concluir, cabe destacar que el desarrollo de la inteligencia emocional abarca cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos, aprender a controlar las emociones, ser capaz de tener motivación personal, aprender a reconocer las emociones de las y los demás, y aprender a controlar las emociones (Gardner, 2018). Por consiguiente, es evidente que, a través de las diversas estrategias socioemocionales señaladas líneas arriba, podemos desplegar las potencialidades de las habilidades emocionales y sociales de las y los estudiantes en general. Específicamente para las y los niños neurodiversos en el aula, se debe priorizar el desarrollo de dichas habilidades, ya que son el punto de partida para lograr su inclusión en el aula de manera exitosa. En otras palabras, no podemos aplicar estrategias pedagógicas ni conductuales sin antes desarrollar estrategias socioemocionales.

### 2.3.3. Estrategias conductuales

Las diferentes manifestaciones de neurodiversidad en el aula son reconocidas, en un primer momento, por las señales de riesgo que se pueden observar en las y los niños, las cuales son en su mayoría conductuales, tales como interrupciones en clase, dificultades en la interacción con sus pares, entre otros. Por ello, se considera oportuno presentar estrategias que pueden ser aplicadas en el aula para reducir o eliminar los problemas de comportamiento. Si bien las y los niños con manifestaciones de neurodiversidad son diferentes entre sí, estos se asemejan en que poseen sus propias formas de aprender y percibir el mundo. En ese sentido, es importante comprender que no existe una estrategia mejor que otra, sino que cada persona puede adaptarse de acuerdo con las características propias de las y los niños neurodivergentes.

A continuación, presentamos las siguientes estrategias:

- **Carnet social individual**

Es una técnica que se usa para modificar una conducta ya establecida —en la que prima el aprendizaje y los modelos de tratamiento que se fundamentan en teorías del condicionamiento clásico— para el alumnado con problemas de conducta. Esta funciona como “contratos de conducta”, pero con una visión más amplia que engloba a toda el aula. Por consiguiente, las características principales de este “carnet social individual” serían ser una experiencia innovadora, práctica, sencilla y de fácil manejo para el profesorado; permitir valorar en cada momento del proceso los avances y retrocesos que realiza el alumnado; y fortalecer el comportamiento con refuerzos positivos (Alonso y Juste, 2008).

- **La técnica de extinción**

Consiste en la retirada completa de la atención hacia el individuo, es decir, ignorar las conductas inapropiadas que manifieste la o el niño, siempre que no ocasionen ningún daño para su integridad física, o la de las o los demás. Al inicio de esta técnica, la o el niño aumentará dicha conducta, debido a que observará que no se le está prestando atención, pero a medida que el tiempo pase dejará de realizarla, puesto que no recibirá lo que está buscando. Sin embargo, se recalca que para que dicha técnica tenga resultados, se debe ignorar completamente a la niña o niño, no se deben realizar gestos verbales —como hablar—, gestos no verbales —como sonreír o fruncir el ceño— ni gritarle ni acercarse a él (Quirce, 2019).

- **La técnica del tiempo fuera**

Consiste en quitar a la alumna o alumno la posibilidad de obtener un reforzamiento positivo, aislándolo de actividades habituales y de las personas con las que se relaciona usualmente, y ubicándolo en un ambiente con menos estímulos durante un periodo corto de tiempo. Esta técnica debe ser utilizada ante conductas disruptivas que son perjudiciales para la convivencia en el aula

debido a que esta técnica suprimirá la atención, detendrá el conflicto, y a la alumna o alumno se le brindará la oportunidad de relajarse y se tranquilizará. Para que se aplique esta técnica se debe escoger un lugar sin estímulos que puedan distraer y que no lo perjudique de manera física ni psíquica. A la alumna o al alumno se le debe informar cuál es el propósito del tiempo fuera y que su permanencia será de 5 a 10 minutos (Castillero, 2017).

## REFLEXIONES FINALES

La *neurodiversidad* es un concepto que nos permite, como docentes, cambiar la perspectiva en torno a los trastornos de aprendizaje y conducta, puesto que supone romper con los estigmas relacionados con las dificultades de aprendizaje y los problemas de conducta en el aula que presentan algunas niñas y niños. Por esta razón, la neurodiversidad entiende a la educación como un espacio de cambio y revolución que permite el desarrollo de la educación inclusiva en las aulas e invoca a las y los docentes a ser parte de ese cambio.

Si bien la presente investigación ha abordado diversos trastornos de neurodiversidad, esta se ha enfocado en resaltar las potencialidades de las y los niños neurodivergentes, en presentar las dificultades que manifiestan en la vida académica como oportunidades y en explicar las diversas estrategias de intervención que se aplican en las aulas de primaria. Por lo tanto, el presente estudio constituye una oportunidad para que las y los docentes comprendan las posibilidades que brinda la neurodiversidad, así como la capacidad de generar cambios positivos en su perspectiva pedagógica y su quehacer educativo desde una mirada inclusiva.

Sobre la base de la educación inclusiva basada en el enfoque de derechos e inclusión social, las estrategias de intervención explicadas en este estado del arte nos proporcionan una gama de posibles estrategias que podemos aplicar en el aula; estas responden al principio de generar igualdad de oportunidades de aprendizaje para todas y todos los niños. El estilo que se ha aplicado para explicar las estrategias expone específicamente la posibilidad de adaptar dichas intervenciones pedagógicas de acuerdo con su respuesta en el aula; en otras palabras, evoca un quehacer educativo de la planificación a la acción, de modo pertinente y significativo.

Creemos que esta investigación ha logrado situar el concepto de *neurodiversidad* en la educación de manera positiva y trascendente, puesto que rompe con la etiqueta de “trastorno”, “dificultad”, “discapacidad” o “condición” que cotidianamente se usa en las aulas de manera segregacionista. De esta manera, sostenemos que adoptar el concepto de niña o niño *neurodiverso* o *neurodivergente* permite acoger de una manera inclusiva a una o un estudiante que presenta distintos desafíos en sus formas de aprender, lo cual supone un acompañamiento personalizado y especializado por parte del profesorado.

Finalmente, el estilo de investigación que propone el estado del arte me ha permitido desarrollar una mayor rigurosidad en la búsqueda bibliográfica de fuentes, por lo que creo que es una forma efectiva de introducirnos en el mundo de las investigaciones académicas y científicas. En ese sentido, sostengo que este estudio me ha permitido conocer las grandes posibilidades de aprendizaje que nos brindan los aportes académicos de las y los investigadores a través de sus artículos, libros y tesis, los cuales nutren nuestra formación académica.

## REFERENCIAS

- Alonso, J. D., y Juste, M. R. P. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 447-457.
- Alonso, B. M. (2014). Trastorno disocial y DSM-5: cambios y nuevos retos. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, (110), 53-57.
- Arévalo, J. y Ruíz, S. (2022). *Educación para la convivencia en infantes con trastorno negativista desafiante*. Estudio de caso. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/4960>
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad: las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Paidós.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fifth Edition. American Psychiatric Association, pp. 249-257.
- Bisquerra Alzina, R. (2012). Educación emocional. Padres y Maestros / *Journal of Parents and Teachers*, (337), 5-8. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/272>
- Bellón, C. (2016). *Trastornos de conducta en educación infantil y su prevención desde la psicomotricidad* [Tesis de pregrado]. [https://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE001637.pdf?fbclid=IwAR2-BVTg3xbh1T\\_TU2yFrpNkBn2wmxLIYwzM2DKzD\\_Ylzi1ZyaoxMIX3owM](https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001637.pdf?fbclid=IwAR2-BVTg3xbh1T_TU2yFrpNkBn2wmxLIYwzM2DKzD_Ylzi1ZyaoxMIX3owM)
- BBC News Mundo. (2020). *Qué es la neurodiversidad y cómo algunas empresas aprovechan las mentes diferentes*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-51483201>
- Brown, H. M., Stahmer, A. C., Dwyer, P., y Rivera, S. (2021). Changing the Story: How Diagnosticians can Support a Neurodiversity Perspective from the Start. *Autism*, 25(5), 1171-1174.
- Castejón Costa, J. L. y Navas Martínez, L. (2007). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Club Universitario.
- Castillero, Oscar. (2017). Tiempo fuera: ¿En qué consiste esta técnica de modificación conductual? *Psicología y Mente*. <https://psicologiymente.com/desarrollo/tiempo-fuera>
- Castillo, D. (2020). *La dislexia como dificultad de aprendizaje de la lectura en primaria*. Repositorio PUCP. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16437>

GANADORES DEL FONDO EXTRAORDINARIO DE APOYO A LA INVESTIGACIÓN PARA ESTUDIANTES

- Delgado Ferreiro, N. (2018). *Estados latinoamericanos y diversidad: desafíos de la inclusión educativa en el caso de estudiantes con discapacidad* (Master's thesis, Flacso. Sede Académica Argentina).
- Detzer, A. D. (2017). *Neurodiversity in the Classroom: Pilot of a Training Resource for Teachers Educating Autistic Inclusion Students in a General Education Setting*. ASCD.
- Ehmke, R. (2022). ¿Qué es el trastorno negativista desafiante? Child Mind Institute. <https://childmind.org/es/articulo/que-es-el-trastorno-negativista-desafiante/>
- Garrido-Landívar, E. (2010). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH): manual de protocolos clínicos para el diagnóstico y el seguimiento del TDA-H*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81(184), 158-163. <https://doi.org/10.15446/dyna.v81n184.37066>
- Griffiths, D. (2020). Teaching for Neurodiversity: Training Teachers to see beyond labels. *Impact Journal of Chartered College of Teaching*, (8).
- Jhonson, C. (2007). Myers SM and the Council of Children with Disabilities. *Pediatrics*.
- Martínez, C., López, R., Padilla, D., Pérez, T. y Ación, F. (2008). Abordaje psico-familiar en las alteraciones del lenguaje en niños con trastorno del espectro autista. *International Journal of Developmental and Education Psychology*, 1(3), 99-106. [http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen3/INFAD\\_010320\\_99-106.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen3/INFAD_010320_99-106.pdf)
- Mesa Domínguez, S. (2016). *Desarrollo socioemocional en niños autistas: una propuesta de intervención psicoeducativa con las TAC*.
- Ministerio de Educación. (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva: Balance y Perspectivas*. Dirección General de Educación Básica Especial. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>
- Ministerio de Sanidad. (2022). *Clasificación internacional de enfermedades - 10.<sup>ma</sup> revisión modificación clínica 4ª Edición enero 2022*. Editado por el Ministerio de Sanidad, Secretaría General Técnica. [https://www.sanidad.gob.es/gl/estadEstudios/estadisticas/normalizacion/CIE10/2022/2022\\_CIE10ES\\_Tomo\\_I\\_Diagnosticos.pdf](https://www.sanidad.gob.es/gl/estadEstudios/estadisticas/normalizacion/CIE10/2022/2022_CIE10ES_Tomo_I_Diagnosticos.pdf)
- Mirfin-Veitch, B., Jalota, N., y Schmidt, L. (2020). Responding to Neurodiversity in the Education Context: An Integrative Literature Review.

- Núñez-Flores, M., y Llorent, V. J. (2022). La educación inclusiva y su relación con las competencias socioemocionales y morales del profesorado en la escuela. *Aula Abierta*, 51(2), 171-180.
- Ocampo González, A. (2020). Neurodiversidad, pedagogías de lo menor y singularidad subjetivante: evaluar los aprendizajes a través de la perspectiva del desempeño en la acción. *Revista Científica UISRAEL*, 7(3), 143-162. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n3.2020.319>
- Organización de las Naciones Unidas. (2017). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Peña-Olvera, F. D. L., y Palacios-Cruz, L. (2011). *Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento*. *Salud Mental*, 34(5), 421-427.
- Piure, S. (2017). *Trastorno negativista desafiante y su impacto en el proceso enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de séptimo año de educación básica en la unidad educativa El Vergel, en el periodo lectivo 2017*. [Tesis de licenciatura, Universidad técnica de Babahoyo]. <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/4235/P-UTB-FCJSE-PEDUC-000040.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quirce, A. (2019). *Trastorno negativista desafiante en las aulas de educación primaria. Una propuesta de intervención*. Universidad de Valladolid.
- Rabadán Rubio, J. A., y Giménez-Gualdo, A. M. (2012). *Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta*. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:EducacionXXI-2012-15-2-5080>
- Rodríguez-Revelo, E. (2022). La educación inclusiva: una mirada desde la teoría: Array. *Maestro y Sociedad*, 19(1), 501-514. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5516>
- Rusca-Jordán, F., y Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 148-156. <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>
- Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24.
- Serrano, F. y Defior, S. (2004). Dislexia en español: estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(2), pp. 13-34.

- Snowling, M. J., Hayiou-Thomas, M. E, Nash, H. M., y Hulme, C. (2019). Dyslexia and Developmental Language Disorder: Comorbid Disorders with Distinct Effects on Reading Comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672-680, <https://doi.org/10.1111/jcpp.13140>
- Vásquez, J., Feria, M., Palacios, L., y De la Peña, F. (2010). Guía clínica para el trastorno disocial. *Guía Clínica para el Trastorno Disocial, Nuevo México*, 5-10.
- Vásquez, J., Feria, M., Palacios, L., y De la Peña, F. (2010). *Guía clínica para el trastorno negativista desafiante*. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. [http://www.inprf-cd.gob.mx/guiasclinicas/trastorno\\_negativista.pdf](http://www.inprf-cd.gob.mx/guiasclinicas/trastorno_negativista.pdf)
- Tamayo Lorenzo, S. (2015). *La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura*. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681021.pdf>
- Yunus, H. y Ahmad, N. (2022). Understanding the Definition and Characteristics of Dyslexia. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i5.1353>
- Zenteno, I. (2017). *Trastorno de conducta de inicio infantil: análisis comprensivo desde el constructivismo evolutivo y breve análisis crítico a sus tratamientos más estudiados*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Chile. Santiago.
- Zúñiga, A. H., Balmaña, N., y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 21(2), 92-108.

ISBN: 978-612-48875-4-3



9 786124 887543