

ISSN: 2007-9249

INTEGRA2 REVISTA ELECTRÓNICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y FAMILIA

Volumen 14 / Número 2 / julio - diciembre 2023

Universidad
Autónoma de Tlaxcala





Portada: Ilustración digital / Alex F. Blanco

Integra2 Revista Electrónica de Educación Especial y Familia, Vol. 14, No. 2, julio-diciembre 2023, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Tlaxcala en coordinación con la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Calle del Bosque s/n Colonia Tlaxcala Centro C. P. 90000, Tlaxcala, Tlax., México. Teléfono (246) 4621533, <http://integar2.fcdh.uatx.mx>, revista_fcdh@uatx.mx. Editor Responsable: Josué Antonio Camacho Candia. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2013-091810333900-203, ISSN: 2007-9249, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsables de la última actualización de este número, Universidad Autónoma de Tlaxcala en coordinación con la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Calle del Bosque s/n Colonia Tlaxcala centro C. P. 90000, Tlaxcala, Tlax., México. Teléfono (246) 4621533, LDG Alex F. Blanco Meza, Ing. Ramiro Quintero Martínez, fecha de última modificación, 31 de diciembre de 2023.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma de Tlaxcala a través de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano.



Universidad Autónoma de Tlaxcala

Directorio

Dr. Serafín Ortiz Ortiz
Rector

Dra. Margarita Martínez Gómez
Secretaría Académica

Lic. Elvia Hernández Escalona
Secretaría Administrativa

Dr. Alfredo Adán Pimentel
Secretaría de Investigación Científica y Posgrado

Mtra. Diana Selene Avila Casco
Secretaría de Extensión Universitaria
y Difusión Cultural

M. C. Roberto Carlos Cruz Becerril
Secretario Técnico

Dr. Juan George Zecua
Secretario de Autorrealización

Mtro. Irving Eduardo Ortiz Gallardo
Coordinador de la División de
Ciencias y Humanidades

Dr. Josué Antonio Camacho Candia
Director de la Facultad de Ciencias
para el Desarrollo Humano

Directorio Integra2

Editor General
Josué Antonio Camacho Candia
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Recopilador (México)
Andrea Saldívar Reyes
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Recopilador (España)
Antonio Luque de la Rosa
Universidad de Almería

Consejo Editorial
Agustín Daniel Gómez Fuentes
Universidad Veracruzana, México

Ángel Jiménez Ortiz
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Antonio Sánchez Palomino
Universidad de Almería, España

Claudia Teresa Domínguez Chavira
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Emma Espejel Aco
Asociación Mexicana de Terapia Familiar

Gloria Olivia Rodríguez Garay
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Faustino Medardo Tapia Uribe
Universidad Nacional Autónoma de México
CRIM, México

Felipe Cabrera González
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Guadalupe Mares Cárdenas
Universidad Nacional Autónoma de México,
Iztacala, México

Hugo Romano Torres
Universidad Nacional Autónoma de México
Fes Iztacala

Juan Bello Domínguez
Universidad Pedagógica Nacional

Luz de Lourdes Eguiluz Romo
Universidad Nacional Autónoma de México

Luis Ortiz Jiménez
Universidad de Almería, España

María del Carmen Santos Fabelo
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Pablo Covarrubias Salcido
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Patricia Plancarte Cansino
Universidad Nacional Autónoma de México,
Fes Iztacala

Pedro Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán

Raúl Jiménez Guillén
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Sacnité Jiménez Canseco
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Coordinador de diseño, ilustración
y artículos en línea

Alex Fernando Blanco Meza
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Traductor

Edith Jiménez García
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Angélica Ortiz Barroso
Universidad Popular Autónoma del
Estado de Puebla (UPAEP)

Asistentes editoriales

Ana Gabriela Juárez Benítez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Celia Natalí Chumacero Lagunas
USAER 3, Calpulalpan, Tlaxcala

Yanet Rafael Díaz
Unidad Básica de Rehabilitación, Tlaxcala.

Ivette Viridiana García Ramírez
Docente de Apoyo Psicopedagógico de Preescolar
en San Salvador El Verde, Puebla.

Guadalupe Pérez Juárez
Instituto de Seguridad y Servicios Sociales
de los Trabajadores del Estado, Tlaxcala

Diana Arroyo Hernández
Unidad Básica de Rehabilitación,
Panotla, Tlaxcala.

Areli Nava Lima
Profesional independiente

Mariel Cuahquentzi Pérez
Profesional independiente

Nohely Yazmin Padilla Atonal
Profesional independiente

Paloma Pérez Botis
Profesional independiente

Sinaí Mastranzo Pérez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Adriana Elizabeth Melgarejo Briones
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Tania Teresa Reyes López
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Jocelyn Ramos Domínguez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Kelly Denicia Flores
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Roxana Pluma Romo
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Indra Damaris Cervantes Aguilar
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Victoria Zainos Robles
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Tania López Méndez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Bustamante Díaz Ana Laura
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Soporte técnico, edición y actualización

Ramiro Quintero Martínez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Kevin Águila Medina
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Indice

Volumen 14 / Número 2 / julio - diciembre 2023

5

Editorial

6

El Homo Universitatis como Agente Inclusivo. Hacia una Educación Universitaria que Reconozca la Diversidad Humana

The Homo Universitatis as an Inclusive Agent. Towards a University Education That Recognizes Human Diversity

Josué A. Camacho Candía, Andrea Saldivar Reyes, Francisco Aguilar Guevara, Enrique Hernández Arteaga

15

Familias Compuestas por algún Integrante con Discapacidad y sus Patrones de Comunicación

Families with a Member with a Disability and Their Communication Patterns

Patricia Ortega Silva, Patricia Anabel Plancarte Casino, Adriana Guadalupe Reyes Luna, Margarita Nabor Govea

30

Funcionamiento Familiar e Ideación Suicida en Estudiantes Universitarios durante el Regreso a Clases Post Pandemia

Family Functioning and Suicidal Ideation in University Students during the Return to Post-Pandemic Classes

Andrea Padilla Rodríguez y María Mónica Anastacia Quitl Meléndez

47

Propuestas y Alternativas Pedagógicas en Personas Adultas Mayores: Una Visión desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Proposals and Pedagogical Alternatives in Older Adults: A View from the Sustainable Development Goals

Montserrat Vargas Vergara

60

Trastorno del Espectro Autista en Mujeres: Un Área Pendiente para la Investigación en Educación Especial

Autism Spectrum Disorder in Women: A Pending Area for Research in Special Education

Roxana Romo Pluma y Enrique Hernández Arteaga

Editorial

En Integra2, continuamos con los espacios académicos que permitan el debate, análisis y planteamiento de propuestas, teorías, metodologías e instrumentos. En este número, se muestran trabajos respecto de las tres áreas que se cultivan en la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala; la educación especial, las ciencias de la familia y la gerontología social.

En el primer artículo Camacho, Saldivar, Aguilar y Hernández, plantean la necesidad de implementar una cultura inclusiva en la universidad, la cual además, se encuentra sustentada en el Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades (MHIC) que se propone en la UATx. El Homo Universitatis, se debe convertir en un agente inclusivo y así promover valores universales que pro de una sociedad y cultura más humana.

Por otra parte, Ortega, Plancarte, Reyes y Nabor analizaron los patrones de comunicación en familias que tienen un integrante con discapacidad, para identificar el trato y la relación que se da entre ellos. Identificando que la participación es abierta y diversa pero que los miembros de la familia pueden requerir apoyo académico y psicológico.

Más adelante Padilla y Quitl, hacen un estudio sobre el funcionamiento familiar y al presencia de ideación suicida en estudiantes de licenciatura de una universidad pública en Tlaxcala, el estudio se realizó al regreso a clases después de la emergencia causada por el COVID-19. Las autoras concluyen que el funcionamiento familiar puede ser un factor que contribuya al desarrollo de la ideación suicida en estudiantes universitarios.

En otro orden de ideas, Vargas presenta una reflexión sobre la educación de las personas mayores bajo una visión de los objetivos de desarrollo sostenible. La autora muestra experiencias que se están desarrollando en la Universidad de Cádiz y otros espacios.

Finalmente Romo y Hernández hacen una revisión documental de los principales hallazgos referente al Trastorno del Espectro Autista en mujeres, ya que los autores plantean que la mayoría de los estudios se han enfocado en hombres, con el objetivo de promover la atención y diagnóstico también en mujeres.

Sin duda, los trabajos planteados permitirán la discusión, reflexión y análisis en pro de la formación profesional de estudiantes y del ejercicio de los docentes.

Dr. Josué A. Camacho
Editor General

El *Homo Universitatis* como Agente Inclusivo. Hacia una Educación Universitaria que Reconozca la Diversidad Humana

The Homo Universitatis as an Inclusive Agent. Towards a University Education That Recognizes Human Diversity

JOSUÉ A. CAMACHO CANDÍA¹
ANDREA SALDIVAR REYES²
FRANCISCO AGUILAR GUEVARA³
ENRIQUE HERNÁNDEZ ARTEAGA⁴

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Resumen

La necesidad de implementar una cultura inclusiva en las universidades se vuelve cada vez más imperante, a partir de las diversas políticas y de las propias demandas sociales que proponen comprender y respetar la diversidad humana. Es por esta razón, que la Universidad Autónoma de Tlaxcala, a través de la puesta en marcha de la revitalización del Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades, concibe al *Homo universitatis*, como un agente de cambio social inclusivo. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo discutir conceptos tales como exclusión, estigma, diversidad e inclusión, hasta decantar en la propuesta de dicho *Homo Universitatis*. Posterior al análisis y reflexión, es que se concluye que la educación inclusiva funciona como un catalizador social, ya que promueve una serie de valores universales que pueden ser adaptados al contexto propio de la región.

Palabras clave: *Homo universitatis*;
Educación universitaria; *Modelo Humanista Integrador*
Basado en Capacidades; *Inclusión*.

¹⁻²⁻³⁻⁴ Universidad
Autónoma de Tlaxcala.
Facultad de Ciencias
para el Desarrollo
Humano

Correo electrónico:

¹jacamachoc_fcdh@uatx.mx

²[asaldivarr_
fcdh@uatx.mx](mailto:asaldivarr_fcdh@uatx.mx)

³fjaguilarg_fcdh@uatx.mx

⁴eharteaga@uatx.mx

Abstract

The need to implement an inclusive culture in universities becomes increasingly prevailing, from the various policies diverse politics and the social demands themselves that propose to understand and respect human diversity. For this reason, the Autonomous University of Tlaxcala, through the revitalization of the Humanist Integrative Model based on Capacities, conceives the Homo universitatis, as an agent of inclusive social change. In this context, this article aims to discuss concepts such as exclusion, stigma, diversity, and inclusion, to clarify the proposal of Homo Universitatis. After the analysis and reflection, it is concluded that inclusive education works as a social catalyst, since it promotes a series of universal values that can be adapted to the specific context of the region.

Key words: *Homo universitatis; University education; Humanist Integrative Model based on Capacities; Inclusion.*

Introducción

La inclusión es una propuesta filosófica, con alcances políticos, sociales y educativos, que busca promover el reconocimiento de la diversidad, es decir, reconocer que existen personas con diversas condiciones físicas, intelectuales, culturales, del neurodesarrollo, entre otras, pero que éstas no son, o no deberían ser condiciones que hagan diferencia, que impliquen superioridad, que eliminen derechos o que impidan accesos. El reconocimiento de la diversidad implica reconocer que todos somos garantes de derecho con diversas formas de aprender, pensar, sentir, actuar; y que, si tenemos un proceder prosocial, buscaremos el bien común. Es así, como la sociedad debería ignorar las particularidades que estigmatizan, como la orientación sexual, el origen étnico, la condición de discapacidad, entre otros; para comenzar a construir cambios significativos en los micro, meso y macrosistemas sociales.

En este contexto, en la Declaración final de la Conferencia Mundial de Educación Superior, realizada en París en 1998, es que se plantea la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades educativas para los grupos no representados y vulnerables, tales como las minorías, las personas con discapacidad, trastornos del neurodesarrollo y/o aptitudes sobresalientes (Parra Dussan, 2011). Por lo tanto, en el presente artículo se discutirá la necesidad de establecer directrices educativas que cultiven la cultura inclusiva que debe practicarse como parte del Modelo Humanista Integrador Basado en Capacidades (MHIC) que se plantea en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), para así, cultivar en los estudiantes un comportamiento moral, ético, profesional, cultural y social acorde con la diversidad humana. Se plantea que este tipo de estudiante tenga identidad propia, que pueda ser denominada como el *Homo Universitatis*, quien debe ser inclusivo en la medida en la que como estudiante reconozca la diversidad, para que a partir de este reconocimiento sea un agente de cambio que promueva acciones académicas, sociales y culturales acordes para toda la población. Como profesional, el egresado de la UATx será inclusivo en la medida que

no discrimine, que prepare su quehacer profesional adaptando sus servicios profesionales a la diversidad de la población. Se finaliza el artículo señalando que la revitalización del modelo educativo de la UATx, incluye un replanteamiento y fortalecimiento de la filosofía educativa universitaria, la cual en estos momentos, integra de forma plena en sus ideales, las bases filosóficas y morales de un ser humano inclusivo.

¿Qué es la inclusión?

En nuestros días, hablar de inclusión es para muchas personas un tema que no está a discusión, que se da por sentado, ya que es lo políticamente correcto, de tal manera que todos debemos aceptar este precepto, porque así lo marcan los discursos políticos, la normativa nacional e internacional o porque es bien visto; por ello es importante plantearnos ¿cómo entendemos la inclusión?, ¿de dónde surge este concepto?, ¿podemos ser inclusivos bajo cualquier circunstancia? En el presente artículo se abordará el tema para ir construyendo argumentos que den respuesta a las interrogantes planteadas, considerando que por cuestiones de espacio no se profundizará sobre las bases legales o políticas de la inclusión, sino que se centrará en las implicaciones educativas y formativas, haciendo hincapié sobre la relevancia de que la perspectiva inclusiva sea parte de la revitalización del modelo educativo de la UATx (para una revisión ver Díaz-Barriga, 2020; Kent, 2009; Saldivar y Márquez, 2020).

Por lo general, para entender la inclusión, habría que describir dos conceptos clave: la diversidad y la exclusión. Para Hurtado et al. (2023) “La diversidad, es una condición propia de los seres humanos, de sus cualidades, del entorno y de su historicidad, en ese sentido, no es posible pensar en la estandarización y homogenización de las habilidades, capacidades e intereses de las personas”. (p. 80) Es decir, la diversidad es una condición humana que se manifiesta en el modo de pensar y actuar de cada individuo.

Ejemplo de la diversidad, es considerar que en un grupo de estudiantes universitarios, que en promedio son de estatura 1.60 cm., de tez morena, que la mayoría proviene de comunidades cercanas, donde sus progenitores, son empleados de alguna empresa, obreros, albañiles, campesinos y con niveles de escolaridad menores a medio superior, ¿qué pasaría, si en dicho grupo, se integra una persona que mide más de 1.70 cm., de tez clara, que proviene de la Ciudad de Chipilo, Puebla y que sus padres son empresarios ¿esta persona tiene una condición de diversidad con respecto al grupo?, sí, sus orígenes, sus experiencias de vida y posiblemente sus intereses sean diferentes que el resto del grupo. Esto aplica si pensamos en grupos indígenas, en religión, creencias políticas, o por condiciones de discapacidad, alteraciones del neurodesarrollo, aptitudes sobresalientes, con preferencias sexuales diferentes a las comunes. Pero no por ello, podemos considerar que deben estar fuera de la dinámica escolar, o que participen, pero con limitaciones en las diversas actividades propuestas por la universidad, pensar de esa manera, nos lleva a prácticas excluyentes.

Por otra parte, la exclusión es un antónimo de la inclusión y hace referencia a cuando un grupo de personas pertenecientes a minorías étnicas, migrantes, con

determinada orientación afectivo sexual, pertenecientes a grupos LGBTQ+, en situación de calle, con discapacidad, con trastornos del neurodesarrollo y aptitudes sobresalientes, entre otros, son separadas, segregadas, diferenciadas, apartadas o incluso ignoradas. También se considera que son excluidas cuando enfrentan mayores riesgos de ver transgredidos sus derechos humanos, aunque es importante reconocer que no hay una única forma de excluir a los demás. Castel (citado por Echeita, 2013) categoriza tres tipos de exclusión, la primera mediante la sustracción completa de la comunidad, por ejemplo deportación, destierro y genocidio; la segunda al construir espacios cerrados en la misma comunidad pero separados de ésta, por ejemplo manicomios, prisiones, guetos; mientras que la tercera, es dotar de estatutos especiales, que posibilitan coexistir en la comunidad, pero se les priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades.

Para que se puedan cambiar las practicas excluyentes, hay que apostar por la formación educativa, pues si bien esta no puede aisladamente resolver los problemas sociales a los que nos enfrentamos, es un catalizador importante del cambio, de la reconfiguración, de la reorganización y de la transformación social, porque entre otras cosas, genera los espacios de diálogo donde se pueden abordar de manera crítica los temas emergentes, además de ser un “Derecho Clave”, pues abre la oportunidad para que las personas conozcan y hagan valer otros derechos, además, la formación educativa también permite que se puedan aprovechar y utilizar las oportunidades que se presenten a lo largo de la vida (Saldivar 2019; Saldivar y Alvarado, 2020).

La educación inclusiva como catalizador social

De acuerdo con Delors (1996), la educación otorga la posibilidad de comprender el mundo, comprender al otro, para ello es importante, propiciar una práctica cotidiana en la tolerancia, la convivencia y la compasión. Al respecto, Nussbaum (Citado por Montero, 2019) refiere la importancia de la compasión por aquello que le ocurre al otro, que puede ser porque le ha pasado algo malo o grave, o bien, que eso que le acontece no ha sido causa de una acción propia, es así que la persona que siente compasión buscará resarcir de alguna manera el sufrimiento del otro y con ello promover el bien. Con estas ideas, podemos combatir las formas de exclusión propuestas por Castel (citado por Echeita, 2013), pues solo a través del reconocimiento del otro se puede sentir indignación por un trato injusto, o por la falta de oportunidades y validación de sus derechos humanos.

En ideas de Bahajin (2018), la educación transmite valores universales y comportamientos al buscar el desarrollo humano de todos los ciudadanos del mundo, en los cuales se basa la cultura de paz, es así como la educación es un instrumento esencial pues permite a los seres humanos ayudarse mutuamente, con el fin de gozar de las mismas oportunidades y utilizar sus capacidades.

En ese sentido la educación inclusiva reconoce y celebra la diversidad, es decir, que cualquier niña, niño, adolescente, joven y adulto puedan matricularse en la institución educativa de su elección y saber que serán respetados en su dignidad, que sus opiniones serán valoradas y sus necesidades de aprendizaje serán satisfechas (Parra Dussan, 2011).

La propuesta de inclusión se centra en la transformación integral de las instituciones educativas al propiciar espacios de participación y promoción de valores, tales como confianza, compasión, igualdad, participación, sostenibilidad, respeto por la diversidad, no violencia. Además, busca promover mejoras en las comunidades y los programas educativos, al mismo tiempo que intenta eliminar o reducir todas las formas de exclusión y discriminación. Los objetivos finales son fortalecer el sentido de pertenencia de todos, vincular la educación a las realidades locales y globales y mirar las diferencias como recursos para el aprendizaje para el fomento de capacidades (Booth y Ainscow, 2015; Cruz-Vadillo, 2022; Nussbaum, 2012).

Sin embargo, para lograr con éxito que las diversas condiciones de cada ser humano sean dirigidas hacia el desarrollo de habilidades y capacidades en el ámbito educativo, es necesario que el docente conozca y se apropie de conocimientos relacionados con la didáctica y la pedagogía (Díaz-Barriga, 2021), así como otros aspectos del desarrollo, del aprendizaje y de herramientas o sistemas de comunicación alterna, especialmente cuando se trate de la inclusión de personas con discapacidad o alteraciones del neurodesarrollo (Camacho, Almanza et al., 2015; Camacho, Meraz et al., 2015; Camacho et al., 2016; Camacho et al., 2021; Camacho et al., 2022).

Como conclusión del apartado podemos decir que las personas que tienen una condición que las hace vulnerable, suelen enfrentarse a diversas barreras para el aprendizaje y la participación. Una de éstas, son las barreras actitudinales, que pueden manifestarse a través de comportamientos discriminatorios, comentarios ofensivos o exclusiones sociales, pues se considera al “otro” de forma diferente. Es así como, el superar dichas barreras implica promover la conciencia, la educación y el cambio de actitudes para fomentar la inclusión y la igualdad de trato para todas las personas, independientemente de sus diferencias (Chacón Aguilar, et al., 2017).

El Homo universitatis como agente de cambio social

La clave está en reconocer que antes de una “etiqueta”, existe una persona como cualquier otra, que ama, sueña, aspira, que tiene talentos y capacidades. En este sentido, la Universidad Autónoma de Tlaxcala a través de la propuesta del MHIC, coloca especial énfasis en la perspectiva humanista, que busca justamente el reconocimiento del otro, a través de construir relaciones de respeto atendiendo las perspectivas de interculturalidad, diversidad, sostenibilidad y género (UATx, s/f).

En el Plan Institucional de Mejoramiento Acelerado (PIMA) 2022-2026 de la UATx, se señala que el pensamiento humanista, es el reconocimiento de conocimientos, actitudes y habilidades que se fusionan para formar un profesional que es consciente de su condición, y de la condición de los demás, y que a partir de este reconocimiento es capaz de accionar sus capacidades para promover el bien común o coexistiendo en la prosocialidad, que refiere a aquellos comportamientos tendientes a ayudar o beneficiar otras personas (Hurtado et al., 2023)

Por tanto, tenemos que pensar que el estudiante universitario a partir de su trayectoria formativa generará una autorreflexión sobre el otro que le interpela, que le compete, que le requiere, y en ese sentido accionará sus capacidades para promover

acciones en beneficio de sí, del otro y de la sociedad. Para lograr lo anterior, el MHIC, considera que nuestros universitarios, antes que nada, se auto reconozcan, es decir, identifican su origen, su familia, su entorno, y en la conciencia de su ser; también es capaz de autodeterminarse, es decir, sabe que su papel en este momento histórico es trascendental para convertirse en un agente de cambio que tenga un impacto en su entorno inmediato (micro sistema), pero también en su comunidad (meso sistema) y como un ciudadano del mundo (macrosistemas).

A partir de que el estudiante es capaz de auto reconocerse y se autodetermina, tendrá la posibilidad de autorrealizarse, es decir, con su esfuerzo personal, y el acompañamiento y colaboración de sus compañeros, profesores y familia, podrá formarse como un profesional capaz de identificar, comprender y responder a las problemáticas sociales, promoviendo la inclusión de aquellos que por diversas circunstancias viven procesos de exclusión, es decir, que sean actores prosociales (Ortíz-Ortíz y Díaz-Barriga, 2023).

Con los elementos antes planteados, es que la propuesta del *Homo universitatis*, se vuelve tan pertinente, pues son aquellas características que cualquier estudiante de la Universidad debe interiorizar y a su vez manifestar, dichas características son: ser analítico, comprensivo, predictivo, innovador, propositivo, coexistente, democrático, solidario, inclusivo y universal (Ortíz-Ortíz y Díaz-Barriga, 2023).

En el caso de ser un estudiante inclusivo, refiere particularmente a darse la oportunidad de ver al otro, de escucharlo, comprenderlo, para reconocer en el su capacidad y valor como individuo, eso implica evitar generar estereotipos o etiquetas que lleven al estigma, de acuerdo con Goffman (1970) refiere al estigma como un atributo que se asigna a una persona y que es profundamente desacreditador, permitiendo al otro, al que estigmatiza confirmar su normalidad. Pero, además, muchas veces el que estigmatiza, genera violencia, y con ello, también vive un proceso de desconexión con su ser, de poder ser empático, generoso y compasivo (Mejia, 2022).

Es necesario que los estudiantes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, reconozcan y celebren la diversidad, pues solo a partir de ella, se podrán generar actitudes que promuevan el diálogo, la colaboración, participación, igualdad, propiciando con ello, pensar en crear en y para la comunidad. Para ello, es necesario que la Universidad propicie la incorporación de estudiantes con condiciones diversas, que, si bien el examen de admisión es un ejercicio que posibilita seleccionar a los candidatos idóneos en función de sus intereses y demandas propias de cada profesión, es imperante considerar la incorporación a las aulas de estudiantes con discapacidad, alteraciones del neurodesarrollo, aptitudes sobresalientes, personas que pertenecen a grupos indígenas o con diversas orientaciones afectivo sexual, y/o pertenecientes a grupos LGBTQ+, para ello, hay que establecer los apoyos y ajustes razonables que competen a cuestiones arquitectónicas, de accesibilidad en los diversos canales de información, de curriculum, en la sensibilización y capacitación de toda la comunidad universitaria, y considerar que éstos tendrán diversas condiciones en función del ingreso, permanencia y conclusión de los estudios universitarios, pero siempre pensadas en potenciar las capacidades (Cruz, 2022; Puigdemívol et al., 2019).

Lograr el ideario anterior no es fácil, sin embargo, con la guía del MHIC y la adopción del término de capacidades, como la noción del conjunto de potencialidades a ser promovidas a lo largo de la formación universitaria, posibilitará a los estudiantes hacer ejercicios de juegos de roles, trabajo en equipo y en colaboración, de buscar la resolución pacífica de los conflictos, de reflexión sobre sí, el otro y el entorno, y con ello potenciar sus saberes para un beneficio individual, pero en consideración también para el beneficio social.

Desde este modelo, uno de los aspectos principales es considerar la praxis profesional desde entornos reales, con gradualidad en el análisis de los problemas sociales, así como con la integración de los saberes disciplinares. Esto en su conjunto potenciará que los estudiantes y egresados de la universidad se conviertan en agentes que busquen responder desde una mirada inclusiva a las necesidades del entorno y el contexto social; y que a su vez promuevan la inclusión en dichos escenarios.

Consideraciones finales

La condición humana es intrínsecamente diversa, ya que cada individuo manifiesta diversas formas de pensar y actuar. Sin embargo, esta diversidad ha sido objeto de prácticas excluyentes a lo largo de la historia, sobre todo con la población que tiene una condición vulnerable, como los migrantes, personas del colectivo LGBTQ+, personas con trastornos del neurodesarrollo, con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.

Entonces, la necesidad de inclusión social y educativa surge como un enfoque filosófico, político y educativo que propone reconocer y valorar la diversidad. Buscando promover la igualdad de oportunidades y derechos para todas las personas, independientemente de sus características. Este enfoque, respaldado por la Declaración final de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, destaca la importancia de garantizar la igualdad educativa para grupos vulnerables.

El Modelo Humanista Integrador Basado en Capacidades (MHIC) propuesto en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) surge como una respuesta a la necesidad de cultivar una cultura inclusiva en la educación. Este modelo busca formar a estudiantes que, identificados como el Homo Universitatis, sean agentes de cambio social. Se enfatiza en el reconocimiento del otro, la promoción de valores prosociales y la capacidad de ser analíticos, comprensivos, solidarios e inclusivos (Ortíz-Ortíz y Díaz-Barriga, 2023).

Si bien, la educación inclusiva no es la “píldora” que solucionará todos los males de la sociedad, funciona como un catalizador social, ya que facilita que la población se sensibilice para comprender y empatizar con el otro, fomentando la compasión y promoviendo valores universales.

Referencias

- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación Educativa*, 18(78), 93-111. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-93.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. (3era. Edición). FUHEM y OEI. https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151
- Camacho, J. A., Almanza, M. L. y Romero, R. A. (2015). *Neurociencia y Educación Especial; conceptos, procesos y principios básicos*. México: Universidad de Guadalajara-Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Camacho, J. A., Gómez, A. D., Meraz, E., Zepeta, E. y Cabrera, F. (2022). *Planteamientos conceptuales y de atención psicológica dirigidos a la educación especial*. Universidad Veracruzana-Universidad Autónoma de Tlaxcala
- Camacho, J. A., Mendoza, C. B., Saldivar, A. y Guzmán, J. (2016). *Educación especial, de la atención básica a la inclusión educativa y social*. México: Castellanos Editores y Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Camacho, J. A., Meraz, E., Cortés, A. y Cabrera, F. (2015). Análisis de la conducta y educación especial, una relación fracturada. México: UNAM-Universidad de Guadalajara. En F. Cabrera, O. Zamora, H. Martínez, P. Covarrubias y V. Orduña (Ed.). *Estudios sobre comportamiento y aplicaciones* Vol. IV. México: UNAM-Universidad de Guadalajara.
- Camacho, J. A., Navarrete, L., Aguilar, F. J., Tecamachaltzi, M. B. y Cabrera F. (2021). Aprendizaje discriminativo y RDI como alternativa para la reducción de conductas estereotipadas motoras en el Trastorno del Espectro Autista. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24,3, 898-923.
- Chacón Aguilar, L., Shajara López, D. y Rodríguez, J.A. (2017). *Superar las barreras actitudinales implica promover la conciencia, la educación y el cambio de actitudes para fomentar la inclusión y la igualdad de trato para todas las personas, independientemente de sus diferencias*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/39968/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cruz, R. (2022). La inclusión de estudiantes con discapacidad desde la educación superior: los apoyos como capacidades. En Herrera, Y., Cruz, R. y Salinas J.A. (Ed.), *Comunicación y educación para la paz. Voces de América Latina* (209-229). USTA
- Cruz-Vadillo, R. (2022). La inclusión de estudiantes con discapacidad desde la educación superior: los apoyos como capacidades. En Y., Herrera Nuñez., R, Cruz Vadillo y J.A. Salinas Herrera (Ed.), *Comunicación y educación para la paz. Voces de América Latina* (pp. 231-252). Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/47688/Obracompleta.Coleccionagendasydebates.2022Herrerayudi.pdf?sequence=5>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO

- Díaz -Barriga, A. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42, 169, 160-179. http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59478/52528
- Díaz-Barriga, A. (2021). Repensar la Universidad: la didáctica, una opción para ir más allá de la inclusión de tecnologías digitales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 34, 3-20. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/976/1333>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99 – 118. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- Goffman, E. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrotu.
- Hurtado, A., Montoya, M.D., Valencia, A. M. y Calzada, G.A. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 12(1), 79-96. <https://doi.org/10.21500/22563202.5467>
- Kent, R. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*. ANUIES.
- Mejía, J. (2022). El reconocimiento del otro y la desnaturalización de la violencia como mecanismo de promoción de una cultura de paz. En Herrera, Y., Cruz, R. y Salinas J.A. (Ed.), *Comunicación y educación para la paz. Voces de América Latina* (113-138). USTA
- Montero, C. (2019). La compasión: Diálogos con M. Nussbaum y E. Levinas *Pensamiento*, (285), 947-961. <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/11662/10914>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ortíz-Ortíz, S. y Díaz-Barriga, Á. (2023). *Fundamentos y orientaciones del Modelo Humanista Integrador Basado en Capacidades (MHIC)*. Universidad Autónoma de Tlaxcala-Newton.
- Parra Dussan, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1, 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386258.pdf>
- Puigdemívol, I., Petreñas, C., Siles, B. y Jardí, A. (Ed.). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva*. Ed. Grao
- Saldivar, A. (2019). Lo que se dice sobre los estudiantes con discapacidad y su inclusión al medio universitario. En Ávila, S., y Jiménez, G. (Coords). *Sujetos, actores y procesos de formación e investigación*. (pp. 56-66). Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. https://www.fcdh.uatx.mx/libro_electronico.html
- Saldivar, A. y Alvarado, F. (2020). Aproximación a las experiencias de vida de jóvenes con discapacidad motriz. *Revista panamericana de pedagogía*. 30, 124-139. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2028/1708>
- Saldivar, A. y Márquez, N. (2020). Atención educativa a la población con discapacidad desde el marco de la educación inclusiva. Una revisión internacional – local, *Voces de la Educación*, 5(10), p. 45-58. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/249/209>
- Universidad Autónoma de Tlaxcala. (s/f). *Plan Institucional de Mejoramiento acelerado PIMA 2022-2026*.

Familias Compuestas por algún Integrante con Discapacidad y sus Patrones de Comunicación

Families with a Member with a Disability and Their Communication Patterns

PATRICIA ORTEGA SILVA¹
PATRICIA ANABEL PLANCARTE CANSINO²
ADRIANA GUADALUPE REYES LUNA³
MARGARITA NABOR GOVEA⁴

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MÉXICO

¹⁻²⁻³⁻⁴Universidad
Autónoma de México.
Facultad de Estudios
Superiores Iztacala

Correo electrónico:

¹patricia.ortega@iztacala.unam.mx

²patyplancarte@gmail.com

³adriana.reyes@iztacala.cunam.mx

⁴magong20@gmail.com

Resumen

Una discapacidad en la familia genera cambios que pueden influir en el desarrollo de cada integrante. Los patrones de comunicación ayudan a identificar el trato y relación que se da entre los miembros de la familia. El objetivo fue describir, en familias de estudiantes de licenciatura y bachillerato, si existen integrantes con discapacidad, quién la presenta y los patrones de comunicación que surgen entre ellos. Participaron 1160 estudiantes, contestaron el cuestionario Patrones de Comunicación Familiar. El 8.10% (94 estudiantes) reportó tener un familiar con discapacidad. Las discapacidades con mayor frecuencia fueron: motriz, retardo generalizado y síndrome de Down. Los familiares que la presentan: hermanos, primos, tíos y padre. Los patrones de comunicación mostraron que todos los miembros de la familia participan de manera abierta y diversa, algunos siguen reglas establecidas por los padres. Se concluye que sí existen estudiantes con familiares con diferentes tipos de discapacidad, que podrían necesitar apoyo académico y psicológico, sobre todo cuando ellos son quienes tienen la discapacidad o alguno de los padres.

Palabras clave: *Familia, Discapacidad, Patrones de comunicación, Estudiantes.*

Abstract

Disability in a family generates changes that could influence the development of each member. Communication patterns help to identify how family members treat and relate to each other. Describing families of undergraduate and high school students, whether there are members with disabilities in their families, who has them, and the communication patterns that arise among them was the objective. 1,160 students participated and answered the Family Communication Patterns questionnaire. 8.10% (94 students) reported having a family member with a disability. The most frequent disabilities were: motor impairment, generalized retardation and Down syndrome. The relatives who present them: Siblings, cousins, aunts and uncles and a father. Communication patterns showed that all the family members participate in an open and diverse way, some of them follow rules established by the parents. As a conclusion it can be said that there are students with family members with different types of disabilities, who could need academic and psychological support, especially when they are the ones with a disability or one of the parents.

Key words: *Families, Disability/Handicap, Communication Patterns, Students.*

Introducción

El concepto de discapacidad ha sido objeto de numerosas controversias y debates, en la literatura científica se pueden vislumbrar diferentes argumentos en favor y en contra del uso de este término para nombrar a un grupo de personas que presentan algunas diferencias en relación con la mayoría de la población (Naranjo, 2022; Farrell y Krahn, 2014).

A partir del 2005, el Foro de Vida Independiente de la sociedad española propone como alternativa la expresión “diversidad funcional” tratando de eliminar etiquetas negativas, sin centrarse en las carencias de habilidades y más bien tomando en cuenta el desarrollo y el desenvolvimiento cotidiano, respetando de esta manera los derechos, la integridad y dignidad de todas las personas (Opazo, 2016; Románach y Lobato, 2005).

A pesar de estar de acuerdo con la nueva forma de nombrar a las personas con habilidades diferentes, hasta el momento no ha sido reconocida por instancias internacionales, por lo que en el presente escrito se retoma el concepto de personas con discapacidad en virtud de que, en México, es la forma en que se identifica a estas personas.

En este país, la discapacidad es vista desde el modelo social en donde se resaltan las condiciones de las diferencias entre todas las personas, se incluyen factores ambientales y personales, de esta manera se considera la diversidad como inherente a todo grupo humano, entendiendo a ésta como:

... una situación que se produce cuando la condición física, intelectual,

sensorial o psíquica de una persona no es considerada en el entorno donde se desenvuelve, colocándola en una situación de desventaja e inequidad, restringiendo, limitando o impidiendo a esa persona desarrollar plenamente su vida personal, familiar, comunitaria y ciudadana (Naranjo, 2022, p. 15).

En este sentido, se aborda a la discapacidad considerando: una afectación en la condición física, mental, intelectual y sensorial; una situación que genera barreras ambientales, contextuales y actitudinales que restringen la participación en la sociedad y una posición en desventaja social, características que concuerdan con otros autores quienes además incorporan la interacción dentro de la familia y su participación en la sociedad (Carrete, 2012; Jiménez, 2002; Naranjo, 2022; Verdugo, 2020).

A partir de la forma en que se considere a la discapacidad es que se proponen clasificaciones de ésta, muchas de ellas están en función de la habilidad no presente en el individuo, de su etiología o de las condiciones sociales en donde se encuentra la persona. Los tipos de discapacidad que considera el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en México, son de acuerdo a la condición física, intelectual, sensorial o psicosocial de la persona y los ha denominado como: discapacidad motriz, intelectual, visual, auditiva, psicosocial y múltiple (INEGI, s/f).

Lo que resulta evidente es que la discapacidad implica aspectos multi-dimensionales que tiene repercusiones en diferentes contextos del desarrollo de la persona (social, laboral, educativo entre otros), siendo uno de los más importantes el familiar.

La familia de una persona con discapacidad es la primera que se encarga de su cuidado, protección y bienestar, además ejerce influencia, transmitiendo valores, costumbres, creencias y enseñanzas a través de la convivencia diaria (Carrete, 2012; Castillo y López, 2022; Ponce, 2021; Sánchez, 2009).

Es la familia quien, a través de la comunicación, posibilita el desarrollo de diferentes patrones de relación que cada integrante pondrá en práctica en diferentes contextos. Como lo señala Santos-Morocho et al. (2019) “la comunicación aprendida en el seno familiar, determina el tipo de relación que una persona establece con los demás” (p. 2). Es así, que las relaciones familiares impactan el desarrollo de los individuos en todos los ámbitos, actividades, tareas e interacciones sociales. La comunicación es fundamental para la coordinación y puesta en práctica de cualquier actividad, desde la más cotidiana, hasta las complejas relaciones sociales de todos los integrantes de la familia (Kranstuber et al., 2018).

Para estudiar cómo los miembros de las familias se comunican entre ellos, surgió la teoría de los Patrones de Comunicación Familiar (FCPT, por sus siglas en inglés) propuesta por McLeod y Chaffe (1972), misma que se ha convertido en referencia obligada en las investigaciones sobre comunicación familiar (Fitzpatrick y Ritchie, 1994; Koerner y Fitzpatrick, 2002b; Koerner y Schrod, 2014; Schrod, Witt y Messersmith, 2008). Dicha teoría considera que las familias crean sistemas de creencias compartidos, valores y visiones diferentes del mundo a través de patrones de interacción que surgen entre los padres e hijos (Ritchie y Fitzpatrick, 1990).

A partir de esta teoría, se diseñó un instrumento que permitió la evaluación de los Patrones de Comunicación Familiar (FCPT), posteriormente, Koerner y Fitzpatrick (2002a) hicieron una revisión del instrumento con una base teórica más sólida, válida y fiable denominado “The Revised Family Communication Patterns Instrument (RFCP)” (Koerner y Fitzpatrick, 2006).

Para el análisis de los patrones de comunicación familiar se emplean dos dimensiones: Orientación a la Conversación y Orientación a la Conformidad. La primera, se refiere a la manera en que las familias crean un clima de comunicación abierta entre todos los integrantes, generando una participación sin restricciones en diferentes temas o actividades. Se valora la cercanía en las relaciones, el hablar libremente de asuntos privados y la prevención de conflictos entre todos los integrantes. Se evitan las discusiones entre ellos permitiendo expresar sus ideas sin restricción alguna, respetando la opinión de los integrantes en la toma de decisiones, incluyendo a los padres (Keating et al., 2013; Koerner y Fitzpatrick, 2002a; Shojaee et al., 2018).

Por otro lado, la Orientación a la Conformidad hace referencia a la comunicación entre los integrantes de la familia caracterizada por la homogeneidad de actitudes, valores y creencias, es decir, se enfatiza la uniformidad en las ideas y pensamiento de todos. Los padres son quienes guían las interacciones y las discusiones haciendo resaltar la obediencia a los padres y otros adultos. Se evitan las discusiones y se favorece la dependencia mutua tratando de eliminar conflictos entre ellos (Keating et al., 2013; Koerner y Fitzpatrick, 2002a; Shojaee et al., 2018).

Los patrones de comunicación familiar no son fijos, cambian dependiendo de la edad de los hijos y padres, las condiciones sociales, el sexo, la condición económica y laboral, entre muchos otros aspectos. La adolescencia y juventud, de los hijos, marcan cambios relevantes en la interacción familiar llegando a afectar su conducta, las relaciones sociales, familiares, educativas, laborales y hasta su vida futura (Shojaee et al., 2018; Szkody y McKinney, 2021).

En esta etapa de la vida existen pocos estudios que abordan los cambios en los patrones de comunicación familiar y menos aún cuando en las familias existe algún integrante con discapacidad, de ahí el interés por identificar y describir, en familias de estudiantes de bachillerato y licenciatura, si existen integrantes con alguna discapacidad, quién la presenta y los patrones de comunicación que surgen en ellas.

Método

Escenario

El estudio se llevó a cabo en instituciones públicas, una de educación superior y otra de educación media superiores pertenecientes al municipio de Tlalnepantla la primera y segunda ubicada en la ciudad de México.

Participantes

El presente estudio forma parte de un proyecto general sobre comunicación familiar en jóvenes de bachillerato y licenciatura que se lleva a cabo en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM). En dicho proyecto se utilizaron diferentes instrumentos de evaluación sobre comunicación familiar (Patrones de Comunicación Familiar, Escala de Comunicación Padres-Hijo/a y la Escala para la Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares). Para ello, cada participante respondió a preguntas generales y específicas relacionadas con la discapacidad, la violencia y la salud. En este caso, se rescata la información sobre la presencia de integrantes en la familia con discapacidad y quién la presenta.

El total de estudiantes que respondieron fue de 1160, de los cuales 637 eran de nivel licenciatura y 523 de bachillerato. Para este estudio, los estudiantes que indicaron tener algún familiar con discapacidad fueron 94 lo que equivale al 8.10% de la población. De éstos, el 72.3% fueron mujeres y el 27.7% varones, con un rango de edad de 15 a 47 años y una media de 19.57. El 36.2% cursaban el bachillerato y el 63.8% la licenciatura. Todos fueron voluntarios quienes firmaron una carta de consentimiento informado aceptando participar en el estudio.

Tipo de estudio

El tipo de estudio fue descriptivo, al recolectar la información sin hacer alguna modificación o intervención del entorno y transversal por realizarse en una sola ocasión.

Instrumento

El instrumento empleado en el presente trabajo fue el cuestionario Patrones de Comunicación Familiar (Koerner y Fitzpatrick, 2002a), conformado por 26 ítems en una escala Likert de 5 puntos que se refieren a: 1 *totalmente en desacuerdo*, 2 *generalmente en desacuerdo*, 3 *indeciso*, 4 *generalmente de acuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo* (Apéndice A).

Para este estudio se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio a partir del cual se obtuvieron tres dimensiones: Orientación a la Conversación, Orientación a la Conformidad y Restricción de Ideas. La consistencia interna en cada una de las dimensiones fue a) Orientación a la Conversación $\alpha = .950$, b) Orientación a la Conformidad $\alpha = .818$ y c) Restricción de Ideas $\alpha = .840$ y el Alfa de Cronbach total alcanzó el .880. En la Tabla 1 se especifican las preguntas que por dimensión se agruparon en el análisis estadístico.

A continuación, se presentan las definiciones que los autores Koerner y Fitzpatrick (2002b) plantean en las primeras dos dimensiones, además de la tercera dimensión que las autoras proponen a partir del análisis estadístico realizado.

Orientación a la Conversación: se refiere al grado en que las familias crean un clima que anima a sus miembros a participar con libertad en las interacciones, teniendo una comunicación abierta y diversa.

Orientación a la Conformidad: representa el grado en el que la comunicación propicia la homogeneidad en actitudes, valores y creencias y donde la comunicación refleja obediencia y un estatus de jerarquía.

Restricción de Ideas: se describe como la limitación en la expresión de argumentos, deseos o sugerencias y donde la opinión de los padres es el eje rector de la comunicación familiar.

Tabla 1

Preguntas obtenidas en cada dimensión posterior al análisis estadístico

Orientación a la conversación	Orientación a la conformidad	Restricción de ideas
1. En nuestra familia a menudo hablamos de nuestros sentimientos y emociones.	1. En casa, normalmente mis padres tienen la última palabra.	1. A menudo, mis padres dicen cosas como "sencillamente hay cosas de las que no se deben hablar".
2. Mis padres me animan a expresar mis sentimientos.	2. Cuando estoy en casa se espera que obedezca las normas de mis padres.	2. A menudo, mis padres dicen cosas como "en una discusión, debes renunciar antes de arriesgarte a que alguien se enoje".
3. Puedo contarles a mis padres, casi todo.	3. Mis padres esperan que obedezca sin decir nada cuando se trata de algo importante.	3. A menudo, mis padres dicen cosas como "un niño no debe discutir con los mayores".
4. Normalmente les cuento a mis padres lo que pienso sobre los temas.	4. Mis padres sienten que es importante ser el que manda.	4. A menudo, mis padres dicen cosas como "mis ideas son correctas y no debes cuestionarlas".
5. Mis padres y yo, a menudo, tenemos conversaciones largas y relajadas sobre cualquier tema.	5. A veces mis padres se enfadan con mis ideas si son diferentes de las suyas.	
6. A mis padres les gusta oír mi opinión, incluso cuando no estoy de acuerdo con ellos.	6. Si mis padres no aprueban algo, no quieren saber nada al respecto.	
7. Realmente disfruto hablando con mis padres, incluso cuando estamos de acuerdo.	7. A menudo mis padres dicen cosas como "lo entenderás cuando seas mayor"	
8. A menudo mis padres dicen cosas como "cada miembro de esta familia debe tener voz en las decisiones familiares".		
9. Mis padres tienden a ser muy abiertos respecto a sus emociones.		
10. En nuestra familia a menudo hablamos de nuestros planes y esperanzas para el futuro.		
11. A menudo mis padres me piden opinión cuando la familia está hablando de algo.		
12. A menudo hablamos todos juntos sobre lo que hemos hecho durante el día.		
13. Mis padres me animan a que cuestione sus propias ideas y creencias.		
14. A menudo mis padres dicen algo así como "siempre debes ver las dos caras de una moneda".		

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados estadísticos obtenidos.

Procedimiento

Para llevar a cabo la aplicación del cuestionario a los estudiantes de bachillerato, se solicitó una entrevista con las autoridades de la escuela y en ella se explicaron los objetivos, justificación, procedimiento, alcance y requisitos del proyecto, además de resolver cualquier duda. Al aceptar se organizó la aplicación y el director informó a los padres solicitándoles su consentimiento.

En el caso de los alumnos de licenciatura, se contactó a profesores que permitieran a sus estudiantes responder el cuestionario durante la impartición de sus clases.

En ambas poblaciones, al inicio de la reunión se explicó el objetivo de la investigación con el propósito de dar elementos para que los alumnos decidieran si querían participar o no de manera voluntaria en el estudio y los que aceptaron firmaron una carta de consentimiento informado. La aplicación del cuestionario no fue mayor a 20 minutos.

Resultados

En los resultados solo se presentarán los datos de los 95 estudiantes que refirieron tener algún familiar con discapacidad. Se describirán de la siguiente manera: A) Las personas señaladas con alguna discapacidad, B) El tipo de discapacidad reportada y quién la presenta y C) La descripción de los patrones de comunicación familiar.

A) Las personas señaladas con alguna discapacidad.

Para una mejor comprensión de los resultados se elaboró la Tabla 2 de contingencias sobre las respuestas a las preguntas ¿Quién presenta la discapacidad? y ¿Qué discapacidad tiene?

Los estudiantes refirieron a 10 familiares, en la Tabla 2 se muestra que la mayor frecuencia fue en los hermanos con 28, seguido de los primos (18), los tíos (13), el padre (11) y el propio estudiante (7). En el caso de los abuelos, la madre y los sobrinos alcanzaron una frecuencia de 5 y únicamente se aludió a un suegro. Lo que nos indica que existen estudiantes que conviven cotidianamente con alguna persona con discapacidad ya que entre hermanos, padre y madre fueron en total 44 familias lo que equivale al 46.8% de la población estudiada.

Tabla 2
Frecuencia por tipo de discapacidad y familiares que la presentan

Tipo discapacidad	Familiares										Total
	Hermanos	Abuelos	Padre	Madre	Tíos	Primos	Hijos	Sobrinos	yo	Suegro	
Motriz	7	2	7	1	5	2	1	0	2	1	28
Retardo generalizado	7	1	0	0	1	3	0	1	0	0	13
Síndrome Down	3	0	0	0	2	6	0	1	0	0	12
Auditiva	3	0	0	0	1	1	0	0	4	0	9
Visual	1	0	1	4	1	0	0	0	1	0	8
Alteraciones neurológicas	3	1	1	0	0	1	0	1	0	0	7
Parálisis cerebral	1	1	0	0	1	2	0	0	0	0	5
Espectro autista	1	0	0	0	0	1	0	2	0	0	4
Prob. aprendizaje	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
TEL	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Otros	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
No respondió	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	4
TOTAL	28	5	11	5	13	18	1	5	7	1	94

Nota: TEL / Trastorno Específico de Lenguaje

B) El tipo de discapacidad reportada y quién la presenta

Las respuestas a la pregunta sobre qué discapacidad tenía el familiar fueron muy variadas por lo que se realizó un vaciado de la información reportada por los estudiantes y se elaboró una clasificación para este estudio agrupando aquellas descripciones que formaban parte de una definición más general, por ejemplo, ellos indicaron “problemas al caminar”, “no moverse”, “una pierna más corta que otra”, “en las piernas”, “dificultad para mover la parte izquierda del cuerpo”, “no tiene movilidad de piernas” entre otras, las cuales se integraron en la categoría de Discapacidad Motriz, aunque algunos nombraron específicamente la Parálisis Cerebral por lo que se incluyó como una categoría más, al igual que el Síndrome de Down, los Problemas de Aprendizaje y los Trastornos Específicos de Lenguaje.

En total se identificaron 10 tipos de discapacidad, en dos casos, los alumnos reportaron como “estado vegetativo” y “muerte cerebral”, no se integraron en las categorías mencionadas y se consideraron en otros, por último, se tomó en cuenta la no respuesta.

Como se puede apreciar en la Tabla 2, la mayor frecuencia se ubica en la discapacidad motriz (28) seguida del retardo generalizado (13), el síndrome de Down (12), discapacidad auditiva (9), discapacidad visual (8), alteraciones neurológicas (7), parálisis cerebral (5), espectro autista (4), problemas de aprendizaje y de trastornos específicos de lenguaje (1).

Respecto a quién presenta la discapacidad se encontró que en el caso de la discapacidad motriz la mayor frecuencia (7) se reportó en los hermanos y el padre, en el retardo generalizado fue también para los hermanos (7), en el síndrome de Down en los primos (6). Resalta el hecho de que en la discapacidad auditiva los afectados son los propios estudiantes (4) y en la discapacidad visual es la madre (4).

En relación con las alteraciones neurológicas, la mayor frecuencia se observó en los hermanos (3), en la parálisis cerebral fue en los primos (2) y en el espectro

autista en los sobrinos (2). Se aprecia también que hubo 4 casos en los que los estudiantes no reportaron el tipo de discapacidad, pero sí la persona que la presentaba (tíos, padre y hermano).

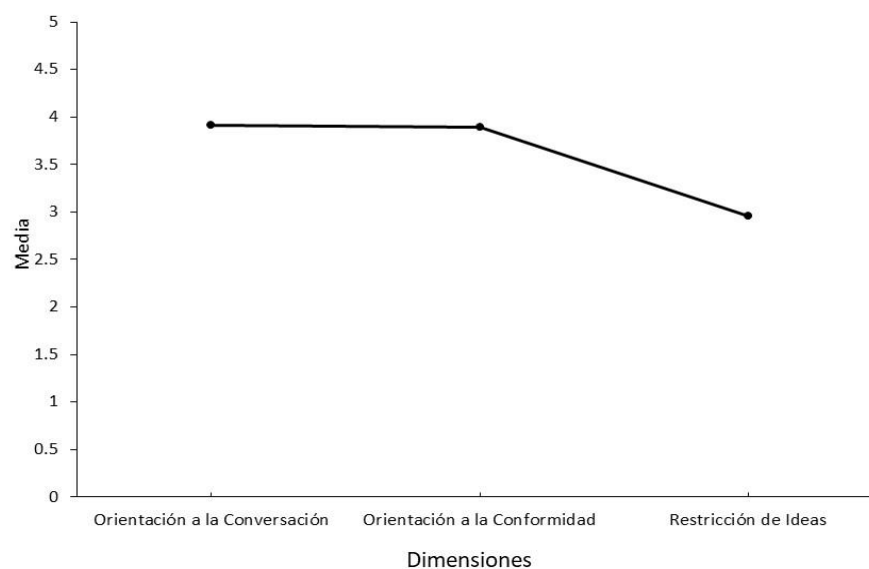
C) Descripción de los patrones de comunicación

Respecto a los patrones de comunicación que se presentan en familias que tienen algún integrante con discapacidad las respuestas de los estudiantes fueron cercanas a 4 indicando que estaban de acuerdo en que dentro de su familia existía una comunicación orientada a la conversación y a la conformidad, es decir, que en la mayoría de las ocasiones se crea un clima en donde los miembros de la familia participan de manera abierta y diversa, pero en otras ocasiones se siguen reglas establecidas por los padres lo cual refleja obediencia y un estatus de jerarquía.

Por otro lado, sus respuestas aludieron a no identificar claramente si existía alguna restricción de ideas dentro de su núcleo familiar, ya que sus respuestas se ubicaron en una media de 3 (Figura 1).

Figura 1

Patrones de comunicación por dimensión



Los datos recolectados fueron interesantes y a pesar de no tener una muestra que pudiera ser representativa se optó por exponer los patrones de comunicación por tipo de discapacidad. Se consideró solo aquellos cuya frecuencia fue mayor a 4 (Tabla 2), y se eliminaron las frecuencias de uno en los problemas de

aprendizaje, trastorno específico de lenguaje, otros y el no respondió. En este último, a pesar de tener una frecuencia de 4, el tipo de discapacidad no fue señalado por lo que no se incluyó en el análisis.

En la Figura 2 se puede apreciar que en la dimensión de Orientación a la Conversación las medias mayores de 4 se encuentran en la discapacidad motriz, síndrome de Down, alteraciones neurológicas, parálisis cerebral y espectro autista, lo cual indica que en estas familias se expresan sentimientos y emociones, originando amplias conversaciones de diversos temas y en las cuales existe respeto sobre proyectos individuales y familiares. Resalta el hecho de que en la discapacidad visual la media fue 2.6 lo que indica que no existía dentro de sus familias una conversación amplia y abierta.

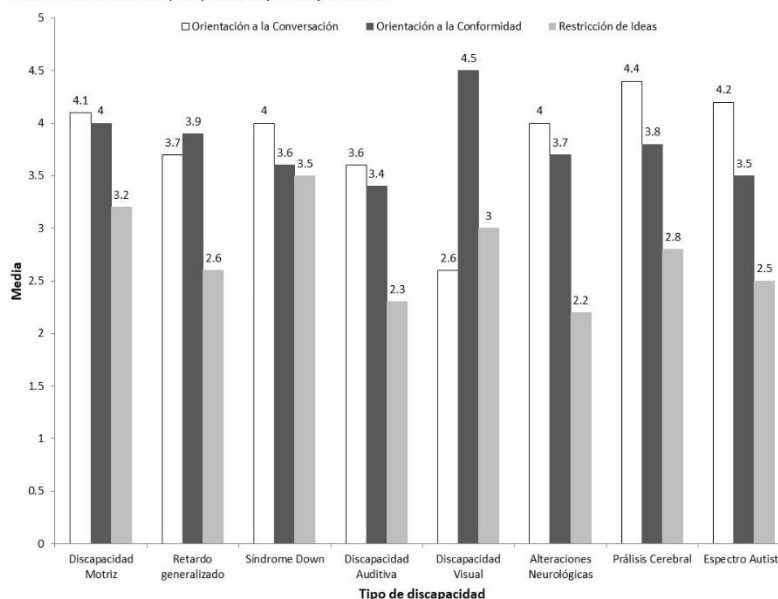
Con respecto a la dimensión de Orientación a la Conformidad es importante señalar que en todos los tipos de discapacidad las medias fluctuaron entre 3.4 y 4.5, lo que sugiere que los estudiantes estuvieron de acuerdo en que la comunicación dentro de sus familias estaba dirigida siguiendo las reglas establecidas por los padres en donde se les solicitaba que obedecieran las normas planteadas por ellos sin cuestionarlas. Un dato a resaltar se observó en la discapacidad visual, donde la media fue de 4.5, lo que puede indicar que estas familias se rigen bajo normas establecidas por los padres quienes guían las interacciones y discusiones.

Por último, en el caso de la dimensión Restricción de Ideas no se presentan medias mayores de 3.5, aquellas discapacidades con medias mayores de 3 fueron: la motriz y síndrome de Down, lo que indicaría que en estos tipos de discapacidad los estudiantes pueden identificar alguna restricción en la forma de comunicarse con su familia. Los estudiantes que responden que están en desacuerdo de que exista alguna restricción de ideas (medias entre 2.2 y 2.8) fueron: retardo generalizado, discapacidad auditiva, alteraciones neurológicas, parálisis cerebral y espectro autista, lo anterior indica que en sus familias no existe una limitación en los temas de conversación, que se puede discutir con cualquier persona e incluso cuestionar a los padres respecto a sus ideas.

FAMILIAS COMPUESTAS POR ALGÚN INTEGRANTE CON DISCAPACIDAD Y SUS PATRONES DE COMUNICACIÓN

Figura 2

Patrones de comunicación por tipo de discapacidad y dimensión



Discusión y conclusiones

El interés del estudio fue identificar y describir, en familias de estudiantes de bachillerato y licenciatura, si existen integrantes con alguna discapacidad, quién la presenta y los patrones de comunicación que surgen en ellas. Los hallazgos encontrados mostraron que sí existen familias de estudiantes con algún integrante con discapacidad y que el porcentaje identificado (8.12%) es similar a los datos reportados a nivel nacional e internacional, que son del 10% (Banco Mundial, 2021; Gobierno de México, 2021; Organización Mundial de la Salud, 2021).

La condición de discapacidad de una persona es un hecho que llega a influir en toda familia, independientemente de quién la presente y del momento en que se identifique. Implica, sin lugar a dudas, una reorganización interna en todos los sentidos que lleve a superar los obstáculos que la nueva condición familiar demanda (Abad-Salgado, 2016; Almario, 2016).

Las familias de personas con discapacidad se enfrentan a situaciones desconocidas que deben afrontar y solucionar problemas relacionados con las características propias de la discapacidad, por ejemplo, no será lo mismo enfrentar una alteración motriz a una auditiva o visual. Por lo que estas familias requieren de apoyos específicos que favorezcan la reorganización interna y promuevan la comunicación efectiva que los lleve a coordinar sus actividades y tareas cotidianas en el mejor clima y con las estrategias más apropiadas para alcanzar la independencia de cada integrante (Abad-Salgado, 2016; Kranstuber et al., 2018; Sánchez, 2009).

Al respecto sobre quién presenta la discapacidad, los datos mostraron una diversidad de familiares, desde los más cercanos como padres o hermanos, hasta algunos familiares en tercer y cuarto grado como los tíos y primos. Lo cual indica que los estudiantes llegan a convivir cotidianamente con personas con alguna discapacidad y es probable que las normas de convivencia y la interacción se hayan visto afectadas o modificadas a lo largo del tiempo (Abad-Salgado, 2016; Almario, 2016; Ponce y Torrecillas, 2014; Santos-Morocho et al., 2019).

Un aspecto a destacar en los resultados encontrados es la presencia de la discapacidad en los propios estudiantes, así como el tipo de discapacidad que presentan, en este caso la mayor frecuencia fue en la discapacidad auditiva en cuatro participantes, sin embargo, no se obtuvo información acerca del nivel de daño auditivo y considerando que los participantes fueron de nivel bachillerato y licenciatura, se puede deducir que probablemente sean pérdidas auditivas leves que no imposibilitan la comunicación con los miembros de la familia y en la escuela. Lo que deja de manifiesto la importancia de identificar y considerar más aspectos relacionados con el tipo de discapacidad como la etiología, la edad en la que aparece el daño, así como la atención médica, educativa y psicológica recibida para determinar las acciones a seguir y proporcionar un apoyo familiar y escolar adecuado (Zardel y Hernández, 2022).

Con respecto a la clasificación de los tipos de discapacidad que presentaban los familiares, se trató de respetar al máximo lo expresado y por eso en algunos casos se dejó el rubro tal y como ellos lo mencionaron por ejemplo parálisis cerebral, que podría considerarse como discapacidad motriz, o síndrome de Down que en ocasiones se incorpora por algunos autores, como discapacidad intelectual.

Los datos mostraron que la discapacidad motriz, el retardo generalizado y el síndrome de Down fueron las más reportadas, quizá por la facilidad para identificarlas, puesto que los problemas motrices son claramente observables, así como los rasgos físicos de las personas con síndrome de Down o cualquier alteración que implique alguna diferencia en el desarrollo.

En el caso de los problemas de aprendizaje, el trastorno específico de lenguaje y la categoría otros la frecuencia fue menor, lo que podría indicar que los estudiantes no identifican estas problemáticas en la convivencia familiar, corroborando que estos trastornos son normalmente identificados por los profesores dentro de los salones de clase.

Todo lo anterior resalta la importancia de reconocer el tipo de discapacidad que presenten los familiares, debido a que dependiendo de ésta puede ser el apoyo que se necesite y la forma de comunicación que se establecería en la familia para que el integrante con discapacidad logre alcanzar independencia y un proyecto de vida en común con la familia (Gallegos, 2017).

En relación con los patrones de comunicación es pertinente mencionar que algunos autores han cuestionado las dos dimensiones tradicionalmente empleadas (Orientación a la Conversación y a la Conformidad) y han sugerido que se realicen revisiones de éstas, principalmente, de la Orientación a la Conformidad, con el propósito de identificar mayor precisión en el estudio sobre comunicación familiar (Kranstuber et al., 2018).

Los resultados mostrados en el presente trabajo reflejaron una nueva dimensión, después de realizar el análisis estadístico con una población de 1160 estudiantes. A esta nueva dimensión se le denominó Restricción de Ideas en función de las preguntas que incluía. La consistencia interna que se obtuvo a través del Alfa de Cronbach fue de $\alpha = .840$ considerada como buena. Vale la pena resaltar que en otras investigaciones las preguntas habían sido excluidas y por lo tanto no se habían analizado y en otras más, se ha cuestionado la dimensión orientación a la conformidad (Kranstuber et al., 2018; Rivero y Pampliega, 2010; Szkody et al., 2021).

Al examinar los datos de los estudiantes que conviven con algún familiar con discapacidad, se encontró que la media fue de 3, lo cual indica que algunos estudiantes respondieron estar de acuerdo en que en sus familias se presentaba restricción de sus ideas y en otros las respuestas fueron negativas, sugiriendo que la nueva dimensión puede aportar información sobre la comunicación restrictiva por parte de los padres.

Respecto a los patrones de comunicación en los diferentes tipos de discapacidad resalta el correspondiente a la discapacidad visual, en donde la Orientación a la Conformidad fue la más alta (media 4.5) reflejando una comunicación familiar en donde los padres son quienes dirigen las conversaciones y fomentan la interdependencia de los miembros respecto a los valores, creencias y toma de decisiones, siendo éstos quienes guían en todo momento a los hijos fomentando la cohesión, confianza y recursos compartidos. Sin embargo, en algunas ocasiones, también se presenta una restricción de ideas, lo que sugiere que los alumnos identifican algunas limitaciones para expresar sus ideas. Posiblemente se deba a que la interacción entre padres e hijos sea diferente en virtud de que la vía de comunicación es limitada por no poder utilizar la vista como una herramienta de enseñanza (Duran, 2011) y esta forma de relacionarse afecta a todos los miembros de las familias, como fue referido por los participantes en el estudio (Castillo, 2022).

Una de las limitaciones que presenta el estudio fue contar una muestra reducida, lo que ocasiona un cierto sesgo en los resultados obtenidos, que puede impedir su generalización y transferencia a otros contextos, aspecto importante a considerar para futuros trabajos que permitan comparar y contrastar poblaciones con diferentes características.

Otra limitación fue no mencionar explícitamente en el cuestionario los tipos de discapacidad y dejar la pregunta abierta, lo que ocasionó una diversidad de respuestas, sin embargo, esto permitió identificar la forma que los estudiantes reconocían la discapacidad.

Como conclusión se puede mencionar que sí existen algunos estudiantes que conviven con familiares que presentan alguna discapacidad y dependiendo del tipo de ésta, puede llegar a influir en la comunicación familiar, razón por lo que es fundamental tomarlo en cuenta debido a que puede llegar a influir en su desarrollo académico y personal del alumno.

Referencias

- Abad-Salgado. (2016). Familia y Discapacidad: Consideraciones apreciativas desde la inclusión. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 58-77.
- Almario, E. (2016). La investigación en familias de personas con discapacidad. *PAIDEA Surcolombiana*, 21, 12-26.
- Banco Mundial (2021, 19 de marzo). *Discapacidad*. <https://www.bancomundial.org/es/-topic/disability#1>
- Carrete, P. (2012). Familias con un miembro con discapacidad. *Evidencia*, 5(1), 26-29.
- Castillo, L. y López, G. (2022). Experiencias de crianza en madres de niños ciegos: un estudio multicaso. En Z. Navarrete. (Coord.). *Inclusión en Educación* (pp. 321-332). Plaza y Valdés.
- Duran, M. (2011). *Familia y discapacidad: vivencias de madres y padres que tienen un hijo/a ciego/a o sordo/a*. [Tesis de maestría, Universidad Central de Venezuela]. Archivo digital.
- Farrell, A. y Krahn, G. (2014). Family Life Goes On: Disability in Contemporary Families. *Family Relation*, 63 (1), 1-6 .
- Fitzpatrick, M. A. y Ritchie, L. D. (1994). Communication schemata within the family: Multiple perspectives on family interaction. *Human Communication Research*, 20, 275-301.
- Gallegos, M. (2017). Las familias de estudiantes con discapacidad en la escuela, sus necesidades y demandas. Caso Ecuador. *Alteridad*, 12 (1), 20-31.
- Gobierno de México (2021). *Día internacional de las personas con discapacidad*. <https://www.insp.mx/avisos/3-de-diciembre-dia-internacional-de-las-personas-con-discapacidad>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (s/f). Clasificación de Tipo de Discapacidad – Histórica. https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf
- Jiménez, A. (2002). *La discriminación por motivos de discapacidad*. Cinca.
- Keating, D., Russell, J., Cornacchione, J. y Smith, S. (2013). Family Communication Patterns and Difficult Family Conversations. *Journal of Applied Communication Research*, 41(2), 160-180.
- Koerner, A. F. y Fitzpatrick, M. A. (2002a). Toward a theory of family communication. *Communication Theory*, 12, 70–91.
- Koerner, F. y Fitzpatrick, M. (2002b). Understanding family communication patterns and family functioning: the roles of conversation orientation and conformity orientation. *Annals of the International Communication Association*, 26(1), 36-65.
- Koerner, A. F. y Fitzpatrick, M. A. (2006). Family communication patterns theory: A social-cognitive approach. En D. O. Braithwaite y L. A. Baxter (Eds.), *Engaging theories in family communication: Multiple perspectives* (pp. 50–65). Sage.
- Koerner, A. F. y Schrod, P. (2014). An introduction to the special issue on family communication patterns theory. *Journal of Family Communication*, 14, 1–15.
- Kranstuber, H., Scrod, P., Koerner, A., Maliski, R., Hays, A. y Warner, C. (2018). Expanding the conceptual and empirical boundaries of family communication patterns: The development and validation of an Expanded Conformity Orientation Scale. *Communication Monographs*

- McLeod, J. M. y Chaffee, S. H. (1972). The construction of social reality. En J. Tedeschi (Ed.) *The social influence process* (pp. 50–59). Aldine-Atherton.
- Naranjo, F. (2022). *Discapacidad y derecho a la educación en México*. Comisión Nacional para la mejora Continua de la Educación (MEJOREDU).
- Opazo, M. J. (2016). *Dispositivo de apoyo para el posicionamiento del cuerpo durante el acto sexual: sexualidad y diversidad funcional física*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143129>
- Organización Mundial de la Salud (2021). *Discapacidad y Salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Ponce, F. (2021). Dinámica familiar y enamoramiento de personas con discapacidad. *Persona*, 24(1), 75-88. [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(1\).5314](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(1).5314)
- Ponce, J. y Torrecillas, A. (2014). Estudio de factores resilientes en familiares de personas con discapacidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1 (6), 431-442.
- Ritchie, L. y Fitzpatrick, M. (1990). Family communication patterns: Measuring intrapersonal perceptions of interpersonal relationships. *Communications Research*, 17, 523-544.
- Rivero, N. y Pamplieja, A. (2010). Adaptación cultural del instrumento "Patrones de Comunicación Familiar – R" *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 141-153.
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano, *Foro de Vida Independiente*, 5, 1-8.
- Sánchez, E. P. (2009). Familia y discapacidad. En Valdés, A. y Ochoa, J. (Comp.). *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*, (pp. 163-173). Instituto Tecnológico de Sonora.
- Santos-Morocho, J., Guerrero-Narbajo, Y., Rosario-Quiroz, F. y Arias-Rivera, S. (2019). Comunicación en familias nucleares con hijos adolescentes. *Revista Científica Digital de Psicología PSIQUEMAG*, 8(2), 1-11.
- Schrodt, P., Witt, P. L. y Messersmith, A. S. (2008). A meta-analytical review of family communication patterns and their associations with information processing, behavioral, and psychosocial outcomes. *Communication Monographs*, 75, 248–269.
- Shojaee, S.; Saber, K. M. y Najafi, M. (2018). Family communication patterns of individuals with and without disabilities. *Health Psychology Research*, 6 (1):7080, 15-21. <https://doi.org/10.4081/hpr.2018.7080>
- Szkody, E. y McKinney, C. (2021). Family communication patterns and relationship quality between emerging adults and their parents. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(11), 1-21. <https://doi.org/10.1177/02654075211027217>
- Verdugo, M.A. (2020). *Terminología y clasificación sobre discapacidades intelectuales y del desarrollo*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca.
- Zardel, B. y Hernández, M. (2022). La flecha de Laocoonte apuntando a la inclusión educativa de las personas sordas. En Z, Navarrete (Coord). *Inclusión Educativa* (pp. 287- 304). Plaza y Valdés.

Funcionamiento Familiar e Ideación Suicida en Estudiantes Universitarios durante el Regreso a Clases Post Pandemia

Family Functioning and Suicidal Ideation in University Students during the Return to Post-Pandemic Classes

ANDREA YANIN PADILLA RODRÍGUEZ¹
MARÍA MÓNICA ANASTACIA QUITL MELÉNDEZ²

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo mostrar el funcionamiento familiar y la presencia de ideación suicida en estudiantes universitarios con el regreso a clases postpandemia. Se trató de un estudio cuantitativo no experimental de tipo descriptivo; siendo la muestra no probabilística intencional y cuyos participantes fueron 17 estudiantes de una licenciatura en una Universidad Pública del estado de Tlaxcala-México, de los cuales 47% tuvieron edades entre 18-20, 41% cursaban segundo semestre, 88% declararon estar solteros y 65% de ellos se dedicaban únicamente al estudio. Los instrumentos utilizados fueron: una ficha sociodemográfica, el Apgar Familiar validado en México por Gómez y Ponce (2010), con un Alfa de Cronbach de .84; el Test de Funcionamiento Familiar FF-SIL, validado en México por Rosales-Córdoba, Garrido-Pérez y Carrillo-Ponte (2017) con un Alfa de Cronbach de .89; y la Escala de Ideación suicida de Beck validado en México por González, Díaz, Ortiz, González (2000) con un Alfa de Cronbach de .84. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes universitarios presentaron un funcionamiento familiar medianamente funcional/disfuncional en ambos instrumentos, y niveles no graves de ideación suicida. También se observó que los universitarios que obtuvieron puntajes altos de ideación suicida percibieron familias severamente disfuncionales. Se concluye que el funcionamiento familiar podría incidir en la presencia de ideación suicida en estudiantes universitarios.

Palabras clave: *Ideación suicida, Funcionamiento familiar, Suicidio, Familia, Jóvenes.*

¹⁻². Universidad Autónoma de Tlaxcala. Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano
Correo electrónico:

¹yanineroo23@gmail.com

²maquitl4@hotmail.com

Abstract

The present research aimed to demonstrate family functioning and the presence of suicidal ideation in university students during the post-pandemic return to classes. It was a non-experimental quantitative descriptive study, with an intentional non-probabilistic sample of 17 students majoring in Family Sciences. Among the participants, 47% were aged between 18-20, 41% were in the second semester, 88% reported being single, and 65% were solely dedicated to studying. The instruments used included a sociodemographic form, the Family Apgar validated in Mexico by Gómez and Ponce (2010) with a Cronbach's Alpha of .84; the Family Functioning Test FF-SIL validated in Mexico by Rosales-Córdoba, Garrido-Pérez, and Carrillo-Ponte (2017) with a Cronbach's Alpha of .89; and the Beck Suicide Ideation Scale, validated in Mexico by González, Díaz, Ortiz, and González (2000) with a Cronbach's Alpha of .84. The results indicated that the majority of university students exhibited moderately functional/dysfunctional family functioning on both instruments, with non-severe levels of suicidal ideation. It was also observed that students with high scores of suicidal ideation perceived their families as severely dysfunctional. In conclusion, family functioning may influence the presence of suicidal ideation in university students.

Key words: *suicidal ideation, family functioning, suicide, family, youth.*

Introducción

Desde que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró al COVID-19 como una pandemia en marzo de 2020, más individuos experimentaron pérdida, sufrimiento y estrés (OMS, 2022). De los efectos directos por la propia enfermedad y también derivados de la situación que la pandemia ha generado son en la salud mental. Ante ello, Urdiales y Sánchez (2021) demostraron que el impacto psicológico de la COVID-19, fue un incremento significativo de sintomatología depresiva e ideación suicida, con niveles superiores en mujeres, personas desempleadas y estudiantes. Por tanto, el suicidio, un problema de salud pública en el mundo, vuelve vulnerable a los jóvenes y adolescentes. En México en 2021 se observó un aumento en comparación de 2019 (INEGI, 2021). Siendo el grupo de 15 a 29 años de mayor riesgo y ser la cuarta causa de muerte en esta población. El ahorcamiento es el método más utilizado tanto en hombres como en mujeres. Sin embargo, los efectos para las familias y las personas cercanas son duraderos (OMS, 2021).

Por ello, estudios como los de Gómez Tabares et al. 2020; Maldonado Arellano et al. 2022; Honorato Bernal et al. 2019 (como se cita en Gavilanes y Gaibor, 2023) señalan que el riesgo suicida tiene una estrecha relación con problemas de salud mental como ansiedad y depresión, además de impulsividad, sentimientos de desesperanza y baja autoestima, considerados factores que desestabilizan la integridad física,

psicológica y social de la persona, los cuales imposibilitan la búsqueda de soluciones para diferentes tipos de problemas (Franco et al., 2023).

Es así como, el riesgo suicida constituye el primer eslabón de la conducta suicida, siendo un factor precipitante de la ideación suicida la cual implica tener pensamientos acerca de la voluntad de quitarse la vida, con o sin planificación o método (Cañón-Buitrago y Carmona-Parra, 2018). Factores desencadenantes de esta problemática, podrían destacarse la psicopatología de los padres, baja comunicación familiar, baja cohesión familiar y falta de apego entre padres e hijos. Para Núñez-Ariza et al. (2020) la dinámica de la familia influye directa o indirectamente sobre las conductas suicidas de un integrante, por lo que es necesario reforzar las estrategias que tengan como prioridad la salud familiar y la detección temprana de dichas conductas.

De la misma manera, Ballena et al. (2021) mencionan que la pandemia por SARS-Cov-2 afectó a las familias en su dinámica, debido al impacto negativo tanto en lo físico, psicológico, económico, social y cultural, siendo las afecciones en la calidad de vida asociadas al confinamiento y la libertad de salir al ser privados de la mayor parte de su interacción social. Por tanto, la familia es el factor psicosocial que ejerce las influencias más tempranas, directas y duraderas en la formación de la personalidad de los individuos, y actúa como modulador en su relación con el medio propiciando una menor o mayor vulnerabilidad para la enfermedad y el aprendizaje de conductas protectoras de la salud a partir de su funcionamiento familiar (Guibert y Torres, 2001).

Garcés y Palacio (como se cita en Vera et al., 2020) mencionan que la familia tiene la función de criar, cuidar y satisfacer las necesidades básicas de sus integrantes, además, es el primer contacto que tiene el ser humano con el exterior. Por tanto, tiene características particulares como su estructura, su dinámica, emociones familiares, pensamientos y creencias, valores, estilos de crianza, educación, y el modo en que funcionan es vital. Por tanto, sus modos de convivir, los vínculos afectivos, la comunicación, cohesión y la adaptabilidad contribuyen al desarrollo de sus miembros y definen la calidad de su funcionamiento.

Es así como, la dinámica relacional sistémica permite que la familia funcione positivamente, mediante el cumplimiento de sus funciones y la expresión y desarrollo de la individualidad. Tomando en cuenta que las pautas de interacción familiar se transmiten de una generación a otra, de manera consciente e inconsciente, lo que da por resultados el aprendizaje de modelos tanto positivos como negativos de funcionamiento familiar, siendo los negativos los que constituyen factores de riesgo familiares para la conducta suicida, tales como la desorganización familiar, nulo establecimiento de normas, falta de comunicación y hostilidad entre sus miembros, las riñas familiares y constantes agresiones físicas o psicológicas. Además de sobrecarga de roles, conflictos de poder entre los miembros, baja tolerancia entre ellos y rigidez en la solución de problemas (Guibert y Torres, 2001).

Por tanto, el funcionamiento familiar es la capacidad que tiene la familia de satisfacer las necesidades de sus miembros y adaptarse a las situaciones de cambio, responde a una dinámica que, si es adecuada, flexible y funcional, beneficiará la armonía familiar y generará en sus miembros la posibilidad de desarrollar su

estabilidad emocional, identidad, seguridad y bienestar familiar. Por tal motivo, la familia se considera funcional cuando es capaz de propiciar la solución a los problemas, satisfacer las necesidades de sus miembros mediante el mantenimiento de su organización, del desarrollo de procesos familiares y la realización de actividades de la vida diaria manteniendo un futuro seguro (Zambrano y Mayo, 2022).

Es así como Núñez-Ariza et al., (2020) determinaron la relación entre la ideación suicida y la funcionalidad familiar en adolescentes colombianos entre 12 y 17 años, encontrando una relación positiva significativa entre la funcionalidad familiar y la alerta o riesgo de ideación suicida. Concluyendo que a mayor disfuncionalidad familiar existe un mayor riesgo de ideación suicida. Tomando en cuenta el papel de la familia como factor protector o como posible factor de riesgo para disponer a los jóvenes hacia el suicidio.

Por su parte, Siabato et al. (2017) analizaron la asociación entre ideación suicida, funcionalidad familiar y consumo de alcohol en adolescentes colombianos de entre 13 y 17 años, en donde encontraron la presencia un nivel bajo de ideación suicida, un buen funcionamiento familiar, y consumo de alcohol de bajo riesgo; así mismo, se identificó una asociación mayor entre ideación suicida y el tipo de funcionalidad familiar grave.

Por lo anteriormente expuesto, es necesario identificar el impacto de la pandemia en la salud mental de los jóvenes universitarios que derive en la presencia de ideación suicida y en el papel que desempeñó la familia durante el confinamiento, en cubrir sus necesidades básicas, mantener la unión familiar y las relaciones positivas, como factor de protección a sus miembros a través de su funcionamiento familiar y de esa manera evitar el riesgo que los jóvenes lleguen a un suicidio consumado. Todo esto con la finalidad de diseñar e implementar programa de intervención que ayuden a prevenir conductas suicidas y proporcionar a las familias orientación para la procuración del bienestar emocional y el desarrollo integral de los miembros que la integran. Por tal motivo, el objetivo del presente estudio es mostrar el funcionamiento familiar y la presencia de ideación suicida en estudiantes universitarios con el regreso a clases postpandemia.

Metodología

Participantes

La presente investigación es cuantitativa no experimental de tipo descriptiva, siendo la muestra no probabilística intencional, en la cual participaron 17 estudiantes de una licenciatura en una Universidad Pública del estado de Tlaxcala-México, de los cuales 47% tuvieron edades entre 18-20, 29% entre 21- 23, 11% entre 24-26 y 12% de más de 27 años; además, 88% declararon estar solteros mientras que 11%, estar en unión libre; así mismo, 65% personas se dedican únicamente al estudio y el 36% señalaron trabajar y estudiar. También, 41% cursan segundo semestre, 12% de cuarto, 23% de sexto y 23% de octavo semestre. En cuanto a la religión que profesan, 71% declararon ser católicos, 18% ser cristianos, 6% creyente y 6% ateo.

De la misma manera, 71% de estudiantes declararon vivir con sus padres, 6% con su pareja, 12% con abuelos y/o demás familia y 12% vivir solos. En cuanto a las personas que dependen de los participantes, 59% declararon que nadie dependía de ellos, 12% que abuelos, 12% los padres, 12% los hijos, 6% su pareja. Respecto al ingreso familiar mensual, 71% mencionaron que percibían 3000 pesos, 23% de 3,000-6,000 pesos y 6% registraron un ingreso mayor a 6,000 pesos al mes. Referente a la edad de la madre, 29% indicaron tener entre 30-40 años, 29% entre 40-50 años y 41% de entre 51 a 60 años; en cuanto a la edad del padre, 12% tenían entre 30-40 años, 41% de entre 40-50 y 41% entre 50 - 60 años.

En cuanto a la ocupación de la madre, 29% eran trabajadoras, 11% jubiladas, 29% comerciantes y 29% amas de casa. Respecto a los padres, 47% eran trabajadores, 11% jubilado, 11% campesinos, 29% comerciantes. Referente a la escolaridad de la madre, 18% tenían primaria, 35% secundaria, 18% preparatoria y 35% licenciatura; respecto al padre, 6% desconoce la escolaridad, 23% primaria, 23.5% secundaria, 18% preparatoria y 29% licenciatura.

Herramientas

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron: una ficha sociodemográfica, en la cual se recaba información como edad, estado civil, ocupación, personas con las que vive, personas que dependen del estudiante, ingresos, semestre actual, religión, edad de la madre, edad del padre, ocupación de la madre, ocupación del padre, escolaridad del padre y escolaridad de la madre.

Apgar familiar que consiste en un instrumento elaborado por el Dr. Gabriel Smilkstein en 1997 y el cual fue validado y confiabilizado en México por Gómez y Ponce (2010), con un Alfa de Cronbach de .84. Es un instrumento de tipo Likert que consta de cinco dimensiones: adaptación, asociación, desarrollo o crecimiento, afecto y resolución.

La escala de medición y calificación se establece en tres categorías: Casi siempre (2 puntos); Algunas veces. (1 punto); Casi nunca: (0 puntos). La interpretación se realiza mediante la suma de los puntajes asignados, siendo de la siguiente manera: de 7 a 10 sugiere una familia altamente funcional, de 4 a 6 sugiere una familia moderadamente disfuncional y de 0 a 3 sugiere una familia alta o severamente disfuncional.

Test de Funcionamiento Familiar (FF-SIL) es un instrumento construido por Ortega, de la Cuesta y Días (1994), el cual fue validado en México por Rosales-Córdoba, Garrido-Pérez y Carrillo-Ponte (2017), obteniendo un Alfa de Cronbach de .89. Consiste en una escala tipo Likert constituido por 14 ítem que miden siete variables o factores que constituyen el funcionamiento familiar que se define como la dinámica relacional sistémica que se da a través de: cohesión, armonía, roles, comunicación, permeabilidad, afectividad y adaptabilidad.

La calificación se realiza mediante cinco opciones de respuesta: Casi nunca (1 punto), Pocas veces (2 puntos), A veces (3 puntos), Muchas veces (4 puntos) y Casi

siempre (5 puntos). La interpretación se realiza mediante la suma de los puntajes asignados, siendo de la siguiente manera: Familia funcional de 70 a 57 puntos, Familia moderadamente funcional de 56 a 43 puntos, Familia disfuncional de 42 a 28 puntos, Familia severamente disfuncional de 27 a 14 puntos.

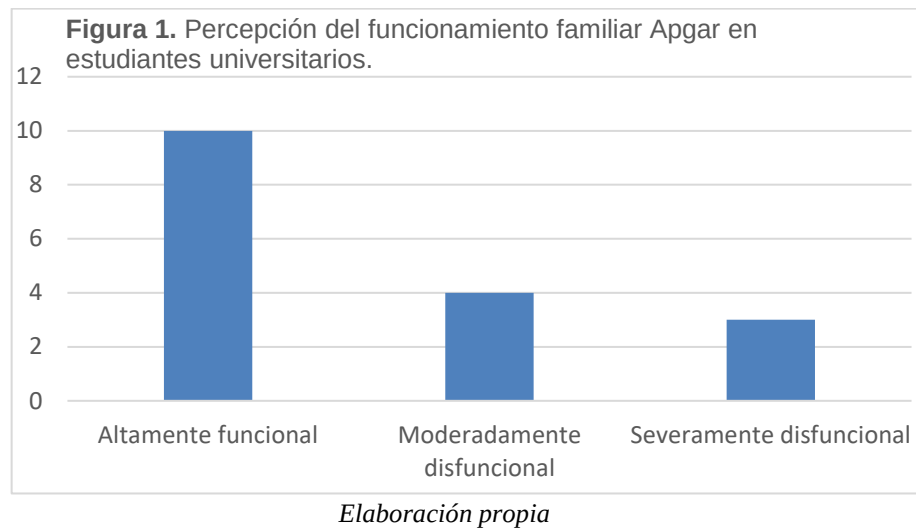
Escala de Ideación Suicida: es un instrumento desarrollado por M. Kovacs y Weissman (1979) que fue validado y confiabilizado en México por González, Díaz, Ortiz, González (2000), arrojando un Alfa de Cronbach de .84. Esta escala consta de 19 reactivos aplicados en el contexto de una entrevista clínica semiestructurada la cual evalúa la ideación suicida, la gravedad, la intensidad de los deseos de morir, la letalidad del método de suicidio, la disponibilidad de este, la sensación de control sobre la acción, o el deseo o la presencia de frenos (disuasores). Comprende cuatro subescalas: I Características de las actitudes hacia la vida y la muerte (5 reactivos); II Características de los pensamientos y los deseos de suicidarse (6 reactivos); III Características del intento suicida (4 reactivos); IV Actualización del intento suicida. Cada reactivo se puntúa de 0 a 2, la puntuación total es la suma de los valores asignados. Se considera que una puntuación igual o mayor que 1 es indicativo de riesgo de suicidio, indicando una mayor puntuación y más elevado riesgo de suicidio.

Procedimiento

Para llevar a cabo dicho estudio se escogió a los estudiantes de una licenciatura en una Universidad Pública del estado de Tlaxcala-México. Para ello, se pidió la autorización al director de la Facultad, así como a la coordinadora de la licenciatura para aplicar las herramientas de recolección de datos, una vez autorizado, se pasó a los grupos para hacerles una invitación de manera presencial a los estudiantes para responder a los instrumentos vía Google forms, siendo uno de los compromisos, entregar los resultados a dirección y coordinación para la atención de los estudiantes identificados con alguna de las problemáticas evaluadas en dicha investigación.

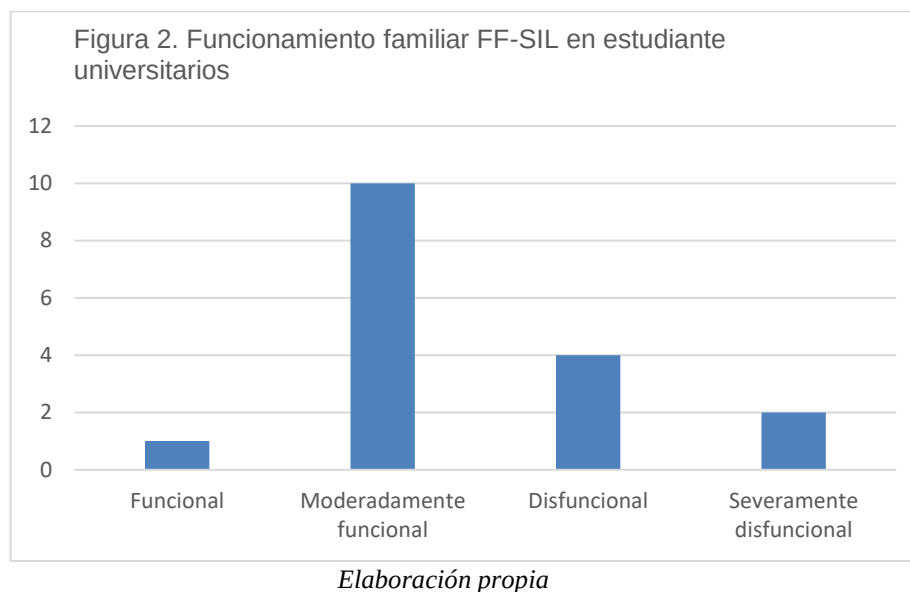
Resultados

El análisis de los datos para la obtención de los resultados de la percepción de funcionamiento familiar, tanto del Apgar, como de FF-SIL, así como también de ideación suicida, fueron a través del programa Excel, del cual se obtuvieron las medias de la percepción de funcionamiento familiar, ideación suicida, además de la media de los factores que constituyen cada prueba y los cuáles se muestran a continuación:

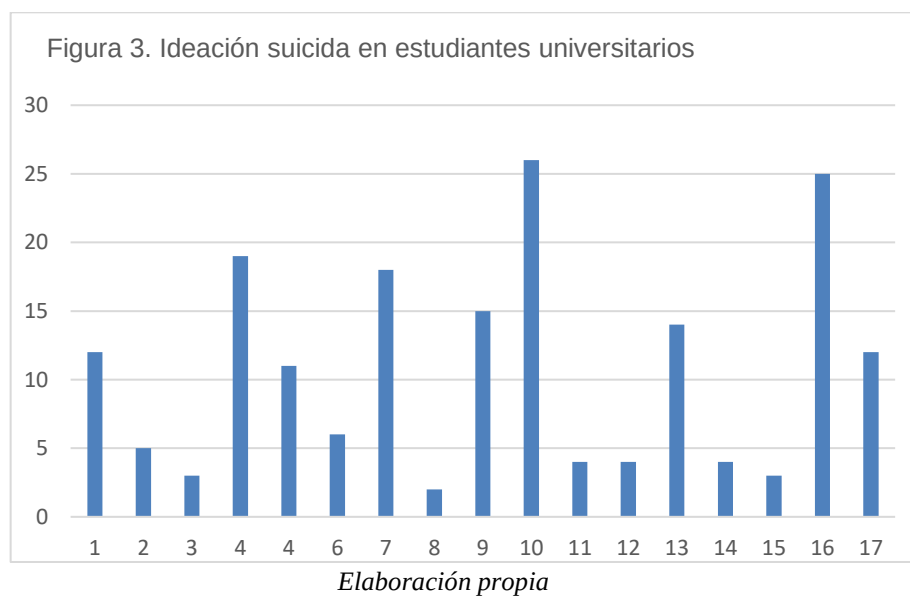


Respecto a la percepción del funcionamiento familiar medido por la escala Apgar, la Figura 1 muestra que los estudiantes la percibieron en 10 de los casos, como altamente funcional, mientras que cuatro indicaron que fue moderadamente disfuncional y tres lo percibieron como severamente disfuncional.

FUNCIONAMIENTO FAMILIAR E IDEACIÓN SUICIDA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
DURANTE EL REGRESO A CLASES POST PANDEMIA



En cuanto al funcionamiento familiar medido por FF-SIL, en la Figura 2 se indica que 10 estudiantes lo consideraron moderadamente funcional, mientras que cuatro lo perciben como disfuncional, dos como severamente disfuncional y uno funcional.



En lo que concierne a ideación suicida, en la Figura 3 se muestra que dos estudiantes resultaron con puntajes arriba de 20, así como también, dos con puntajes arriba de 15, cinco con puntajes arriba de 10, uno arriba de cinco y siete por debajo de cinco, tomando en cuenta que no existen puntos de cohorte para determinar la gravedad de ideación suicida y el puntaje máximo es de 38, los resultados indican que, a mayor puntuación, mayor gravedad, y por lo tanto más elevado el riesgo de suicidio.

De la misma manera, se obtuvieron las medias de ideación suicida y funcionamiento familiar de ambas escalas y de los factores que integran cada uno de ellas y cuyos resultados se muestran a continuación:

Tabla 1.

Medias e interpretación de ideación suicida y funcionamiento familiar en universitarios.

Variables	N	M	Interpretación
Ideación suicida	17	10.5	0-38
Funcionamiento familiar Apgar	17	6.17	Moderadamente disfuncional
Funcionamiento familiar FF-SIL	17	45.23	Moderadamente funcional

Elaboración propia

En la tabla 1. se observa que, en ideación suicida, los universitarios obtuvieron una media de 10.5, siendo un puntaje máximo de 38, y tomando en cuenta que, a mayor puntaje, mayor gravedad de riesgo suicida, este resultado indicaría menor riesgo de ideación suicida en los estudiantes.

Respecto al funcionamiento familiar Apgar, se obtuvo una media familiar de 6.17, que indicaría que la percepción que tienen los universitarios del funcionamiento de sus familias es de moderadamente disfuncional, mientras que el FF-SIL arroja una media de 45.23 lo que indica que presentan un funcionamiento familiar moderadamente funcional. Lo que se observa como resultado que los estudiantes universitarios presentan ideación suicida no grave y una percepción del funcionamiento familiar moderadamente funcional/disfuncional.

Tabla 2.
Medias de los factores de funcionamiento familiar de Apgar

Factores de Apgar familiar	<i>n</i>	<i>M</i>
Adaptación	17	1.41
Afecto	17	1.29
Crecimiento	17	1
Resolución	17	1.29
Vida en común	17	1.11

Elaboración propia

Respecto a los factores de funcionamiento familiar de Apgar, en la Tabla 2 se observa que las medias obtenidas fueron para adaptación 1.41, mientras que afecto y resolución obtuvieron una media de 1.29, en tanto que vida en común la media fue de 1.11 y crecimiento de 1, esto indicaría que respecto al funcionamiento familiar hay mayor adaptación que implica que los miembros de la familia comparten recursos y que están satisfechos con la ayuda o apoyo recibido cuando se requieren los recursos familiares.

Así como también, indicaría que comparten experiencias emocionales y hay satisfacción de los miembros con la intimidad e interacción emocional que existe en la familia, de la misma manera comparten tiempo en cuanto al espacio y el dinero entre los miembros de la familia.

Tabla 3.

Medias de los factores de funcionamiento familiar FF-SIL

Factores de FF-SIL	<i>N</i>	<i>M</i>
Cohesión	17	7.12
Armonía	17	6.05
Comunicación	17	6.65
Permeabilidad	17	6.24
Afectividad	17	6.47
Roles	17	6.23
Adaptabilidad	17	6.47

Elaboración propia

De la misma manera, se obtuvieron las medias de los factores de funcionamiento de FF_SIL las cuales se muestran en la Tabla 3, cuyos resultados fueron: cohesión presentó una media de 7.12 seguida por comunicación con una media de 6.65, afectividad y adaptabilidad de 6.47, seguida por permeabilidad con una media de 6.24, roles con una media de 6.23 y armonía con una media de 6.05 lo cual indicaría que las familias de los estudiantes se percibe mayor cohesión es decir mayor unión familia física y emocional, al enfrentarse a diversas situaciones y en la toma de decisión cotidianas, también se percibe mayor comunicación entre los miembros de la familia al transmitir sus experiencias de forma clara y directa de la misma manera se observó mayor afectividad y adaptabilidad cuya percepción fue la capacidad de los miembros de la familia al vivenciar y demostrarse sentimientos emociones positivos unos a los otros, así como también la habilidad de la familia para cambiar la estructura de poder, relación de roles y reglas.

Tabla 4
Media de los factores de la escala de ideación suicida de Beck

Factores de ideación suicida	<i>n</i>	<i>M</i>
Actitud hacia la vida/muerte	17	3.05
Pensamiento o deseos suicidas	17	3.82
Proyecto de intento de suicidio	17	2
Realización del intento proyectado	17	1.29

Elaboración propia

En cuanto a ideación suicida las medias que se obtuvieron fueron para pensamientos o ideación suicida de 3.82, en actitud hacia la vida/muerte obtuvieron una media de 3.05, para proyecto de intento de suicidio la media fue de 2 y para la realización de intento proyectado la media fue 1.29, estos resultados indicarían que los estudiantes mostraron mayor presencia de pensamientos o ideación suicida y mayor actitud hacia la vida/muerte.

Tabla 5.

Puntaje e interpretación de ideación suicida y funcionamiento familiar del Apgar y FF-SIL por estudiante

Casos	Puntaje de la Escala de ideación suicida de Beck	Interpretación de funcionamiento familiar del Apgar	Interpretación del funcionamiento familiar del FF- SIL
Estudiante 1	12	Moderadamente disfuncional	Moderadamente funcional
Estudiante 2	5	Altamente funcional	Moderadamente funcional
Estudiante 3	3	Altamente funcional	Funcional
Estudiante 4	19	Moderadamente disfuncional	Disfuncional
Estudiante 5	11	Severamente disfuncional	Severamente disfuncional
Estudiante 6	6	Altamente funcional	Moderadamente funcional
Estudiante 7	18	Moderadamente disfuncional	Disfuncional
Estudiante 8	2	Moderadamente disfuncional	Moderadamente funcional
Estudiante 9	15	Moderadamente disfuncional	Moderadamente funcional
Estudiante 10	26	Severamente Disfuncional	Severamente disfuncional
Estudiante 11	4	Altamente funcional	Moderadamente funcional
Estudiante 12	3	Altamente funcional	Disfuncional
Estudiante 13	14	Moderadamente disfuncional	Moderadamente funcional
Estudiante 14	4	Altamente funcional	Moderadamente Funcional
Estudiante 15	3	Altamente funcional	Moderadamente funcional
Estudiante 16	25	Severamente disfuncional	Disfuncional
Estudiante 17	12	Altamente funcional	Moderadamente funcional

Elaboración propia

Respecto a los puntajes obtenidos en la escala de ideación suicida, del Apgar familiar y del test de funcionamiento familiar de FF-SIL, en la Tabla 5 se pudo observar que los estudiantes 10 y 16 que obtuvieron puntaje arriba de 20 en ideación suicida, presentaron un funcionamiento familiar de severamente disfuncional a disfuncional en ambas escalas; de la misma manera, los estudiantes 4 y 7 que resultaron con puntaje arriba de 15 en ideación suicida, presentaron familias de moderadamente disfuncionales a disfuncionales en ambas escalas, en tanto que los estudiantes que resultaron por arriba 10 en ideación suicida, los cuales fueron 5, 9, 13 y 17 resultaron con familias de moderadamente funcionales a moderadamente disfuncionales en ambas escalas, respecto a los estudiantes 2, 3, 6, 8, 11, 12, 14 y 15 que obtuvieron puntajes igual o por debajo de 5 en ideación suicida, presentaron un funcionamiento familiar de funcional a altamente funcional, lo que podría indicar la incidencia del funcionamiento familiar con la ideación suicida en la población estudiada.

Discusión

Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes universitarios presentaron un funcionamiento familiar que oscila entre medianamente funcional y medianamente disfuncional en ambos instrumentos; de la misma manera se identificó niveles no graves de ideación suicida en la mayor parte de ellos. Además, se observó que, de acuerdo con los factores de funcionamiento familiar del Apgar Familiar, los jóvenes percibieron mayor adaptación, afecto y resolución entre ellos.

Así mismo, se observó, de acuerdo con los factores del FF-SIL que los estudiantes percibieron mayor cohesión, comunicación, afectividad y adaptabilidad entre los miembros de la familia. A ello, Araujo-Robles et al. (2021) identificó que las familias que muestran una mayor adaptabilidad en su funcionamiento familiar tienen a su vez mayor vinculación emocional entre sus miembros y capacidad para entenderse en función de las demandas.

Los resultados mostraron también que los universitarios presentaron pensamientos o deseos suicidas y la actitud de los deseos de vivir y de morir. De la misma manera, a nivel individual se pudo observar que los estudiantes que obtuvieron puntajes altos de ideación suicida, mostraron un funcionamiento familiar en ambos instrumentos de severamente disfuncional, disfuncional y moderadamente disfuncional, mientras que los que presentaron puntajes más bajos de ideación suicida presentaron un funcionamiento familiar moderadamente funcional, funcional y altamente funcional, tomando en cuenta este resultado Lara (2022) mencionó que la familia juega un rol más que necesario en la prevención de conducta suicida.

Por tanto, el impacto psicológico que trajo consigo la pandemia de COVID 19 provocó problemas de salud mental en la población en general (Urdiales y Sánchez, 2021) generando depresión, desesperanza e ideación suicida, además, de afectar la dinámica familiar debido al confinamiento, lo que motiva a la

necesidad de desarrollar programas de prevención e intervención que contribuyan al bienestar emocional de jóvenes universitarios y a la promoción de la salud familiar como factor de protección para sus miembros.

Se concluye que, el suicidio es un problema de salud pública que se puede prevenir, por ello es importante su detección temprana para evitar un desenlace fatal en los jóvenes a través de la manifestación de ideas suicidas, además del conocimiento del papel de la familia como red de apoyo social a través de la cohesión, la comunicación y el afecto que permitan la implementación de programas de salud mental y familiar.

Referencias

- Araujo-Robles, E. D., Díaz E, M. y Díaz M., J. Y. (2021). Dinámica familiar en tiempos de pandemia (COVID -19): comunicación entre padres e hijos adolescentes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia* 26 (95): 610-624 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29069613009>
- Ballena, C. L., Cabrejos, L., Dávila, Y., Gonzales, C. G., Mejía, G. E., Ramos, V., y Barboza, J. J. (2021). Impacto del confinamiento por COVID-19 en la calidad de vida y salud mental. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 14(1), 87-89 <https://dx.doi.org/10.35434/rcmh.naaa.2021.141.904>
- Cañón Buitrago SC y Carmona Parra JA. (2018) Ideación y conductas suicidas en adolescentes y jóvenes. *Rev Pediatr Aten Primaria*. 2018; 20:387-97
- Rosales-Córdova, N.C., Garrido-Pérez, S.M.G., y Carrillo-Ponte, F. (2017). Funcionalidad familiar y afrontamiento en pacientes con incapacidad permanente en una Unidad Médica Familiar. *Horizonte sanitario*. 6(2):127-137 <http://revistasujat.mx/index.php/horizonte>
- Franco, L.M., Valdés, G.K.P., y Gomes dos Santos, D.E. (2020). Riesgo suicida en adolescentes de preparatoria en una institución pública de Saltillo, Coahuila. *XVI Coloquio Internacional sobre Políticas Sociales Sectoriales. Los retos de las Políticas de Bienestar Social frente a la Sociedad*. www.investigacionyposgrado.uadec.mx
- Gavilanes Padilla, E. F., y Gaibor Gonzalez, I. A. (2023). Funcionamiento familiar y su relación con el Riesgo suicida en adolescentes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(1), 807–818. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.297>
- Gómez Clavelina, F. J. y Ponce Rosas, E. R. (2010). Una nueva propuesta para la interpretación de Family apgar (versión en español). *Atención Familiar*, 17 (4). <https://doi.org/10.22201/facmed.14058871p.2010.4.21348>
- Gonzalez, M.S. Díaz, M. A. y Ortiz, L. G. N.J.J. (2000) Características Psicométricas de la Escala de Ideación Suicida de Beck (ISB) en estudiantes universitarios de la ciudad de México. *Salud Mental Instituto Nacional de Psiquiatría Ramon Fuente* 23. (002): 21-30.
- Guibert, R.W. y Torres, M.N. (2001). Intento suicida y funcionamiento familiar. *Rev Cubana Med Gen Integr* 17(5):452-60
- INEGI. (2021, 8 septiembre). *ESTADÍSTICAS A PROPÓSITO DEL DÍA MUNDIAL PARA LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO* [Comunicado de prensa]. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/Suicidios2021.Nal.pdf#:~:text=El%20grupo%20de%20poblaci%C3%B3n%20de%2018%20a%2029,30%20a%2059%20a%C3%B1os%2060%20a%C3%B1os%20y%20m%C3%A1s>
- Lara García, M. D. (2022). *Familia y trabajo social en la prevención del suicidio en adolescentes y jóvenes*. [Trabajo final de grado, Universidad Pontificia]
- Núñez-Ariza, A., Reyes-Ruiz, L., Sánchez-Villegas, Mi., Carmona, A. F. A., Acosta-López, J y Moya-De Las Salas, E. (2020). Ideación suicida y funcionalidad familiar en adolescentes del caribe colombiano *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*. 39(1):80-92 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55969798013>

- OMS (2021). *Una de cada 100 muertes es por suicidio*. World Health Organization: WHO. <https://www.who.int/es/news/item/17-06-2021-one-in-100-deaths-is-by-suicide>
- OMS. (2022). *Declaración acerca de la octava reunión del Comité de Emergencias del Reglamento Sanitario Internacional: sobre la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. World Health Organization: WHO. <https://www.who.int/es/news/item/16-05-2022-who-results-report-shows-global-health-achievements-despite-covid-19-pandemic>
- Siabato Macías, E. F., Forero Mendoza, I. X., y Salamanca Camargo, Y. (2017). Asociación entre depresión e ideación suicida en un grupo de adolescentes colombianos [Association between depression and suicidal ideation in a group of Colombian adolescents]. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 51–61.
- Urdiales Claros, R. y Sánchez Álvarez, N. (2021). Sintomatología depresiva e ideación suicida como consecuencia de la pandemia por la COVID-19. *Escritos de Psicología (Internet)*, 14(2), 134-144.
- Vera, V., Pérez, M., López A., Martínez, L. y Quintosa, Y. (2020). Funcionamiento familiar durante la pandemia: experiencias desde el psicogrupo adultos vs covid-19. *Revista Cubana de Psicología*. 2(2), 41-50 <http://www.psicocuba.uh.cu/index.php/PsicoCuba/article/view/26>
- Zambrano, J., y Mayo, I. (2022). Efectos del funcionamiento familiar en la adolescencia: una revisión sistemática. *MQR Investigar*, 6(4), 03-23. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.4.2022.03-23>

Propuestas y Alternativas Pedagógicas en Personas Adultas Mayores: Una Visión desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Proposals and Pedagogical Alternatives in Older Adults: A View from the Sustainable Development Goals

MONTSERRAT VARGAS VERGARA

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Resumen

La intención de este ensayo es invitar a la reflexión sobre la educación de adultos mayores en la sociedad actual. Se pretende establecer una relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, considerando que pueden ser vistos como un espejo que muestra la realidad de nuestras acciones y su pertinencia en la sociedad del siglo XXI. De esta forma, a lo largo de las páginas que siguen, se desarrollarán propuestas y alternativas para la educación de personas adultas mayores bajo una visión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Se presentarán en primer lugar datos sobre la población adulta mayor a nivel mundial y en Latinoamérica en particular, según organizaciones como la ONU y la UNESCO, y la atención que los ODS prestan a este sector de la población. Finalmente se mostrarán varias experiencias que se están desarrollando en la Universidad de Cádiz y en el Centro de Adultos "La Arboleda Perdida", así como otras en el ámbito de la educación no reglada que también pueden incluirse en la educación permanente.

Palabras clave: *Educación de adultos mayores, objetivos de desarrollo sostenible, empoderamiento, educación permanente.*

¹Profesora
Universidad de
Cádiz.

Correo electrónico:
montse.vargas@uca.es

Abstract

To invite reflection on the education of older adults in today's society is the purpose of this essay. The aim is to establish a relationship with the Sustainable Development Goals, considering that they could be seen as a mirror that shows the reality of our actions and their relevance in the society of the 21st century. Thus, in the following pages, proposals and alternatives for the education of older adults will be developed under a vision of the Sustainable Development Goals (SDGs). First, data will be presented on the older adult population worldwide and in Latin America in particular, according to organizations such as the UN and UNESCO, and the attention paid to this sector of the population by the SDGs. Finally, several experiences that are being developed at the University of Cádiz and at the “La Arboleda Perdida” Adult Center will be shown, as well as others in the field of non-formal education that can also be included in continuing education.

Key words: *Education of older adults, sustainable development goals, empowerment, continuing education.*

Introducción

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por la ONU en 2015 dentro de la Agenda 2030, son vistos como una oportunidad para evidenciar los problemas que acontecen a la sociedad actual. Se parte de la idea de que nos recuerdan que el acceso a la alimentación, la educación y el empleo, así como vivir en Paz, son Derechos Humanos. Por tanto, los ODS nos vienen a recordar la constante vulneración de estos. El ODS 4 Calidad de la Educación, apuesta por el acceso a la educación a lo largo de la vida. Es más, ayudando al sujeto a desarrollarse en todas las dimensiones, atendiendo igualmente a las relaciones sociales o competencias digitales.

Entendiendo que la educación de los adultos mayores debe ir mucho más allá de la alfabetización, lectura, escritura y cálculo, se hace necesario un cambio en el paradigma educativo. Recordemos que la formación es necesaria para el empoderamiento de los adultos mayores, haciéndoles partícipes del desarrollo de las comunidades a la que pertenecen.

Las propuestas que se van a mostrar afrontan la educación de adultos desde una perspectiva holística y con una finalidad que va más allá de lo académico, formal o reglado.

Se ha querido conocer de primera mano lo que la educación de adultos y los programas que se mostrarán a continuación significan para los usuarios y los docentes que a ello se dedican. Para ello, se realizaron entrevistas con docentes, se visitaron centros, se obtuvieron vídeos y audios enriquecedores sobre actividades y experiencias de varios adultos mayores y, finalmente, se recibieron algunos escritos que se mostrarán más adelante en este documento. En una reflexión crítica se hace alusión expresa a algunos sectores de la sociedad que, en más ocasiones de las

deseadas, son olvidados en cuestiones educativas, como las personas privadas de libertad en prisión, las institucionalizadas por cuestiones de salud mental o aquellas en residencias de mayores.

Cada día que pasa, a todos nos queda menos tiempo para ser un adulto mayor. Por ello, el que desde la educación no se dé más protagonismo a esta temática nos afecta y debería preocuparnos. Así, podríamos cuestionarnos: ¿Cómo afrontar la educación de adultos mayores desde la educación reglada y no reglada? ¿Qué consideraciones contemplan los ODS hacia los adultos mayores? Que la población mundial envejece no es algo nuevo, pero ¿Sabemos a qué ritmo lo está haciendo?

Adultos mayores y educación: aproximación al contexto

Antes de comenzar a hablar de los proyectos que se están desarrollando, y que pueden considerarse como innovadores y sostenibles, se comentarán algunos datos importantes para contextualizar el tema a tratar.

El comunicado de prensa sobre el informe Perspectivas de la Población Mundial 2019: Aspectos destacados (ONU, 2019, p. 2) dice lo siguiente:

Para 2050, una de cada seis personas en el mundo (16% de la población) tendrá más de 65 años, en comparación con una de cada 11 en 2019 (9%) (...) Para 2050, una de cada cuatro personas viviendo en Europa y América del Norte podría tener 65 años y más. En 2018, por primera vez en la historia, las personas de 65 años o más a nivel mundial superaron en número a los niños menores de cinco años. Se proyecta que el número de personas de 80 años o más se triplicará, de 143 millones en 2019 a 426 millones en 2050.

Respecto a Latinoamérica, el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (Huenchuan, 2018, p. 50) señala lo siguiente:

Según las estimaciones y proyecciones de las Naciones Unidas, en 2017 había 76,3 millones de personas mayores en América Latina y el Caribe, que representaban el 12% de la población regional. En 2030 esta población ascenderá a 121 millones y, de ese modo, las personas mayores representarán el 17% de la población total de la región. En 2060, este porcentaje corresponderá al 30% y habrá alrededor de 234 millones de personas de edad.

Los datos muestran que el envejecimiento de la población es ciertamente una realidad, que estamos ante un cambio demográfico. La crónica de Herrmann (2022) con motivo del Día Mundial de la Población muestra lo siguiente:

A nivel global, la pérdida de población viene motivada por unos niveles de fecundidad bajos que siguen descendiendo.

En 2019 más del 40 % de la población mundial vivía en países donde la tasa de reproducción era de 2,1 niños por mujer, o incluso menor. En 2021 este porcentaje escaló hasta el 60 %.

La baja tasa de natalidad, en una proyección de futuro, supone un problema para el desarrollo. De seguir con esta tendencia no habrá jóvenes suficientes para cubrir los puestos de trabajo que el desarrollo económico descontrolado e insostenible está provocando. Así mismo, la pirámide de población, que como decíamos tiende a estar invertida, pudiera tener distintas formas con disminución de edades tempranas y de adultos mayores, centrándose un alto porcentaje en los valores medios de jóvenes. Entonces, como veremos en páginas posteriores, cabría pensar: ¿Qué pasará con la transmisión de la cultura que solo está en posesión de los adultos mayores?

Otra cuestión fundamental que refuerza la necesidad de afrontar la educación de adultos en general y adultos mayores en particular es la situación vivida por la pandemia. Autores como Medina Ruiz (2021, p. 105) nos recuerdan lo siguiente:

La pandemia provocada por la COVID-19 ha tenido un fuerte impacto a nivel social y sanitario siendo los principales perjudicados las personas mayores, no solo por las elevadas tasas de mortalidad sino porque las medidas de distanciamiento social impuestas para su protección han dado lugar a un agravamiento del aislamiento social y el sentimiento de soledad de nuestros mayores. Es urgente generar espacios seguros para aumentar los niveles de participación social.

Asumiendo la evidencia del envejecimiento de la población, vistos los datos, urge un cambio de mentalidad respecto a la educación de adultos dándole el protagonismo e importancia que le corresponde. De no ser así, tendremos un gran problema que afectará no solo a personas más o menos cualificadas académicamente, sino a personas con mayor o menor deterioro emocional y salud mental. Todos sabemos que mantenerse ocupado y aprender cosas nuevas es fundamental para la salud; por ello, se debería fomentar la creación de programas educativos, tanto en el ámbito formal o reglado como en el no formal, para tener una sociedad más sana y participativa a través de la educación.

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UNESCO, 2022) establece el siguiente objetivo estratégico en el Aprendizaje y educación de adultos:

(...) asegurar que se reconozca el aprendizaje y la educación de adultos (ALE) como un componente esencial de los sistemas educativos y se integre en los marcos de políticas y las agendas de desarrollo nacionales.

Desde este posicionamiento se entiende que se debe apostar por la inclusión de programas formativos que fomenten la educación permanente, como una etapa más en

el sistema educativo. Si bien es cierto que, como se verá en las propuestas siguientes, parece que hay una sensibilización al respecto, y que la oferta educativa para adultos mayores va en aumento, esto no es suficiente. Los datos que se exponen en el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019 (ONU, 2019, p. 31) indican que 750 millones de adultos, de los cuales dos tercios son mujeres, todavía no saben leer ni escribir un simple enunciado. Ciertamente no se especifica la franja de edad ni qué porcentaje ocuparían los adultos mayores, pero el dato en sí es sorprendente. En esta línea, el Programa Sectorial de Educación (Secretaría de Educación Pública, 2007, p. 9), elaborado en México¹ para el periodo 2007-2012, resaltaba que millones de mexicanos son analfabetos: “Más de 30 millones de personas no concluyeron o nunca cursaron la primaria o la secundaria, es decir, un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la educación básica o no ha podido concluirla”.

Sabemos que la alfabetización empodera y libera a las personas. Más allá de su importancia como parte del derecho a la educación, la alfabetización mejora la vida al ampliar las capacidades, lo que a su vez reduce la pobreza, aumenta la participación en el mercado laboral y tiene efectos positivos en la salud y el desarrollo sostenible. Así, la meta 4.6 del ODS 4 está dirigida a “De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética”. Pero no es esta la única referencia que incluye a los adultos mayores en los ODS. El ODS 1 (Fin de la pobreza) propone en su meta 1.2: “Para 2030, reducir a menos de la mitad la proporción de hombres, mujeres, niños y niñas de todas las edades que viven en la pobreza en todas sus dimensiones con arreglo a las definiciones nacionales”. La meta 2.2 alude a la necesidad de acabar con la malnutrición mencionando expresamente a las personas de edad, cuestión que se ha visto agravada en la pandemia, donde los casos de aislamiento de los mayores adultos se vieron evidenciados.

Empoderar y promover la inclusión social, económica y política de todos, independientemente de la edad (meta 10.2). Proporcionar acceso a sistemas de transporte seguros, asequibles, accesibles y sostenibles para todos, mejorando la seguridad (meta 11.2). Estos serían algunos ejemplos para ilustrar cómo se debe trabajar con adultos mayores desde una visión educativa y social, orientada en los retos y metas que proponen los ODS. Debemos recordar que uno de los principios de la ONU para los ODS es llegar a todos y “no dejar a nadie atrás” (Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible, s.f.). Se ofrece, por tanto, una excelente oportunidad para parar, pensar y repensar si las actuaciones y acciones socioeducativas, que realizamos están en la senda del desarrollo sostenible o, por el contrario, se alejan de ella. Es decir, no toman los ODS como referencia hacia dónde se debe ir.

¹ El Programa Sectorial de Educación se basa en la Visión de México 2030 y el Plan Nacional de Desarrollo <https://uil.unesco.org/es/documento/mexico-programa-sectorial-educacion-2012-emitido-2007>

De esta forma, vemos cómo la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) (UNESCO, 2022) apuesta por empoderar mediante los conocimientos, las competencias y los valores con miras a proteger el planeta y por ende a las personas que lo habitan:

La EDS proporciona a los educandos de todas las edades los conocimientos, las competencias, los valores y el poder de acción necesarios para superar los desafíos mundiales interrelacionados a los que debemos hacer frente, como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la utilización no sostenible de los recursos y las desigualdades. La EDS permite que los educandos de todas las edades tomen decisiones informadas y actúen a título individual y colectivo con el objetivo de cambiar la sociedad y cuidar el planeta.

Como hemos visto, hay un especial llamamiento por parte de organizaciones mundiales a considerar la educación a lo largo de la vida y la alfabetización de todos, y en especial de las personas adultas, como una necesidad y prioridad para la sociedad. Lamentablemente, tal y como muestran los datos presentados, queda mucho por hacer en temas de educación permanente.

Experiencias en la educación de adultos

A nivel de formación reglada el Aula Universitaria de Mayores (AUM) de la Universidad de Cádiz (UCA) ofrece un proyecto organizado desde el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo. El objetivo general del AUM es potenciar la integración de las personas mayores en la vida económica, social y cultural, presentando esta etapa del ciclo vital como un momento positivo, digno y participativo. La formación se desarrolla en un plan de cinco años que, obviamente, no es profesionalizante. Al finalizar, el alumnado obtiene un certificado de estudios entregado en un acto de graduación.

La siguiente tabla muestra el número de matriculados en los últimos cursos.

Curso	Matriculados	Hombres	Mujeres	Becarios
2019-20	948	331	637	124
2020-21	481	167	314	51
2021-22	820	268	552	90

Una de las aportaciones procede de una alumna del aula de mayores durante seis años, quien destaca aspectos como la socialización: “pues hasta que empezaron apenas salía, tenían círculos sociales reducidos o inexistentes”. Resalta otro aspecto como la diversidad: “Los grupos suelen ser bastante heterogéneos, con personas de ambos sexos y diverso nivel de formación (desde educación básica hasta titulados universitarios), si bien se advierte una asistencia mayor de mujeres”.

Ante la pregunta sobre cómo aprenden los mayores su respuesta fue: “Básicamente a determinadas edades es mucho más fácil cualquier método audiovisual, gráfico o práctico, pues la memoria empieza a fallar y cuesta mucho más retener las enseñanzas de tipo teórico”. Manifiesta que los profesores más activos, con mayor interacción con los alumnos y que utilizan las nuevas tecnologías, consiguen captar más fácilmente la atención del alumno mayor, a la vez que se hace un acercamiento a las TIC.

En relación con la convivencia y el trato con los compañeros, esta alumna considera que se creó una red de apoyo y amistad que en la mayoría de los casos permanece y se prolongará en el futuro. Como vemos en este testimonio, la parte emocional y de relaciones sociales tiene un peso importante.

Entendemos que la finalidad de la educación debe ser el empoderamiento de las personas que les permita tomar posicionamiento y mejorar la participación en la sociedad en que se desarrollan. Como nos dirá un docente del centro, coincidimos con la UNESCO (2022) cuando habla sobre los efectos de la alfabetización en el mundo:

Las mujeres empoderadas por la alfabetización provocan un efecto dominó positivo en todos los aspectos del desarrollo. Tienen mayores opciones de vida para sí mismas y una repercusión inmediata en la salud y la educación de sus familias y, en particular, en la educación de las niñas.

Como se ha señalado, descubrimos que hay necesidades manifiestas y necesidades emergentes. Por lo tanto, los programas de mayores deben atender a ambas. Las propuestas educativas deben ser adaptadas a los alumnos.

Centro de Adultos “La Arboleda Perdida”

En una conversación con dos docentes de este centro de El Puerto de Santa María, nos muestran la trayectoria de la educación de adultos en Andalucía desde 1982. Al principio el objetivo era la alfabetización de la población andaluza. Una vez alcanzado el objetivo inicial, el proyecto evolucionó de modo que fue el propio grupo el que demandó más formación.

En este sentido vemos que hay dos cuestiones a las que responde la educación permanente de adultos mayores: la necesidad sentida y la necesidad surgida o emergente. La primera se refiere a lo que los mayores consideran que necesitan: en principio solo acuden para lectura, escritura y cálculo. Es una vez iniciada la formación cuando evidencian la necesidad de saber más en distintas áreas de conocimiento. Surgen entonces programas como el de Patrimonio de la ciudad y el de Emprendimiento.

El objetivo de estas propuestas del centro no es la obtención de un título. El producto resultante de los cursos de patrimonio ha tenido una repercusión en la sociedad en general. Se realizó un estudio y posterior exposición sobre los edificios más emblemáticos de la ciudad. De esta actividad surgieron diversas necesidades

emergentes, como el uso de la informática para la investigación, la técnica de fotografía, redacción y elaboración, entre otras.

No solo hablamos de educación de adultos para aprender, sino también para actuar y participar en la sociedad. Entendemos que toda acción educativa debe tender a la emancipación del sujeto que se forma. Por otra parte, debe ser necesariamente transformadora, tanto del sujeto como de la sociedad, empoderando a las personas para que se sientan útiles y capaces de ser escuchadas, representadas y con libertad de actuación en la comunidad.

Como señala una docente del centro, el saber de las personas mayores no está escrito, no aparece en Internet. Solo los mayores son los conocedores y poseedores de nuestra historia, cultura y tradiciones. Los mayores son un bien necesario para la sociedad, por lo que se debe apostar por programas intergeneracionales.

La radio, un medio para la alfabetización y la comunicación

En 2017, un docente de la sección de educación permanente “La Alberquilla” de Salteras (Sevilla) y un grupo de alumnos del Aula de Mayores de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) acudieron al Instituto Universitario de Investigación para el Desarrollo Social Sostenible (INDESS) de la UCA, donde participaron en un programa de radio sobre la educación de adultos. A partir de ahí, por iniciativa del alumnado, crearon su propia radio. Una vez grabados, los programas se suben a su canal de la plataforma ivoox² en Internet. Sus temáticas son diversas: literatura, historia, geografía, cultura, gastronomía... todo encaminado a adquirir cultura general y alfabetización mediática.

La radio, como medio para la educación de adultos, abarca mucho más que lo académico. La organización, en colaboración con los distintos equipos, permite la socialización del mayor y, sobre todo, la puesta en juego de aquellos saberes que, como se mencionó anteriormente, no están escritos.

Los centros, en su disposición y actividades, deben invitar a transmitir mensajes que lleven a la educación en valores y respeto y, sobre todo, al empoderamiento que posibilite la participación. Tomar conciencia de la identidad como persona con derechos y libertad para ejercerlos.

Hemos preguntado qué supone acudir al centro para la educación de adultos de Salteras. La mayoría de las respuestas obtenidas destaca el aspecto de la socialización, salir de casa, relacionarse y compartir. Así mismo, coinciden con los testimonios obtenidos entre los estudiantes del Aula de Mayores de la UCA, cuyos grupos son muy heterogéneos. A los distintos programas de mayores acuden personas con distintas cualificaciones académicas y profesionales. Para unos lo importante es recordar lo aprendido en años anteriores, para otros es un sueño cumplido, poder acceder a una formación reglada. Sentimientos similares presentan los docentes que están a cargo de estas propuestas educativas.

² https://www.ivoox.com/perfil-radio-alberquilla_a8_podcaster_19629543_1.html

La planificación previa es necesaria, la flexibilidad es fundamental, por lo que a la labor docente se une el rol de aprendiz, al mismo tiempo. A ello se debe sumar la función de docente investigador, como en el caso del profesor Juan Luis Rincón, del Centro de Adultos “La Arboleda Perdida”. La sistematización de su trabajo se plasma en tres obras que muestran la evolución de la educación de adultos mayores, desde la alfabetización en las letras al uso de las tecnologías para la investigación y participación ciudadana³.

La música como terapia

Para concluir, presentamos una iniciativa donde se trabaja la educación de adultos mayores a través de la música, en este caso en un coro-agrupación. Sabemos que esta fomenta el aprendizaje y, por lo tanto, activa las neuronas y mejora el estado de ánimo gracias al aumento de serotonina. El primer testimonio fue el de una mujer que habló sobre cómo su participación en la agrupación la había animado a salir de la situación anímica sobrevinida al enviudar. La música también ayuda a expresar emociones, fomenta la comunicación y los vínculos afectivos; entretiene a la vez que mejora la actividad cerebral, ya que ejercita la memoria y mejora la agudeza mental; actúa a nivel de lenguaje, emociones, conductas, memoria y sistema nervioso.

El poder terapéutico de la música está debidamente demostrado en otras ciencias. A ello podemos añadir que quizás sea mucho más motivador trabajar intelectualmente a través de las letras de las canciones que en otros formatos menos amables. Por otra parte, para algunos es más atrayente participar de eventos musicales que compartir un asiento en el aula. No debemos olvidar que muchos de los adultos que llegan a esta edad, sin instrucción en las letras, abandonaron una escuela que en su momento no supo dar respuestas, por lo que es comprensible que esta oferta no les resulte atrayente.

Lo que falta por hacer: retos, necesidades y reflexión

Los retos y necesidades surgen, sobre todo, en torno a entender que la educación de adultos no debe ser considerada como algo añadido a la educación, sino como señala Martínez de Morentín (2006, p. 4): “Educación de adultos es sinónimo de toda educación. Ambas expresiones -educación de adultos o educación a secas- indican lo que se persigue: la apropiación de un espíritu capaz de transformar el interior en todo tiempo y lugar”.

Se requiere de una formación de profesionales en los distintos ámbitos, pero también de la ciudadanía en general. De esta forma pueden evitarse problemas como la falta de respeto de los jóvenes hacia los mayores y la falta de políticas públicas que impulsen leyes de protección o sistemas sociales para el cuidado de los mayores en peligro de exclusión social. Por otra parte, se evidencia la necesidad de investigar y trabajar en una pedagogía del adulto. Según Portero (2000, p.183):

³ Las obras del profesor Juan Luis Rincón se muestran en la bibliografía.

La Gerontagogía es una nueva disciplina que se ocupa de la formación de las personas mayores. Esta disciplina se ocupa de desarrollar nuevos modelos de formación de adultos, que recojan, no sólo las capacidades actuales de aprendizaje y desarrollo de las personas mayores, sino también, y muy especialmente, la creciente demanda de formación de la población mayor.

Es urgente fomentar y apostar por los paradigmas de investigación cualitativos centrados en la etnografía, historias de vida, estudio de casos. Parece que la tendencia actual de la Universidad está deshumanizando la ciencia y, sobre todo, las ciencias sociales. La investigación en mayores no puede salir de escalas o cuestionarios estandarizados, sino de las vivencias, sentimientos y necesidades de los que se forman y, especialmente, de los que no llegan a acceder a la educación. Quizás deberíamos pensar como ya lo hicieron los pedagogos Pedro Poveda y el Padre Manjón, quien en el Sacromonte de Granada vieron claro que, si los niños y niñas no acudían a la escuela, tendría que ser la escuela la que fuera a por ellos. Nos referimos con esto, a la necesidad de tener datos y un acercamiento a la realidad. Por otra parte, a fin de hacer una oferta atractiva necesitamos programas flexibles, políticas educativas adecuadas y autonomía de los docentes. Las políticas educativas no pueden ser limitantes ni constreñir las acciones de los educadores. Habrá que analizar la idoneidad de las propuestas educativas, los contenidos y el mensaje. Nuevamente urge un análisis institucional en la Universidad en particular y en las instituciones educativas en general, sobre todo a nivel del concepto de calidad de la educación (ODS 4).

Agenda 2030: No dejar a nadie atrás

Por tendencia, al hablar de educación y de instituciones educativas, debemos tener en cuenta las prisiones y los que allí cumplen condena. Coincidimos con la visión de Scarfó (2002) quien defiende la educación dentro de las prisiones como parte de los Derechos Humanos, por lo que se establece el concepto de Educación en Derechos Humanos (EDH):

La necesidad de garantizar a los detenidos el Derecho a la Educación es de vital importancia, no sólo por ser un derecho, que hace a la esencia de todo ser humano, sino también por el beneficio personal de quién recibe educación y el impacto auspicioso de una EDH en la participación y pertenencia real en la sociedad y en la construcción de la cultura en el marco de los DH. (2002, p 293).

La propuesta de Agenda 2030 incluye el no dejar a nadie atrás y llegar a todos. Esto también significa mirar hacia las personas recluidas en prisión y las internadas por cuestiones de salud mental o algún tipo de limitación física o psíquica. A continuación, se muestran aportaciones de dos reclusos de la prisión de El Puerto de Santa María (Cádiz), quienes responden a la pregunta ¿Qué supone recibir formación dentro de la prisión?

Aportación: Recluso/a 1

Por que te beneficia a cara de un futuro y te abre puertas referente al tema laboral y me hace sentirme valido, realizado y capaz de afrontar nuevos retos.

Aportación: Recluso/a 2

La cultura, es pilar fundamental para disminuir de forma constructiva, el bien del mal. Para un individuo que, por regla general, mantenía actitudes incívicas, las cuales le llevaron a cometer uno o varios delitos e ingresar en prisión, los estudios le aportan entre otras cosas, valores como lo son la escucha, motivación hacia la realización personal, compromiso, organización, además de abrir un abanico de posibilidades laborales con todo lo que ello implica.

Si bien es cierto que instituciones como la UNED atienden a este sector de población, debemos tener en cuenta las carencias formativas que se presentan en niveles anteriores al universitario. La labor educativa dentro de las prisiones no debe ser olvidada; por ello, puesto que son parte del campo profesional de los docentes, los planes de estudio universitarios deben incluir contenidos concretos a este efecto. La permeabilidad entre sociedad e instituciones educativas es la clave para responder a la realidad social.

Conclusiones

Tras la realización de este trabajo de indagación y reflexión sobre la educación en las personas adultas mayores y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, surgen distintas cuestiones que giran en torno a:

- La necesidad de considerar la formación como un proceso a lo largo de la vida. No solo para las personas, sino para las instituciones políticas, educativas y sociedad en general.
- La educación de adultos tiene ser entendida como mucho más que la alfabetización o instrucción en la lectura y la escritura.
- Se hace necesario una intervención socioeducativa para la alfabetización digital de los adultos mayores o personal de asistencia para apoyo a la gestión requerida en actividades cotidianas.
- La necesidad de protección de las personas mayores respecto a las estafas tanto a través de la tecnología como por desconocimiento. El ser mayor les hace vulnerables hacia cierto tipo de delitos.
-

Los ODS nos anima a estar alertos a las necesidades que las personas adultas mayores tienen respecto a la educación permanente, acceso a la sanidad gratuita y sobre todo lo que tienen relación con la soledad no deseada. Desde la ONU se insta a los gobiernos locales a tener registro sobre los casos y situación en la que viven sus mayores. Se sabe que es un grupo vulnerables y tras la Pandemia por COVID- 19, aumentó considerablemente el número de casos que sufren desnutrición o aislamiento, lo que va en contra del ODS 3 Salud y Bienestar.

Desde la educación se deben diseñar programas de formación, ya sean dentro de las instituciones educativas o en centros sociales. Se trata de ayudar a través de la educación a llegar a una realización como persona y ciudadano con derecho a la participación. Es más, debieran tener libertad para poder demandar la formación que requieran. Por ello, los programas deben ser flexibles y elaborados en colaboración con los mayores. Hemos visto a lo largo de este trabajo que actividades como la música, la radio o el estudio del patrimonio de las ciudades, pueden ser alternativas interesantes para la oferta educativa.

Finalmente, como se ha mostrado y se evidencia en los documentos escritos por reclusos, la educación en el sector penitenciario, no debe ser incluido como una acción en las instituciones educativas.

Referencias

- Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (s.f.). *No dejar a nadie atrás*. Recuperado el 18/4/2023 de <https://unsdg.un.org/es/2030-agenda/universal-values/leave-no-one-behind>
- Herrmann, M. (2022). *¿Qué va a pasar cuando la población mundial pronto alcance los 8.000 millones? Crónica ONU*. <https://www.un.org/es/cr%C3%B3nica-onu/global-population-will-soon-reach-8-billion%E2%80%94then-what>
- Huenchuan, S. (2018). Envejecimiento, personas mayores y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: perspectiva regional y de derechos humanos, *Libros de la CEPAL*, N° 154, https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44369/1/S1800629_es.pdf
- Martínez de Morentín, J.I. (2006) *¿Qué es educación de adultos? Responde la UNESCO*. Centro UNESCO de San Sebastián. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149413>
- Medina Ruiz, E. (2021). Personas mayores, participación y cambio social antes y después del COVID-19. En Áreas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (42), 105–113. <https://doi.org/10.6018/areas.483961> <https://revistas.um.es/areas/article/view/483961/317981>
- ONU (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf
- ONU (2019). *Perspectivas de la Población Mundial 2019: Aspectos destacados. Comunicado de prensa*. https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_PressRelease_ES.pdf
- Portero, C. F. (2000). La gerontagogía: una nueva disciplina. EA, *Escuela Abierta*, 3, 183-198.
- Rincón, J.L. (2008). *Cardito de Puchero. Historias de la educación de adultos*. Ediciones El Boletín.
- Rincón, J.L. (2016). *Cardito de Puchero II. Cuando cambiamos el punto por la coma y por el punto.com*. Ediciones El Boletín.
- Rincón, J.L. (2019). *Cardito de Puchero III “La pringá”*. Ediciones el Boletín
- Secretaría de Educación Pública (2007) *Programa Sectorial de Educación. México*. <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/mexico-education-sectoral-programme.pdf>
- Scarfó, F. J. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH). *Revista iidh*, 36, 291-324.
- UNESCO (2022). Análisis de la política de aprendizaje a lo largo de toda la vida. En *Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida*. <https://uil.unesco.org/es/aprendizaje-largo-de-vida/base-de-datos-sobre-politicas>
- UNESCO (2022). *Aprendizaje y educación de adultos. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida* <https://uil.unesco.org/es/educacion-de-adultos>
- UNESCO (2022). *Qué debe saber acerca de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.unesco.org/es/education-sustainable-development/need-know>
- UNESCO (24 de junio de 2022). *Qué debe saber sobre la alfabetización*. <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>

Trastorno del Espectro Autista en Mujeres: Un Área Pendiente para la Investigación en Educación Especial

Autism Spectrum Disorder in Women: A Pending Area for Research in Special Education

ROXANA ROMO PLUMA¹
ENRIQUE HERNÁNDEZ ARTEAGA²

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Resumen

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es uno de los trastornos más frecuentes en la población infantil. Sin embargo, en el contexto de la intervención y atención a estudiantes con TEA, es una condición que todavía no es bien entendida por los profesionales que implementan estrategias inclusivas en el aula, lo que resulta ser una barrera para el aprendizaje y la participación más, a las que se enfrentan dicha población estudiantil. En este contexto, de manera histórica el trastorno fue descrito originalmente con una población masculina, lo que ha llevado a una falta de diagnóstico y de atención a la población femenina con TEA. Es así, que considerando lo anterior este artículo tiene como objetivo el poder describir las características que se han reportado en mujeres con TEA. Para lo cual, se realizó una investigación de tipo revisión documental. Dicha revisión permitió plantear una discusión conceptual sobre la necesidad de abundar en investigación relacionada con la atención-intervención para mujeres con TEA, desde el área de la investigación en educación especial, para que así, se puedan generar estrategias educativas que permitan la inclusión de dicha población estudiantil.

Palabras clave: *Trastorno del Espectro Autista, femenino, intervención educativa, investigación, educación especial.*

¹⁻² Universidad Autónoma de Tlaxcala. Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano.

²Correo electrónico, autor de correspondencia: eharteaga@uatx.mx

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is one of the most common disorders in children. However, in the context of intervention and care for students with ASD, it is a condition that is still not well understood by professionals who implement inclusive strategies in the classroom, which turns out to be a barrier to learning and participation more than that this student population faces. In this context, historically the disorder was originally described with a male population, which has led to a lack of diagnosis and care for the female population with ASD. Thus, considering the above, this article aims to describe the characteristics that have been reported in women with ASD. For this, a documentary review type investigation was carried out. This review allowed us to propose a conceptual discussion on the need to expand on research related to care-intervention for women with ASD, from the area of research in special education, so that educational strategies can be generated that allow the inclusion of said student population.

Key words: *Autism Spectrum Disorder, female, educational intervention, research, special education.*

Introducción

Según el DSM-V, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) se encuentra clasificado como un trastorno del neurodesarrollo, caracterizado por presentar desde las primeras etapas de vida, déficits persistentes en la comunicación, en las interacciones sociales y la presencia de comportamientos repetitivos y restrictivos (American Psychological Association [APA], 2014). En la actualidad el TEA es uno de los trastornos más frecuentes en la población infantil con una prevalencia estimada de 1/160 niños en el mundo (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2017).

En el contexto de la intervención y atención a estudiantes con TEA, surge la importancia de considerar que su inclusión se enfrenta a una condición que todavía no es bien entendida por educadores (tanto regulares como especiales) y que la implementación de estrategias inclusivas que no vayan acorde a las necesidades particulares de la población con TEA, resulta ser una barrera para el aprendizaje y la participación más allá de las que se enfrentan dicha población estudiantil. Por lo tanto, la comprensión de las características del trastorno mismo, además de la identificación de las posibilidades de inclusión social y educativa, es un aspecto que los profesionales deben desarrollar para potenciar las prácticas inclusivas destinadas en la atención de dicha población estudiantil (Santana, et al., 2020).

Aunado a lo anterior, de manera histórica el trastorno fue descrito originalmente con una población masculina, ya que se ha reportado una mayor incidencia en varones que en mujeres (Cheslack-Postava y Young, 2012; Gillberg, et al., 2006; Lommes, et al., 2017), lo que ha llevado a una falta de diagnóstico y de atención a la población femenina con TEA.

Es por esta razón, que este artículo tiene como objetivo el poder discutir las características que se han reportado en mujeres con TEA, que le permitan al lector el pensar en posibles metodologías de atención e intervención educativa en dicha población.

El trastorno del espectro autista a lo largo de la historia

La palabra “autismo” proviene del vocablo griego autos que significa “sí mismo” (Garraé de Lara, 2012). Utilizada por primera vez por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler en 1911, para referirse a una condición relacionada con la esquizofrenia. Para Bleuler, el autismo consistía en un alejamiento de la realidad externa por parte de individuo para centrarse en su interior (Artigas-Pallarés y Pérez, 2012). No obstante, con las aportaciones de Kanner y Asperger, fue que el autismo comenzó a consolidarse como un trastorno del desarrollo, tal y como lo conocemos actualmente.

Leo Kanner en 1943, realiza la descripción de once casos (ochos de ellos varones y tres féminas) que compartían el mismo cuadro clínico, entre las características en común se encontraban: alteración del lenguaje, inhabilidad para establecer relaciones personales, persistencia por mantener su contexto sin cambios, buena memoria, habilidades cognitivas superiores (solo en temas de interés), sin presencia de alteraciones físicas aparentes y la aparición de los síntomas desde los primeros meses de vida. A partir de lo anterior, y tras varios años de investigación, Kanner denomina al autismo como “autismo infantil precoz” definiéndolo como una alteración biológica del contacto afectivo (Artigas- Pallares y Pérez, 2012).

En 1944, Hans Asperger reporta el caso de cuatro niños que compartían ciertas características, las cuales englobó y denominó “psicopatía autista”. Estos niños presentaban dificultad ante los cambios del ambiente, falta de empatía, dificultad en la formación de relaciones sociales, problemas motrices y de lenguaje, y un marcado interés por temas particulares (Artigas-Pallares y Pérez, 2012).

No fue hasta con la llegada de la psiquiatra Lorna Wing, quien junto con Judith Gould en 1979, proponen una nueva definición del autismo, considerando distintos niveles de severidad, es así como surge la triada de Wing, que hace referencia a las características principales del autismo: 1) Competencia de relaciones sociales, 2) Lenguaje y comunicación, y 3) Inflexibilidad mental y comportamental. A pesar de que en la actualidad ya no está vigente esta triada, constituyó un referente importante para determinar las características conductuales que actualmente conocemos como parte del TEA (Jordán, 2015).

Otra aportación importante al autismo fue la que realizó Isabelle Rapin, considerada “la madre del autismo”, ya que propuso explicaciones desde la neurobiología, siendo parteaguas para el estudio de las comorbilidades dentro de este trastorno (Jaramillo-Arias, 2022; Tuchman, 1991).

A partir de la creación de los manuales de diagnóstico, los criterios para la valoración de los distintos trastornos, entre ellos el autismo, se lograron unificar. Si bien, ha sufrido varios cambios a lo largo de la historia, en la última y más reciente versión del DMS, DSM-V se modifica la terminología por “Trastorno del Espectro Autista” y se eliminan los tipos de autismo, dejando solo

niveles de gravedad: Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”, Grado 2 “Necesita ayuda notable” y Grado 1 “Necesita ayuda” (Artigas-Pallarés y Pérez, 2012).

En la actualidad, los criterios para el diagnóstico del TEA son meramente conductuales y basados mayormente en los lineamientos del DSM-V, sin embargo, su identificación sigue siendo un reto para los especialistas, debido a la heterogeneidad que caracteriza al trastorno. Dicha heterogeneidad no solo afecta al diagnóstico, sino también en la atención posterior que recibirán los individuos.

Comorbilidades

Diversas investigaciones han identificado un mayor predominio de comorbilidades como trastornos o enfermedades en los individuos con TEA. No obstante, se debe tener en cuenta que, al ser un trastorno heterogéneo, las comorbilidades van a variar no solo de tipo, sino también en la gravedad que se presentan. Entre las comorbilidades más frecuentes en el TEA se encuentra la epilepsia (Tuchman, 2005). Se estima que la prevalencia de la epilepsia en el TEA es de aproximadamente entre 8-30% en los infantes (Austin y Shahidullah, 2020). La ansiedad también constituye una de las comorbilidades más frecuentes dentro de la población con TEA, lamentablemente su diagnóstico suele darse tardío. Con una prevalencia de hasta el 42% de la población con TEA, siendo más frecuente en mujeres (Rico-Moreno y Tárraga-Mínguez, 2016).

Asimismo, se ha identificado que entre el 20% y 30% de los individuos con TEA presentan discapacidad intelectual (en distintos niveles de severidad) y trastornos de lenguaje (Tuchman, 1991). Los trastornos del sueño también son frecuentes con una estimación del 40% hasta el 80% (i.e. Iannizzotto, et al., 2013). La presencia del Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad (TDAH) en los individuos con TEA es de 25% al 30%, dando como resultado una mayor probabilidad de presentar otra comorbilidad de tipo psiquiátrico, además de incrementar la sintomatología propia del TEA, afectándose en mayor medida las conductas adaptativas y el desempeño académico del individuo (Rico-Moreno y Tárraga-Mínguez, 2016).

Las comorbilidades de tipo gastrointestinal en el TEA van de entre el 9% a un 70%, siendo las más frecuentes la diarrea crónica, distensión abdominal, dolor, estreñimiento y reflujo gastroesofágico (i.e. Magalhães, et al., 2009).

Prevalencia

Pese a que, en los últimos años se ha incrementado el número de casos registrados de TEA, las investigaciones sobre la prevalencia de este trastorno suelen ser controversiales y complicadas de realizar, esto se debe en parte al carácter heterogéneo que lo caracteriza, lo cual ha dificultado la realización de instrumentos estandarizados que permitan la obtención de un diagnóstico más certero. No obstante, se han realizado trabajos colaborativos para identificar una estimación del TEA en la población actual (Knopf, 2020).

El aumento en el registro de casos de TEA tiene diversas explicaciones, una de ellas, es que la incidencia es creciente, mientras que otras explicaciones lo atribuyen a una mejora en los criterios para su diagnóstico, lo que da como resultado que estos individuos ya no pasen desapercibidos o se les asigne un diagnóstico erróneo (Hernández, et al., 2015). Uno de los primeros estudios sobre la prevalencia del TEA, obtuvo como resultados una incidencia de 4-5/10,000, en contraste con las investigaciones actuales que muestran una incidencia de 260/10,000 (Hill, et al., 2015).

La OMS (2017) calcula que 1 de cada 160 niños en el mundo presentan TEA, es decir, aproximadamente el 0.625% de la población infantil mundial. En México, no existen muchos estudios en cuanto la prevalencia del TEA, los únicos datos que se tienen al respecto, son de dos investigaciones realizadas en el 2016. Una de ellas la realizó Fombonne y sus colaboradores en la ciudad de León, Guanajuato, obteniendo como resultados que el 0.9% de la población mexicana presentan TEA, con un rango de aproximadamente 94, 800 sujetos de entre 0 a 4 años, mientras que en la población de 5 a 19 años hay una cifra de 298, 000. El segundo estudio lo realizó una asociación estadounidense, Autism Speaks, quién estimó la prevalencia del TEA en 1 de cada 115 niños, es decir, el 1% de la población infantil mexicana.

Prevalencia en la población femenina

El predominio de la incidencia del TEA en varones se ve reflejado desde las primeras descripciones de dicho trastorno. En el famoso artículo de Kanner publicado en 1943, solo describen tres mujeres, mientras que el artículo de Asperger (1944) solo se describen varones. En la actualidad, sigue perdurando dicha tendencia, hay estudios que establecen que el TEA se diagnostica entre tres a cuatro veces más en el sexo masculino, con ratios que van desde 3/1 (Lommes, et al., 2017), 4/1 (Cheslack-Postava y Young, 2012) hasta 9/1 en los casos más funcionales de TEA (Gillberg, et al., 2006).

Basado en la evidencia, no hay duda de que el TEA se diagnostica más en varones que en mujeres, sin embargo, esto no implica necesariamente que sea más frecuente. Respecto a esto, existen diversas investigaciones que ofrecen una explicación ante tal prevalencia, la más destacada, señala que la tendencia del TEA en varones no solo se debe a aspectos de tipo genético, sino que influyen otras variables, como el sesgo en el diagnóstico (Mandy et al., 2018) lo que se relaciona con aquellas teorías que señalan un TEA más funcional en mujeres y la capacidad neuroplástica que tienen las mujeres, lo que les permite enmascarar la sintomatología (Dean, et al., 2017; Hull, et al., 2020; Ruggieri y Arberas, 2016; Whitlock, et al., 2020; Young, et al., 2018).

Sesgo en el diagnóstico

A pesar de que sigue en debate la teoría sobre la existencia de un tipo distinto de TEA en mujeres, no se puede dejar de lado la evidencia que señala, que las niñas con TEA reciben un diagnóstico tardío o erróneo, lo que apunta a que probablemente, exista un sesgo en el diagnóstico del TEA.

A partir de esto, se han generado diversas teorías que buscan explicar dicho sesgo en el diagnóstico, una de ellas es la propone Baron-Cohen, et al. (2002) en la que señalan que el TEA tiene un mayor predominio en los cerebros masculinos, debido a que estos son mejores para la sistematización, mientras que los cerebros femeninos muestran mejores capacidades para cuestiones sociales, como la empatía.

Wing (1981) también propone una teoría que denomina “teoría del camuflaje” en la que establece que las niñas con TEA logran desarrollar habilidades que les permiten “camuflar” la sintomatología del trastorno, influido en parte, por la concepción cultural-social que se tiene respecto a que las mujeres suelen ser más sociales que los hombres. Esto coincide con el diagnóstico tardío que reciben las mujeres con TEA. Precisamente es en el periodo de la pubertad que las exigencias sociales incrementan y las adolescentes ya no logran hacer frente ante tal situación. El camuflaje implica un proceso inconsciente pero también consciente por parte de la niña, lo que constituye que sea agotador para ella tener que encajar dentro de la sociedad. Es un proceso que implica diversas cuestiones emocionales que pueden ser causa de la alta incidencia de trastornos psiquiátricos en las mujeres con TEA (Cook, et al., 2021; Wood-Downie, et al., 2021).

Los diferentes instrumentos para el diagnóstico del TEA también han recibido diversas críticas por contribuir a dicho sesgo. El ADOS-2 y el ADI-R son instrumentos estandarizados que muestran menor fiabilidad para el diagnóstico en mujeres. Por su parte en el ADOS-2 se sesga el diagnóstico a partir de que es más fácil que el investigador confunda las deficiencias sociales y comunicativas con características de personalidad, como la timidez, y, por lo tanto, inconscientemente brinda ayuda que modifica los resultados obtenidos. Mientras que en el ADI-R al evaluar la sintomatología a lo largo de la vida del individuo, haciendo mayor énfasis en la infancia, no se detectan errores puesto que la sintomatología del TEA en mujeres durante la infancia es sutil (Hervás, 2022).

Las niñas no suelen presentar las dificultades sociales comunes relacionadas con el TEA (Begger, et al., 2013), así mismo, si no hay presencia de discapacidad intelectual ni alteraciones del lenguaje, el TEA pasa desapercibido (Hiller, et al., 2014). En general, la concepción del TEA se ha basado en las manifestaciones conductuales que presentan los varones, dejando de lado las manifestaciones que presentan las mujeres. Moseley, et al. (2018) señalan que tanto la conceptualización como las herramientas de diagnóstico del TEA, presentan una visión androcentrista porque se desarrollan únicamente considerando a los hombres. Por lo tanto, no resulta sorprendente que sea más difícil para la población femenina con TEA obtener un diagnóstico correcto y temprano, lo que se ve reflejado en que no reciban la atención que requieren.

Es importante que la comunidad científica considere y reconozca las características particulares del TEA en mujeres, con el fin de crear instrumentos de diagnóstico que pueden ser utilizados para ambos sexos, y que, a su vez, contribuyan a que se diseñen intervenciones pensadas en las niñas y adolescentes con TEA. Ante esto, Hervás (2022) propone una serie de lineamientos para disminuir el sesgo en el diagnóstico; 1) adaptación de los instrumentos de evaluación, considerando mejores

habilidades de tipo social, verbal y cognitivas, 2) capacitación de los especialistas involucrados con este sector de la población, así como a los padres y madres de familia, acerca de las manifestaciones conductuales que presentan las niñas con TEA, 3) mayor divulgación de las diferentes teorías que rodean al TEA en mujeres, como la teoría del camuflaje, 4) reducción de los estigmas sobre cómo debe actuar una niña y sobre todo, 5) una evaluación que implique observar a la niña en distintos ámbitos de su vida, teniendo en consideración las características sintomáticas del TEA en el género femenino.

Importancia del estudio del TEA en mujeres

Ante el incremento de casos registrados de TEA, la comunidad científica se ha interesado por estudiar dicho trastorno, sin embargo, la mayoría de las investigaciones se han realizado en la población masculina, lo que implica, que se asume que los resultados obtenidos en varones son iguales en mujeres. Esta situación ha demostrado ser poco fiable y práctica para las niñas con TEA, debido a que las mujeres presentan diferencias marcadas en relación con los hombres en distintos aspectos que van desde lo biológico hasta lo cultural. Por lo tanto, no se debería asumir que en un trastorno como el TEA, estas diferencias no van a afectar la sintomatología (Carvajal, et al., 2021; Szalavitz, 2016).

El estudio del TEA en el género femenino se vuelve importante en medida que permitirá la detección, diagnóstico e intervención adecuada para este sector de la población, y a su vez, contribuye a la comprensión general del trastorno. Se ha demostrado que los errores en el diagnóstico del TEA en mujeres, se relaciona con el incremento de comorbilidades psiquiátricas que puedan presentar (Tsirgiotis, et al., 2022). De igual manera, considerar a las mujeres en la investigación del TEA evita una subrepresentación y una subestimación de la ocurrencia de estas (Kreiser y White, 2014).

Las mujeres con TEA han tenido que hacer frente ante las deficiencias que presenta los especialistas y los instrumentos que utilizan para su diagnóstico e intervención. Por lo tanto, la comunidad científica tendría y tiene la obligación de considerar todas las variables que se pueden presentar en un fenómeno, el TEA al considerarse como un trastorno heterogéneo, en el que influyen muchas variables, no es posible pensar que el sexo no juegue un papel importante para su manifestación.

Es importante la generación de líneas de investigación donde el objeto de estudio sea el TEA en mujeres, donde se explore las características propias de este y cómo ocurre durante las diferentes etapas del neurodesarrollo. Con la finalidad de ampliar el conocimiento y generar instrumentos que contribuyan a una mejora en la calidad de vida de las niñas, adolescentes y mujeres con TEA.

Manifestaciones del TEA en mujeres

Diversas investigaciones han demostrado que existen diferencias entre las manifestaciones conductuales de las mujeres con TEA y varones bajo la misma condición. De manera general, estas teorías establecen que, el TEA en mujeres se presenta con una severidad menor, es decir, más funcional, lo que les permite poder “camuflajear” o “enmascarar” la sintomatología. Aunado a esto, la idea social acerca de cómo una niña debe comportarse (ej. juego más tranquilo, con menos contacto físico) contribuye a que las niñas con posible TEA pasen desapercibidas en el momento de que se identifiquen las características del trastorno (Montagut, et al., 2018).

Aspecto social

Se ha identificado que las niñas con TEA poseen mejores habilidades sociales en comparación con los niños con TEA, haciendo mayor uso de gestos sociales, como risas, para el establecimiento de relaciones sociales. No obstante, las niñas con TEA suelen ser más hábiles para establecer contacto con los adultos que con sus compañeras. En general, las niñas con TEA no sufren rechazo por sus compañeras, más bien, son ignoradas y, por lo tanto, suele considerarse como una característica de la personalidad de la niña (Dean, et al., 2014; 2017; Hull, et al., 2020; Montagut, et al., 2018; Ruggieri y Arberas, 2016; Whitlock, et al., 2020; Young, et al., 2018).

Comportamiento repetitivo

Las niñas con TEA suelen presentar conductas más pasivas, es decir, poca o nula presencia de agresividad en relación con los niños con TEA. Así mismo, los intereses restringidos que presentan suelen ser más aceptados por la sociedad, debido a que son intereses más comunes, como, por ejemplo; moda, ejercicio o celebridades. Estos intereses suelen pasar desapercibidos hasta la etapa de la pubertad, en donde se adquieren nuevos y más amplios intereses, ocasionado que las adolescentes con TEA se queden en una etapa considerada infantil (Dean, et al., 2017; Hiller, et al., 2014; Ratto, et al., 2018)

Lenguaje

El aspecto del lenguaje es uno de los más controversiales y en el cual, no se ha obtenido resultado que indiquen una diferencia significativa entre niñas y niños con TEA.

En el único aspecto del lenguaje en el que se tiene evidencia sobre las diferencias entre sexos es en el lenguaje interno, es decir, las niñas con TEA suelen describir con más facilidad y frecuencia procesos internos relacionados con sensaciones fisiológicas más que con sentimientos (Kauschke, et al., 2016).

Comorbilidades

El TEA en mujeres suele presentar menor número de comorbilidades asociadas, no obstante, las comorbilidades que se presentan, en su mayoría son de tipo psiquiátrico, lo que contribuye a un diagnóstico erróneo. Por lo general suelen ser diagnosticadas con algún tipo de trastorno psiquiátrico antes que de TEA. Hay estudios que señalan que en mujeres con TEA hay mayor probabilidad de presentar discapacidad intelectual (Ratto, et al., 2018). Los trastornos emocionales y alimenticios suelen ser las comorbilidades más frecuentes en la población femenina con TEA (Hervás, 2022). En relación con lo anterior, Ruggieri (2020) señala que la incidencia de suicidios en el TEA ha ido en aumento durante los últimos años, siendo hasta 3 veces más frecuente que en la población en general y con un mayor predominio en las mujeres con TEA.

Sin duda alguna, hasta la fecha existen discrepancias sobre la manifestación del TEA en mujeres. Sin embargo, lo que, si es un hecho, es que los instrumentos de diagnóstico y evaluación se crearon considerando principalmente las características clínicas de los varones con TEA, por lo tanto, se podría afirmar que existe una subrepresentación en el diagnóstico de mujeres con TEA. Por consiguiente, el tipo de atención que reciban estas niñas y adolescentes se verá afectado, de tal manera que su inclusión tanto académica como social tendrá diferentes limitantes. Recordemos que la inclusión busca la inmersión de los grupos vulnerables dentro de la sociedad de manera plena y de forma que se garanticen sus derechos, en ese sentido, las niñas y adolescentes con TEA constituyen dos grupos vulnerables; son mujeres, pero además tiene un trastorno del neurodesarrollo.

Barreras para el aprendizaje y/o la participación en la población femenina con TEA

Como parte del enfoque de la inclusión educativa es que surge el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), el cual hace referencia a las dificultades o impedimentos que el contexto (político, social cultural o escolar) presenta, evitando que los estudiantes accedan a la educación y logren desarrollarse plenamente (Echeita, 2006). Partiendo de esto, es que se ha buscado identificar las principales BAP que se presentan en el TEA con el objetivo de darles solución. Una de las más frecuentes es de tipo actitudinal por parte del docente, compañeros e incluso familiares, debido a

que los niños con TEA suelen mostrarse indiferentes ante el contacto con otras personas, dificultando que se establezcan vínculos. En el caso de los docentes, estas barreras actitudinales se acompañan con la falta de conocimiento acerca del trastorno, dando como resultado que a los niños con TEA se les ignore dentro de las aulas (Arias-Huerta, et al., 2020).

Otras BAP que se relacionan con el TEA, son la falta de planes y programas que se adecuen a las necesidades de la población con TEA, así como el exceso de estudiantes por salón, las diferentes políticas educativas y la dificultad para obtener un diagnóstico. Asimismo, se señala la falta de acompañamiento por parte de la familia y la negación ante el diagnóstico (Arias-Huerta, et al., 2020). Es a partir de la identificación de las BAP en el TEA, que se ha buscado impulsar acciones que combatan las barreras y/o mecanismos que impiden el adecuado desarrollo de las prácticas educativas. Sin embargo, todas las BAP señaladas anteriormente, se han identificado en población masculina con TEA, lo que implica que no existen datos que señalen específicamente las BAP que experimenta la población femenina con TEA.

Por lo tanto, debe tomarse con cuidado la información obtenida de la investigación del TEA y las BAP, debido a que no es posible asumir que las BAP identificadas en la población varonil con TEA son iguales o similares a las que experimentan las niñas con dicho trastorno. Este hecho cobra relevancia dada la evidencia científica sobre las diferencias en la manifestación del TEA en relación con el género. En este sentido y tomando como marco de referencia la educación inclusiva, es que se vuelve necesario indagar sobre las características propias del TEA femenino, de tal manera que permita identificar las BAP específicas a las que se enfrentan las niñas y adolescentes con TEA, y de esta manera incidir en aspecto no solo académicos, sino también personales, sociales e incluso de salud.

Reflexiones finales

El TEA es una condición neuropsiquiátrica que ha capturado la atención de profesionales, académicos y la sociedad en general. Tradicionalmente, la investigación acerca del trastorno se ha centrado en las características conductuales en varones, ya que se consideraba que estos eran predominantemente los afectados. Esta percepción generó un sesgo en el diagnóstico y tratamiento en mujeres, evidenciando que las mujeres con TEA, probablemente a lo largo de la historia hayan sido subdiagnosticadas. Lo que sugiere que se ha comprendido mal el trastorno, poniendo de manifiesto la necesidad de profundizar en su estudio.

Estudiar el TEA en mujeres no es solo una cuestión de igualdad de género; es esencial para garantizar prácticas inclusivas en el contexto educativo, que sean adecuadas y eficaces para esta población, debido a que los avances recientes sugieren que las mujeres pueden manifestar síntomas diferentes o más sutiles, lo que ha llevado a una falta de reconocimiento y atención. Por ejemplo, mientras que un niño podría mostrar comportamientos repetitivos más evidentes, una niña con TEA podría manifestar su condición a través de la imitación social, “camuflajeando” sus dificultades. Esto no significa que la niña no experimente retos en el contexto educativo, simplemente que estos retos pueden ser menos visibles para los educadores. Esta falta de reconocimiento ha resultado en que muchas mujeres con TEA no reciban los ajustes y el apoyo necesario.

Es fundamental que los profesionales de la educación especial estén equipados con el conocimiento y las herramientas necesarias para identificar y apoyar a las mujeres con TEA. Al comprender las particularidades del autismo en mujeres, los educadores pueden desarrollar estrategias pedagógicas más inclusivas. Esto puede abarcar desde ajustes en el aula para reducir la sobrecarga sensorial, hasta programas de habilidades sociales que aborden las áreas en las mujeres con TEA en particular.

El estudio del TEA en mujeres también puede ofrecer una visión más amplia de la diversidad y heterogeneidad del espectro autista. Al comprender las múltiples formas en que puede manifestarse este trastorno, se refuerza la idea de que no hay una única “cara” del autismo. Esta perspectiva puede desafiar y enriquecer el currículo del educador especial, promoviendo un enfoque más individualizado y centrado en el estudiante.

En conclusión, profundizar en la investigación y comprensión del TEA en mujeres no es solo una necesidad clínica, sino también educativa. La equidad en el diagnóstico y tratamiento es vital para asegurar que todas las personas con TEA, independientemente de su género, reciban la educación y el apoyo que merecen. La educación especial, como pilar de la inclusión, debe liderar este cambio, reconociendo y valorando la diversidad de experiencias dentro del espectro autista y adaptándose en consecuencia.

Referencias

- American Psychological Association [APA]. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-V). Editorial Médica Panamericana.
- Arias-Huertas, P., Bejarano-Gómez, A. y Garzón-Moreno, A. (2020). Barreras en los procesos de Educación Inclusiva dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Estudio cualitativo con docentes de una institución educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (2), 75-90. <https://horizontespedagogicos.iberedu.co/article/view/1901>
- Artigas, P. y Pérez, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Austin, A. y Shahidullah, D. (2020). Medical Comorbidities in Pediatric Autism Spectrum Disorder. En McClain M, Shahidullah J, Mezher K, editors. *Interprofessional Care Coordination for Pediatric Autism Spectrum Disorder*. Cham: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-46295-6_2
- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in cognitive sciences*, 6, 248-254. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(02\)01904-6](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)01904-6)
- Begger, S., Mandell, D., Wijnker-Holmes, B., Venderbosch, S., Rem, D., Stekelenburg, F. y Koot, H. (2013). Sex differences in the timing of identification among children and adults with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 1151-1156. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1656-z>
- Carvajal, J., Riveros, C., Robinson, S. y Farias, V. (2021). Influencia de las expectativas de género en las dificultades diagnosticadas en mujeres con trastornos del espectro autista. *Revista de estudiantes de terapia ocupacional*, 8(1), 64-82.
- Cheslack-Postava, K., y Jordan-Young, R. M. (2012). Autism spectrum disorders: toward a gendered embodiment model. *Social science & medicine*, 74, 1667-1674.
- Cook, J., Hull, L., Crane, L. y Mandy, W. (2021). Camouflaging in autism: A systematic review. *Clin Psychol Rev.*, 89:102080. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102080>
- Dean, M., Kasari, C., Shih, W., Frankel, F., Whitney, R., Landa, R., y Harwood, R. (2014). The peer relationships of girls with ASD at school: comparison to boys and girls with and without ASD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55, 1218-1225. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12242>
- Dean, M., Harwood, R., y Kasari C. (2017) The art of camouflage: Gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism*, 21(6), 678-689. <https://doi.org/10.1177/1362361316671845>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea
- Gillberg, C., Cederlund, M., Lamberg, K., y Zeijlon, L. (2006). Brief report: "the autism epidemic". The registered prevalence of autism in a Swedish urban area. *Journal of autism and developmental disorders*, 36, 4
- Hernández, O., Risquet, D., y León, M. (2015). Algunas reflexiones sobre el autismo infantil. *Medicent Electrón*, 9(3).
- Hervás, A. (2022). Género femenino y autismo: infra detección y diagnósticos. *Medicina*, 82(supl. 1), 37-42.
- Hiller, R., Young, R., y Weber, N. (2014). Sex differences in autism spectrum disorder based on DSM-5 criteria: evidence from clinician and teacher reporting.

- Journal of abnormal child psychology*, 42, 1381-1393. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9881-x>
- Hill, A., Zuckerman, K., y Fombonne, E. (2015). Epidemiology of Autism Spectrum Disorders. En M. Robinson-Agramonte, *Translational Approaches to Autism Spectrum Disorder*, 12-38.
- Hull, L., Petrides, K.V., y Mandy, W. (2020). The female autism phenotype and camouflaging: a narrative review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7, 306–317. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00197-9>
- Iannizzotto, V., Paez, A., Zanin, L., Azpiroz, R. y De Bortoli, M. (2013). Hábitos de sueño y trastornos del espectro autista. *Fundamentos en Humanidades*, XIV(27), 159-173.
- Jaramillo-Arias, P., Sampedro-Tobón, M. y Sánchez-Acosta, D. (2022). Perspectiva histórica del Trastorno del Espectro Autista. *Acta Neurológica Colombiana*, 38(2), 91-97. <https://doi.org/10.22379/24224022405>
- Jordán, C. (2015). Trastorno del espectro del autismo: implicaciones en la práctica clínica de una conceptualización basada en el déficit. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(128), 775-787. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352015000400006>
- Kauschke, C., Van der Beek, B., y Kamp-Becker, I. (2016). Narratives of girls and boys with autism spectrum disorders: gender differences in narrative competence and internal state language. *Journal of autism and developmental disorders*, 46, 840-852. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2620-5>
- Knopf, A. (2020). Autism prevalence increases from 1 in 60 to 1 in 54: CDC. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 36(6), 4–4. <https://doi.org/10.1002/cbl.30470>
- Kreiser, N. y White, S. (2014). ASD in females: are we overstating the gender difference in diagnosis? *Clin Child Fam Psychol Rev.*, 17(1), 67-84. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0148-9>
- Loomes, R., Hull, L. y Mandy, W. (2017). What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A Systematic Review and Meta-Analysis. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 56(6), 466-474. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>
- Magalhães, E., Pinto-Mariz, F., Bastos-Pinto, S., Pontes, A., Prado, E. y Azevedo, L. (2009). Immune allergic response in Asperger syndrome. *J Neuroimmunol.*, 216(1–2):108–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jneuroim.2009.09.015>
- Mandy, W., Pellicano, L., St Pourcain, B., Skuse, D., y Heron, J. (2018). The development of autistic social traits across childhood and adolescence in males and females. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(11), 1143–1151. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12913>
- Montagut, M., Mas, R., Fernández, M. y Pastor, G. (2018). Influencia del sesgo de género en el diagnóstico de trastorno de espectro autista: una revisión. *Escritos de Psicología*, 11,42-54.
- Moseley, R., Hitchiner, R. y Kirkby, J. (2018). Self-reported sex differences in high-functioning adults with autism: a meta-analysis. *Mol Autism.*, 18, 9-33. <https://doi.org/10.1186/s13229-018-0216-6>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2017) *Autismo*. OMS: Organización Mundial de la Salud. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/es/>
- Ratto, A., Kenworthy, L., Yerys, B., Bascom, J., Wieckowski, A., White, S., Wallace, G., Pugliese, C., Schultz, R., Ollendick, T., Scarpa, A., Seese, S., Register-Brown,

- K., Martin, A. y Anthony, L. (2018). What About the Girls? Sex-Based Differences in Autistic Traits and Adaptive Skills. *J Autism Dev Disord.*, 48(5):1698-1711. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3413-9>
- Rico-Moreno, J. y Tárraga-Mínguez, R. (2016). Comorbilidad de TEA y TDAH: revisión sistemática de los avances en investigación. *Anpsicol*, 32(3) <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.217031>
- Ruggieri V. y Arberas C. (2016). Autismo en las mujeres: aspectos clínicos, neurobiológicos y genéticos. *Revue Neurologique*, 62(Supl 1), S21-26. <https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2016009>
- Ruggieri, V. (2020). Autismo, depresión y riesgo de suicidio. *Medicina*. 80. 12-16.
- Santana, A., Fernández, A., Matos, E., y Santana, M. (2020). Inclusión del estudiante con trastorno del espectro autista en la escuela regular. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 24, 159-173. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/escuela-regular>
- Tsirgiotis, J., Young, R. y Weber, N. (2022). A Mixed-Methods Investigation of Diagnostician Sex/Gender-Bias and Challenges in Assessing Females for Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord.*, 52(10), 4474-4489. <http://doi:10.1007/s10803-021-05300-5>
- Tuchman, F., Rapin, I. y Shinnar, S. (1991). Autistic and dysphasic children. II: *Epilepsy.Pediatrics*, 88(6):1219–25. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.88.6.121>
- Tuchman, R., Moshé, S. y Rapin, I. (2005). Trastornos del neurodesarrollo y epilepsia. *Rev Neurol.*, 40(1), 3-10. <https://doi.org/10.33588/rn.40S01.2004649>
- Szalavitz, M. (2016). El reto del autismo femenino. *Mente y cerebro*, 81, 1-8.
- Whitlock, A., Fulton, K., Lai, M.-C., Pellicano, E., y Mandy, W. (2020). Recognition of girls on the autism spectrum by primary school educators: an experimental study. *Autism Research*, 13(8), 1-15. <https://doi.org/10.1002/aur.2316>
- Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome: A Clinical Account. *Psychol Med.*, 11, 115-129.
- Young, H., Oreve, M. y Speranza, M. (2018). Clinical characteristics and problems diagnosing autism spectrum disorder in girls. *Arch Pediatr.*, 25(6), 399-403. <https://doi:10.1016/j.arcped.2018.06.008>
- Downie, H., Wong, B., Kovshoff, H., Mandy, W., Hull, L. y Hadwin, J. (2021). Sex/gender differences in camouflaging in children and adolescents with autism. *J Autism Dev Disord.*, 51:1353-64.
- Young, H., Orève, M.-J., y Speranza, M. (2018). Clinical characteristics and problems diagnosing autism spectrum disorder in girls. *Archives de Pédiatrie*, 25 (6) 399-403. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2018.06.008>

Instrucciones para los autores

Integra2, revista electrónica de educación especial y familia publica escritos originales sobre investigaciones básicas y aplicadas, reseñas, ensayos sobre práctica profesional, ensayos sobre temas teóricos y traducciones inéditas relacionadas con la educación especial y las ciencias de la familia en general.

Instrucciones generales

Es necesario que el artículo sea inédito y que no esté sometido a ninguna otra revista para su revisión y/o publicación, por lo que se solicita adjuntar esta información al enviar su artículo. También se recomienda revisar la política editorial en la página web: <http://fee.uatx.mx/revista>.

Debe anexar además la Carta de Cesión de Derechos cuyo formato puede obtener en la página web. Se le solicita (aunque no es indispensable para la aceptación de un artículo) proporcionar nombre, grado, institución y correo electrónico y/o teléfono de dos revisores especialistas en el tema de su artículo, que acepten participar como revisores de Integra2. Ellos serán contactados para la revisión de un artículo diferente al suyo en el futuro ya que el sistema de revisión que maneja la revista es anónimo.

Sólo se aceptan artículos en versión electrónica, en ningún momento serán solicitados impresos. Los archivos no se devolverán a los autores, asegúrese de tener respaldo de su información. Las propuestas sólo se reciben en la siguiente dirección de correo: revistafee@ymail.com.

Instrucciones de formato

Debe organizar el artículo en su totalidad siguiendo los lineamientos del Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association (APA) 5ª edición. El escrito deberá encontrarse en formato Word 2003 o superior, letra Arial, tamaño 12, interlineado doble. Preferentemente los escritos no deben superar las 5000 palabras incluyendo referencias, a menos de justificar una extensión mayor. El título en español e inglés debe tener un máximo de 15 palabras, el resumen en español e inglés con un máximo de 200 palabras. Palabras clave de 3 a 6 en español e inglés.

Sólo en la primera página e inmediatamente después del título proporcione los nombres y afiliaciones institucionales de los autores, señalando mediante un pie de página, los datos de contacto de alguno de ellos, se puede incluir además dirección institucional, página web y teléfono, correo electrónico de contacto y en su caso los agradecimientos correspondientes. A partir de la segunda hoja omita encabezados o pie de página de ningún tipo, especialmente no coloque los nombres de los autores para facilitar la revisión doble ciego del artículo.

Las figuras y tablas también deben seguir los lineamientos del Manual de la APA y deben insertarse en el cuerpo del artículo en el lugar que les corresponde. Los autores son responsables de la calidad de sus figuras y tablas, la revista no realizará adecuaciones de presentación a las mismas. Todas deben estar en blanco y negro o en su defecto escala de grises.

Siempre recibirá un dictamen escrito del artículo que someta a revisión.

Asegúrese de revisar la redacción y ortografía de su escrito antes de enviarlo.

Instrucciones para las referencias

Todas las referencias citadas al final del artículo deben aparecer en el cuerpo del escrito y viceversa. Tanto las referencias en el texto como las listadas al final del artículo deben rigurosamente seguir las indicaciones del Manual de la APA 5ª edición.

Los derechos de autor

Los derechos de autor de artículos publicados pertenecen a Integra2, revista electrónica de educación especial y familia, cualquier otro beneficio derivado de las investigaciones publicadas es de los autores. Cualquier persona física o moral que desee reimprimir parte o la totalidad de algún artículo deberá obtener permiso escrito del director de la revista, quien otorgará dicho permiso con el consentimiento del autor y si se da crédito al poseedor de los derechos de autor.



Universidad
Autónoma de Tlaxcala

Facultad de Ciencias
para el Desarrollo Humano

