



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO

FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

(RD 99/2011)

TESIS DOCTORAL

**NARRATIVAS AUDIOVISUALES PARA SENSIBILIZAR EN
DISCAPACIDAD: DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN
DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN**

AUTORA

Mariela Alexandra Tapia León

DIRECTORAS

Dra. Ana García-Valcárcel Muñoz Repiso

Dra. Verónica Basilotta Gómez-Pablos

SALAMANCA, 2024



FACULTAD DE EDUCACIÓN

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dña. Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Salamanca, y Dña. Verónica Basilotta Gómez-Pablos, Profesora Titular de Educación en la UDIMA,

Hacen constar que la Tesis Doctoral titulada “NARRATIVAS AUDIOVISUALES PARA SENSIBILIZAR EN DISCAPACIDAD: DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN”, realizada bajo nuestra dirección por Dña. **Mariela Alexandra Tapia León**, reúne, desde nuestro punto de vista, todas las condiciones y requisitos científicos y formales necesarios para ser defendida, tanto por la relevancia del tema estudiado como por el adecuado procedimiento metodológico utilizado: revisión teórica, contextualización, definición de objetivos, variables estudiadas y análisis de datos. El estudio aporta resultados novedosos y las conclusiones son de interés para la comunidad científica.

Por ello, manifestamos nuestro acuerdo para que sea autorizada la defensa del presente trabajo

Salamanca, a 2 de mayo de 2024

DIRECTORAS

GARCIA-
VALCARCEL
MUÑOZ-REPISO
ANA -
02522335V

Firmado digitalmente
por GARCIA-
VALCARCEL MUÑOZ-
REPISO ANA -
02522335V
Fecha: 2024.05.02
09:34:48 +02'00'

Firmado por BASILOTTA GOMEZ PABLOS
VERONICA MAGDALENA - ***4214** el
día 06/05/2024 con un certificado
emitido por AC FNMT Usuarios

Fdo. Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso

Fdo. Verónica Basilotta Gómez-Pablos



FACULTAD DE EDUCACIÓN

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

NARRATIVAS AUDIOVISUALES PARA SENSIBILIZAR EN DISCAPACIDAD: DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN

Salamanca, a 2 de mayo de 2024

DIRECTORAS

GARCIA-
VALCARCEL
MUÑOZ-
REPISO ANA -
02522335V

Firmado digitalmente por
GARCIA-VALCARCEL
MUÑOZ-REPISO
ANA - 02522335V
Fecha: 2024.05.02
09:34:18 +02'00'

Firmado por BASILOTTA GOMEZ
PABLOS VERONICA MAGDALENA -
***4214** el día 06/05/2024 con
un certificado emitido por AC
FNMT Usuarios

Fdo. Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso

Fdo. Verónica Basilotta Gómez-Pablos

DOCTORANDA

MARIELA
ALEXANDRA
TAPIA LEON

Firmado digitalmente
por MARIELA
ALEXANDRA TAPIA
LEON
Fecha: 2024.05.06
08:01:50 -05'00'

Fdo. Mariela Alexandra Tapia León

DEDICATORIA

A Dios, el creador de todas las cosas.

A Gerardo padre y Gerardo hijo, quienes cuidan mis pasos e impulsan mis sueños.

A mi madre, hermanos, familia y amigos cercanos, quienes siempre han querido lo mejor para mí.

A mi padre y a mi tío Gustavo, quienes aún cuidan de mí fuera de este plano terrenal.

AGRADECIMIENTOS

A todos los que creyeron en mí.

A todos los que estuvieron conmigo cuando los necesité.

A todos los que soportaron mi ausencia y mis quejas.

A todos los que me dieron luces.

A todos los que me animaron a seguir adelante.

A todos los que se alegraron por mis logros.

A todos los que me inspiraron y fueron mi ejemplo a seguir.

A todos los que compartieron conmigo sus conocimientos.

A todos los que leyeron mis escritos y corrigieron mis errores.

A todas las amistades y nexos laborales que se generaron durante este proceso investigativo.

A todos con quienes trabajé directa o indirectamente.

A todos los que me abrieron puertas y oportunidades.

A todos quienes fueron de gran ayuda en la USAL, UDIMA, UG, UTPL, ESPE, UNEMI y CEDIA.

A todos quienes forman parte del Programa de Doctorado en Formación en la Sociedad del Conocimiento.

A mis estudiantes que me motivan a ser una mejor persona y una excelente profesional.

A mis directoras (Ana y Vero) y mentora (Serena); gracias por ser coautoras de este sueño.

En general, a todos los que con sus palabras, actos y apoyo (intelectual, moral o económico) han contribuido en el desarrollo de esta tesis y en la reconstrucción de mi propio ser.

¡Estoy ETERNAMENTE AGRADECIDA con todos ustedes!

RESUMEN

En el ámbito universitario, estudiantes con discapacidad han manifestado sentirse marginados y discriminados en sus centros de estudio, siendo las barreras actitudinales las que más han obstaculizado su inclusión educativa. Los estudiantes han reportado la escasa preparación del profesorado en temas de discapacidad y la poca sensibilidad que tienen sus profesores y compañeros ante su discapacidad, lo que justifica la implementación de programas de formación en ese ámbito.

Se ha comprobado que los programas de sensibilización en discapacidad que emplean la técnica de contacto directo han logrado generar cambios positivos de actitud hacia las personas con discapacidad (PCD). No obstante, estos programas se aplican en modalidad presencial. Para aprovechar los beneficios de la educación en línea, se ha diseñado, implementado y evaluado REASENS, un Recurso Educativo Abierto (REA) basado en narrativas audiovisuales para sensibilizar en discapacidad.

REASENS está dirigido principalmente a profesores en formación y en ejercicio; sin embargo, puede ser utilizado por la sociedad adulta en general. Al contar con una licencia abierta que permite su modificación y compartición, el recurso puede ser adaptado para cualquier otro contexto como salud, gobierno, organismos sin fines de lucro, etc. El recurso se encuentra disponible de forma gratuita en el repositorio de objetos de aprendizaje: <https://roa.cedia.edu.ec/webapps/215.full>

El REA aplica un diseño instruccional fundamentado principalmente en la metodología de aprendizaje basado en videos y apoyado en teorías del aprendizaje como la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia, el constructivismo, el aprendizaje significativo, el aprendizaje basado en competencias y el aprendizaje autónomo y autorregulado. Las narrativas audiovisuales (entre ellas películas, fragmentos de películas, cortometrajes, entrevistas, reportajes, etc.) han sido cuidadosamente seleccionadas y utilizadas como recurso didáctico, con el fin de generar aprendizajes más significativos. Las películas y los fragmentos de películas que contiene el curso fueron estudiados mediante un análisis

instrumental con el propósito de obtener una utilidad didáctica que permita el desarrollo cognoscitivo y actitudinal de quienes tomen el curso.

Esta tesis doctoral tuvo por objetivo general sensibilizar a los docentes hacia las personas con discapacidad mediante el uso de las narrativas audiovisuales como recurso didáctico. En este documento se registra el proceso riguroso, sistemático y metódico para realizar el diseño, el desarrollo y la evaluación del curso de formación en sensibilidad REASENS. El proceso que se llevó a cabo ha asegurado la calidad del diseño y el valor pedagógico del REA, y su evaluación ha permitido demostrar la efectividad del curso para sensibilizar en discapacidad y cambiar actitudes. Durante el proceso se han aplicado diversas técnicas y métodos de la investigación descriptiva, investigación documental, investigación basada en diseño e investigación-acción. Se trabajó con enfoques tanto cuantitativos como cualitativos, lo que permitió tener una comprensión holística del problema y desarrollar un producto con validez comprobada que puede ser utilizado como una herramienta valiosa para apoyar la inclusión educativa.

Los resultados permitieron concluir que el curso REASENS ha logrado su objetivo principal: Sensibilizar a los docentes universitarios (en formación y en ejercicio) para que tomen conciencia respecto a la discapacidad mediante el uso de recursos audiovisuales que acerquen a los participantes a la realidad en que viven las personas con discapacidad en pro de crear una sociedad más inclusiva. Los resultados también indican que los participantes han cambiado su actitud prejuiciosa por una actitud más empática. El curso ha fomentado una mayor empatía y comprensión hacia las personas con discapacidad, así como el reconocimiento de sus capacidades, derechos y necesidades. Esto les permite tomar conciencia de las barreras y crear entornos más inclusivos y accesibles. Sin embargo, los resultados muestran que aún se debe continuar trabajando en la lucha contra los estereotipos y las prácticas nocivas que ponen freno a cualquier esfuerzo para lograr la educación inclusiva.

Finalmente, se ha demostrado que las narrativas audiovisuales jugaron un papel fundamental y de mucha utilidad didáctica para mejorar la comprensión de las temáticas, facilitar el aprendizaje y

mantener despierto el interés en el curso. Como formadores en la sociedad del conocimiento, debemos comprender que las narrativas audiovisuales tienen una importancia trascendental desde el punto de vista didáctico. Los recursos audiovisuales, entre ellos el cine, tienen el poder de cautivar a los espectadores, creando conciencia y ampliando la comprensión de las vidas de las personas con discapacidad.

En general, el curso REASENS tuvo un impacto emocional significativo en los docentes y futuros docentes, logrando la sensibilización que se buscaba. Por lo tanto, se recomienda su uso en otras instituciones de educación superior con objeto de dotar de las habilidades y actitudes adecuadas a los profesionales de la educación que están o estarán en contacto con personas con discapacidad.

PALABRAS CLAVE

Barreras actitudinales, curso de sensibilización, educación inclusiva, educación superior, formación online, narrativas audiovisuales, personas con discapacidad, profesorado.

ABSTRACT

At the university level, students with disabilities have reported feeling marginalized and discriminated against in their study centers, and attitudinal barriers have been the main obstacles to their educational inclusion. Students have denounced the poor preparation of professors on disability issues and the lack of sensitivity of their professors and classmates to their disability, which justifies the implementation of training programs in this area.

It has been found that disability awareness programs using the direct contact technique have succeeded in generating positive changes in attitudes towards persons with disabilities (PWD). However, these programs are implemented in face-to-face mode. To take advantage of the benefits of online education, REASENS, an open educational resource (OER) based on audiovisual narratives for disability awareness, has been designed, implemented, and evaluated.

REASENS is aimed primarily at trainee and practicing teachers; however, it can be used by adult society in general. As it has an open license that allows for modification and sharing, the resource can be adapted for any other context, such as health, government, non-profit organizations, etc. The resource is available free of charge in the learning objects repository: <https://roa.cedia.edu.ec/webapps/215.full>.

The OER applies an instructional design based mainly on video-based learning methodology and supported by learning theories such as the Cognitive Theory of Multimedia Learning, constructivism, meaningful learning, competency-based learning, and autonomous and self-regulated learning. Audiovisual narratives (including films, film clips, short films, interviews, reports, etc.) have been carefully selected and used as a didactic resource, in order to generate more meaningful learning. The films and film excerpts contained in the course were studied by means of an instrumental analysis with the purpose of obtaining a didactic utility that allows the cognitive and attitudinal development of those taking the course.

The general objective of this doctoral thesis was to sensitize teachers to people with disabilities through the use of audiovisual narratives as a didactic resource. This document records the rigorous, systematic and methodical process for the design, development and evaluation of the REASENS sensitivity training course. The process that was carried out has ensured the quality of the design and the pedagogical value of the OER, and its evaluation has made it possible to demonstrate the effectiveness of the course in raising disability awareness and changing attitudes. During the process, various techniques and methods of descriptive research, documentary research, design-based research and action research were applied. We worked with both quantitative, qualitative approaches, which allowed us to have a holistic understanding of the problem and to develop a product with proven validity that can be used as a valuable tool to support educational inclusion.

The results led to the conclusion that the REASENS course has achieved its main objective: to sensitize university teachers (trainee and practicing) to raise awareness about disability through the use of audiovisual resources that bring participants closer to the reality in which people with disabilities live in order to create a more inclusive society. The results also indicate that participants have changed their prejudiced attitude to a more empathetic one. The course has fostered greater empathy and understanding towards people with disabilities, as well as recognition of their abilities, rights, and needs. This allows them to become aware of barriers and create more inclusive and accessible environments. However, the results show that work still needs to continue in the fight against stereotypes, prejudices, and harmful practices that put a brake on any efforts to achieve inclusive education.

Finally, it has been shown that audiovisual narratives play a fundamental and very useful didactic role in improving understanding of the topics, facilitating learning, and maintaining interest in the course. As trainers in the knowledge society, we must understand that audiovisual narratives have transcendental importance from a didactic point of view. Audiovisual resources, including film, have the power to captivate viewers, raising awareness and broadening understanding of the lives of people with disabilities.

Overall, the REASENS course had a significant emotional impact on teachers and future teachers, achieving the sensitization sought. Therefore, it is recommended for use in other institutions of higher education in order to equip education professionals who are or will be in contact with people with disabilities with the appropriate skills and attitudes.

KEYWORDS

Audiovisual narratives, attitudinal barriers, awareness-raising course, higher education, inclusive education, online training, people with disabilities, teachers.

TABLA DE CONTENIDO

PREÁMBULO DE LA TESIS DOCTORAL.....	18
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL	18
OBJETIVOS DE LA TESIS DOCTORAL	21
<i>Objetivos generales.....</i>	<i>21</i>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>21</i>
ESQUEMA METODOLÓGICO DE LA TESIS DOCTORAL.....	22
<i>Fase I: Documentación y selección de narrativas audiovisuales.....</i>	<i>23</i>
<i>Fase II: Diseño, implementación y evaluación del REA</i>	<i>24</i>
ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL	25
MARCO TEÓRICO	30
CAPÍTULO I.....	31
1 NARRATIVAS AUDIOVISUALES.....	31
1.1 NARRATIVA Y NARRACIÓN AUDIOVISUAL	31
1.2 LOS MEDIOS AUDIOVISUALES	32
1.3 LAS NARRATIVAS AUDIOVISUALES Y SU RELACIÓN CON LAS EMOCIONES Y LA EMPATÍA	35
1.4 RECAPITULACIÓN	40
CAPÍTULO II.....	42
2 EL CINE COMO RECURSO EDUCATIVO.....	42
2.1 ANÁLISIS DEL CINE	42
2.2 ELEMENTOS DEL ANÁLISIS CINEMATOGRAFICO	43
2.2.1 <i>Elementos formales.....</i>	<i>44</i>
2.2.2 <i>Elementos sustantivos.....</i>	<i>44</i>
2.3 TIPOS DE ANÁLISIS DEL CINE.....	45
2.3.1 <i>Análisis interpretativo</i>	<i>45</i>
2.3.2 <i>Análisis instrumental.....</i>	<i>45</i>
2.4 EL CINE COMO RECURSO EDUCATIVO	50
2.5 EL CINE PARA EDUCAR EN DISCAPACIDAD.....	54
2.5.1 <i>El cine para configurar una imagen sobre la discapacidad.....</i>	<i>55</i>
2.5.2 <i>El cine para sensibilizar en discapacidad.....</i>	<i>57</i>
2.5.3 <i>El cine como recurso didáctico para trabajar la discapacidad</i>	<i>59</i>
2.6 RECAPITULACIÓN	62
CAPÍTULO III.....	65
3 DIVERSIDAD, DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN.....	65
3.1 DIVERSIDAD	65
3.2 DISCAPACIDAD.....	68
3.2.1 <i>Modelos teóricos</i>	<i>68</i>
3.2.2 <i>Concepto de discapacidad.....</i>	<i>78</i>
3.2.3 <i>Tipos de discapacidad.....</i>	<i>81</i>
3.2.4 <i>Causas de la discapacidad.....</i>	<i>84</i>
3.2.5 <i>Barreras para las personas con discapacidad</i>	<i>85</i>
3.3 INCLUSIÓN.....	90
3.3.1 <i>Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.....</i>	<i>90</i>
3.3.2 <i>Derechos de las personas con discapacidad.....</i>	<i>93</i>

3.3.3	<i>Enfoque de derechos</i>	95
3.3.4	<i>Marco legal del derecho a la educación de las personas con discapacidad</i>	96
3.3.5	<i>Educación inclusiva</i>	99
3.4	RECAPITULACIÓN	102
CAPÍTULO IV		106
4	SENSIBILIZACIÓN Y ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD	106
4.1	SENSIBILIZACIÓN EN DISCAPACIDAD	106
4.1.1	<i>El enfoque de las capacidades</i>	110
4.2	LAS ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD	112
4.2.1	<i>Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad</i>	116
4.3	RECAPITULACIÓN	118
CAPÍTULO V		121
5	POSTULADOS TEÓRICOS DEL CURSO REASENS: TEORÍAS PEDAGÓGICAS Y CONOCIMIENTO ABIERTO	121
5.1	ASPECTOS PEDAGÓGICOS	121
5.1.1	<i>El constructivismo</i>	122
5.1.2	<i>Aprendizaje significativo</i>	124
5.1.3	<i>Aprendizaje basado en competencias</i>	126
5.1.4	<i>Aprendizaje autónomo y aprendizaje autorregulado</i>	128
5.1.5	<i>Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia y Aprendizaje basado en videos</i>	131
5.2	DISEÑO INSTRUCCIONAL	133
5.2.1	<i>Modelo ADDIE</i>	135
5.3	CONOCIMIENTO ABIERTO	137
5.3.1	<i>Recursos Educativos Abiertos (REA)</i>	141
5.3.2	<i>eXeLearning</i>	146
5.4	RECAPITULACIÓN	147
ESTUDIOS EMPÍRICOS		150
CAPÍTULO VI		152
6	PELÍCULAS SOBRE PERSONAS CON DISCAPACIDAD	152
6.1	INTRODUCCIÓN	152
6.2	OBJETIVO DEL ESTUDIO	153
6.3	METODOLOGÍA	153
6.4	RESULTADOS	154
6.5	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	165
CAPÍTULO VII		168
7	ANÁLISIS INSTRUMENTAL DE PELÍCULAS SOBRE DISCAPACIDAD	168
7.1	INTRODUCCIÓN	168
7.2	OBJETIVO DEL ESTUDIO	169
7.3	METODOLOGÍA	170
7.4	RESULTADOS	172
7.4.1	<i>Sinopsis de las películas</i>	172
7.4.2	<i>Causas de la discapacidad en los protagonistas</i>	176
7.4.3	<i>Barreras para las personas con discapacidad</i>	177
7.4.4	<i>Actitudes hacia las personas con discapacidad</i>	179
7.4.4	<i>Entornos e inclusión educativa</i>	181

7.5	REFLEXIÓN SOBRE LAS PELÍCULAS	184
7.6	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	186
CAPÍTULO VIII		189
8	DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN REA PARA LA SENSIBILIZACIÓN EN DISCAPACIDAD	189
8.1	INTRODUCCIÓN.....	189
8.2	OBJETIVOS DEL ESTUDIO	190
8.3	METODOLOGÍA.....	190
8.3.1	<i>Instrumentos de recogida de datos.....</i>	<i>191</i>
8.3.2	<i>Análisis de datos.....</i>	<i>193</i>
8.4	RESULTADOS	194
8.4.1	<i>Visión general de REASENS.....</i>	<i>194</i>
8.4.2	<i>Fase de análisis.....</i>	<i>195</i>
8.4.3	<i>Fase de diseño</i>	<i>201</i>
8.4.4	<i>Fase de desarrollo.....</i>	<i>203</i>
8.4.5	<i>Fase de implementación.....</i>	<i>204</i>
8.4.6	<i>Fase de validación</i>	<i>205</i>
8.5	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	209
CAPÍTULO IX		213
9	EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DEL CURSO REASENS PARA SENSIBILIZAR EN DISCAPACIDAD	213
9.1	INTRODUCCIÓN.....	213
9.2	OBJETIVOS DEL ESTUDIO	213
9.3	METODOLOGÍA.....	214
9.3.1	<i>Participantes.....</i>	<i>214</i>
9.3.2	<i>Recogida de información.....</i>	<i>216</i>
9.3.3	<i>Análisis de los datos</i>	<i>216</i>
9.4	MEDICIÓN DEL CAMBIO DE ACTITUDES QUE PRODUJO EL CURSO REASENS (ENFOQUE CUANTITATIVO)	216
9.4.1	<i>Discusión y conclusiones de la efectividad del curso en el cambio de actitudes</i>	<i>221</i>
9.5	EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE CURSO SEGÚN LA PERSPECTIVA DE LOS PARTICIPANTES (ENFOQUE MIXTO)	224
9.5.1	<i>Recogida de información.....</i>	<i>224</i>
9.5.2	<i>Participantes.....</i>	<i>225</i>
9.5.3	<i>Análisis de los datos</i>	<i>226</i>
9.5.4	<i>Resultados Cuantitativos.....</i>	<i>226</i>
9.5.5	<i>Resultados Cualitativos</i>	<i>228</i>
9.5.6	<i>Discusión de los resultados de la evaluación del curso.....</i>	<i>240</i>
9.5.7	<i>Conclusiones de los resultados de la evaluación del curso</i>	<i>243</i>
9.6	CONCLUSIONES GENERALES	244
9.7	RECOMENDACIONES GENERALES	246
APORTES Y PARTICIPACIÓN		249
CAPÍTULO X		250
10	APORTES Y PARTICIPACIÓN	250
10.1	PROSPECTIVA Y PROPUESTAS DE FUTURO	250
10.2	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA	251
10.3	PUBLICACIONES CIENTÍFICAS	251
10.3.1	<i>Contribuciones en congresos.....</i>	<i>251</i>
10.3.2	<i>Artículos en revistas científicas.....</i>	<i>252</i>

10.4	APORTES A LA COMUNIDAD EDUCATIVA	252
10.5	PARTICIPACIÓN EN EVENTOS ACADÉMICAS.....	254
10.5.1	Lanzamiento del curso de sensibilización en discapacidad – REASENS (UNEMI)	254
10.5.2	II Jornada de sensibilización «UG siempre inclusiva»	255
10.5.3	Entrevista en el programa «Inclusión y otras palabras bonitas»	256
10.5.4	Foro de «Reflexiones sobre el curso de sensibilización en discapacidad – REASENS»	256
10.5.5	Concurso de Fotografía «La belleza de la discapacidad»	257
10.6	PARTICIPACIÓN EN ESTANCIAS DE INVESTIGACIÓN	258
10.7	PARTICIPACIÓN EN CURSOS DE FORMACIÓN	259
10.7.1	Curso académico 2020-21	260
10.7.2	Curso académico 2021-22	260
10.7.3	Curso académico 2022-23	261
10.7.4	Curso académico 2023-24	261
ANEXOS		263
ANEXO 1		264
10.8	PROTOCOLO DE ENTREVISTA A PERSONAS CON Y SIN DISCAPACIDAD PARA EXPLORAR LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN	264
10.8.1	Bloque 1: Información personal.....	264
10.8.2	Bloque 2: Conocimientos sobre discapacidad.....	265
10.8.3	Bloque 3: Inclusión.....	265
10.8.4	Bloque 4: Barreras	265
ANEXO 2		266
10.9	LISTA DE COMPROBACIÓN (CHECKLIST) DEL PROYECTO EDIA.....	266
ANEXO 3		273
10.10	CUESTIONARIO AD HOC PARA MEDIR LA CALIDAD DEL CONTENIDO DEL CURSO Y SU EFICIENCIA	273
10.10.1	Datos sociodemográficos	273
10.10.2	Datos del docente	274
10.10.3	Temario y objetivos	274
10.10.4	Contenido textual del curso.....	275
10.10.5	Contenido audiovisual del curso.....	275
10.10.6	Sensibilidad en discapacidad.....	276
10.10.7	Datos finales.....	277
ANEXO 4		278
10.11	ESCALA DE ACTITUDES DE LOS PROFESIONALES HACIA LA DISCAPACIDAD (EAPD)	278
10.11.1	Bloque informativo.....	279
10.11.2	Bloque demográfico	279
10.11.3	Variables de criterio	280
ANEXO 5		286
10.12	CUESTIONARIO AD HOC PARA EVALUAR EL CURSO SEGÚN LA PERSPECTIVA DE LOS PARTICIPANTES	286
10.12.1	Datos del participante.....	286
10.12.2	Evaluación del curso.....	287
REFERENCIAS		289

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Sitios web con la descripción de las películas sugeridas sobre discapacidad	154
Tabla 2 Información de las películas seleccionadas.....	170
Tabla 3 Fragmentos de películas sobre las causas de la discapacidad de los protagonistas.....	176
Tabla 4 Barreras para las personas con discapacidad.....	177
Tabla 5 Actitudes positivas y negativas hacia los protagonistas con discapacidad	180
Tabla 6 Concepción de la educación para las personas con discapacidad	181
Tabla 7 Preguntas de reflexión	184
Tabla 8 Unidades, temario y resultados de aprendizaje.....	202
Tabla 9 Número de actividades y dedicación de tiempo por unidad y por tema	203
Tabla 10 Resultados de la evaluación del curso REASENS por dimensión.....	206
Tabla 11 Comentarios de los expertos que evaluaron la calidad del curso.....	207
Tabla 12 Comentarios de los expertos que evaluaron el contenido del curso.....	208
Tabla 13 Cantidad de participantes que aprobaron el curso REASENS	215
Tabla 14 Participantes que cumplieron criterios de inclusión.....	215
Tabla 15 Estadísticos descriptivos (medias).....	217
Tabla 16 Contraste t de student para muestras relacionadas.....	219
Tabla 17 Estadísticos descriptivos y frecuencias por ítem.....	226
Tabla 18 Puntuaciones en las dimensiones en función del género	227
Tabla 19 Curso Académico 2020-21.....	260
Tabla 20 Curso Académico 2021-22.....	260
Tabla 21 Curso Académico 2022-23.....	261
Tabla 22 Curso Académico 2023-24.....	261

ÍNDICE DE FIGURAS

.....	Figura 1 Pasos del proceso de investigación	23
Figura 2 Esquema gráfico de la metodología aplicada en la tesis doctoral.....		25
Figura 3 Esquema gráfico de estructura de la tesis doctoral por capítulos.....		29
Figura 4 Esquema del Modelo ADDIE		136
Figura 5 Niveles de restricción según la licencia Creative Commons		140
Figura 6 Tipo de discapacidad representada en las películas		156
Figura 7 REA con el análisis instrumental de las películas		186
Figura 8 Proceso diseño, desarrollo y validación de REASENS		191
Figura 9 Respuestas sobre los tipos de discapacidad		196
Figura 10 Portal del Curso de Sensibilización en Discapacidad – REASENS.....		205
Figura 11 Cálculo de la evaluación del curso REASENS por dimensión		206
Figura 12 Medias pretest y posttest (RS, VN, PI) por rol.....		218
Figura 13 Medias pretest y posttest (RS, VN, PI) por universidad		218
Figura 14 Cantidad de hipótesis rechazadas (RH0) y aceptadas (AH0)		221
Figura 15 Media de los ítems de la encuesta <i>ad hoc</i>		227
Figura 16 Nube de palabras de las emociones generadas por el curso.....		229
Figura 17 Itinerario del curso REASENS (UNEMI).....		253
Figura 18 Facebook Live del lanzamiento del Curso REASENS (UNEMI).....		254
Figura 19 Invitación de la Jornada «UG siempre Inclusiva»		255
Figura 20 Invitación al programa de entrevistas «Inclusión y otras palabras bonitas».....		256
Figura 21 Invitación al programa de entrevistas «Inclusión y otras palabras bonitas».....		257
Figura 22 Concurso de fotografía «La belleza de la discapacidad»		258

CAPÍTULO 0

PREÁMBULO DE LA TESIS DOCTORAL

Introducción y justificación de la tesis doctoral

El mayor problema de las personas que tienen una discapacidad no radica en sus limitaciones físicas y/o intelectuales, sino en la discriminación y las actitudes prejuiciadas de la sociedad (Quiguango, 2017). Las personas con discapacidad se enfrentan a muchas barreras que les impiden el normal desenvolvimiento de sus actividades y su plena participación en la sociedad. Las barreras de comunicación, transporte, políticas, sociales, físicas, tecnológicas, de aprendizaje, entre otras, tienen su génesis en las barreras actitudinales. Estas últimas impiden que todo esfuerzo tendente a mejorar la inclusión fracase por los prejuicios, estigmas y estereotipos (Arias González et al., 2016) que encasillan a las personas con discapacidad como seres incapaces o hasta inútiles. Esta representación social de las personas con discapacidad se deriva del discurso hegemónico de la normalidad; discurso que se sustenta en el modelo médico que ve a las personas con discapacidad como incompletas o alejadas de la norma (Gómez Bernal, 2014). Eliminar, o al menos mitigar, estas creencias y actitudes forma parte del papel de la educación.

Sequeiros Córdoba (1997) dijo: «la educación en valores se debe realizar en contextos de realidad. Los valores no son conceptos abstractos sino proyectos globales de vida, actitudes básicas que llevan a comportamientos humanizadores» (p. 69). Un comportamiento humanizador requiere un cambio de actitud (o de valores) que se produce a través de una formación que lleve a la concientización sobre el respeto a los derechos de las personas con discapacidad y al reconocimiento de sus aportes a la sociedad.

El ser humano aprende valores (o contravalores) en la convivencia social: familia, escuela, comunidad (Ministerio de Educación, 2016), pero también los aprende con los medios de comunicación. En un estudio se estableció que los medios de comunicación modifican en 43 % las apreciaciones del individuo, le sigue el sistema educativo en un 20 %, la familia en un 18 %, el medio ambiente en un 14 %

y en menor peso la religión en un 5 % (Carrasco-Lozano & Veloz-Méndez, 2014). Aunque no se consiguió una estadística más actualizada, se conoce que el acceso a fuentes de información a través de las TIC y los distintos medios de comunicación siguen incursionando más que nunca en la educación de las nuevas generaciones (Sesento García, 2015). Aunque los medios de comunicación han contribuido en diversas ocasiones a ser parte del problema al generar y perpetuar prejuicios, también tienen el potencial de ser parte de la solución al emplearse estratégicamente para disminuir los prejuicios en la aproximación educación-entretenimiento (Igartua Perosanz, 2011).

El material audiovisual, como el cine y las películas, son parte de las fuentes de información (UNESCO, 2019b). Se expresan a través de una narrativa audiovisual que es un tipo particular de narrativa basada en la capacidad que tienen las imágenes y los sonidos de explicar historias (Sánchez-Navarro & Lapaz Castillo, 2015). Son un recurso que vincula a la sociedad, de una manera más cercana y familiar, con las distintas realidades y fantasías de la humanidad. Aunque las películas, y en general los medios digitales, están asociados a una fuente de entretenimiento y de ocio (Pereira et al., 2019); también pueden educar, al reforzar y difundir cultura, pensamientos, posiciones ideológicas, costumbres, valores, etc.

El uso del cine, como herramienta didáctica, está ampliamente avalado por la investigación empírica. Desde finales de los años setenta se valoran las posibilidades del cine no sólo como medio de ocio sino también como herramienta pedagógica. De hecho, las múltiples posibilidades educativas del cine ya se recogen en el Primer Congreso Democrático del Cine Español de 1979 (Mujika & Gaintza, 2021). En esa época, se reconocían las potencialidades del cine no solo como una forma de entretenimiento, sino también como una herramienta educativa, y se creía que debía integrarse en el ámbito escolar (Carmona, 1998). Esto debido a que no solo se trata de un recurso que transmite saberes, también provoca emociones y despierta la empatía (Monjas & Arranz, 2010) por la valiosa mezcla de imágenes, diálogos, música, escenarios, personajes con las que se entretienen diversas historias. El cine y otras formas de narrativa audiovisual poseen el poder de acercar a las personas sin discapacidad a la realidad que

experimentan aquellos con discapacidades. Los audiovisuales transmiten a los espectadores experiencias y emociones que viven las personas con discapacidad, despertando en ellos emociones y valores como la empatía, la comprensión y la aceptación de la diversidad. Por lo tanto, los medios audiovisuales, utilizados como recurso didáctico, pueden convertirse en una valiosa herramienta para ayudar a derribar barreras actitudinales que facilite el acceso de las personas con discapacidad a la educación.

El acceso a la educación es un derecho humano fundamental que permite superar las desigualdades, la pobreza y garantizar el desarrollo sostenible (UNESCO, 2023a). Sin embargo, algunos centros educativos niegan este derecho a las personas con discapacidad. Algunas instituciones de educación ponen excusas como: «su hijo está atrasado con respecto al resto de sus compañeros, no tenemos vacantes, no estamos preparados, esta escuela no es para él, su hijo debería ir a una escuela especial» (Quiroga & Izzo, 2022). Una encuesta realizada a familias de personas con discapacidad por el Observatorio de Inclusión Escolar revela que el 55 % de los consultados ha sufrido discriminación en el sistema escolar debido a su condición y un 34 % se ha visto obligado a cambiar de colegio a sus hijos con mucha frecuencia (Aguirre, 2023). Por lo tanto, existe una clara necesidad de formación para sensibilizar a la comunidad educativa, y a la sociedad en general, en temas de discapacidad.

Las barreras actitudinales constituyen una de las trabas más fuertes de las cuales se derivan otros obstáculos. Las personas con actitudes negativas podrían considerar a las personas con discapacidad como no capaces (incapaces) o menos valiosas (minusválidas) que las personas sin discapacidad, por lo que no serían merecedoras de las mismas oportunidades. El Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS & Banco Mundial, 2011) declara que para vencer la ignorancia y los prejuicios que rodean la discapacidad, se requiere de educación y sensibilización. Sensibilizar y erradicar las actitudes negativas son, a menudo, los primeros pasos para crear ambientes más accesibles para las personas con discapacidad. Esta sensibilización ayuda a crear actitudes positivas que son la clave para una inclusión exitosa (McKay et al., 2015).

La falta de sensibilización en discapacidad por parte de los docentes dificulta la inclusión educativa. Muchos estudiantes con discapacidad han declarado sentirse marginados y discriminados en sus centros de estudio (Majoko, 2018; Naciones Unidas, 2022; Rath, 2022; Rojo Oliveros, 2017). De ahí que es una necesidad imperante buscar las estrategias y mecanismos para sensibilizar a docentes y futuros docentes en temas de discapacidad. Las narrativas audiovisuales, usadas como recurso didáctico dentro de un curso de formación en línea, pueden ser un vehículo pedagógico para lograr una sociedad más inclusiva, equitativa y justa. En este aspecto, esta tesis pretende evaluar el efecto que tiene un curso de formación, basado en narrativas audiovisuales, en las actitudes de docentes y futuros docentes hacia las personas con discapacidad.

Objetivos de la tesis doctoral

Objetivos generales

- Sensibilizar a los docentes y futuros docentes hacia las personas con discapacidad.
- Diseñar, desarrollar y evaluar el efecto de un programa de formación basado en narrativas audiovisuales en las actitudes de docentes y futuros docentes hacia las personas con discapacidad.

Objetivos específicos

- **Objetivo Específico 1 (OE1):** Identificar películas basadas en hechos reales que narren los logros alcanzados por personas con discapacidad con el fin de reconocer sus habilidades y contribuciones realizadas a la sociedad.
- **Objetivo Específico 2 (OE2):** Realizar un análisis instrumental de las películas encontradas con el fin de usarlas como recurso pedagógico para sensibilizar en discapacidad.
- **Objetivo Específico 3 (OE3):** Diseñar un curso de formación que integre medios audiovisuales como recurso didáctico para sensibilizar en discapacidad.

- **Objetivo Específico 4 (OE4):** Implementar y evaluar el efecto que produjo el curso de sensibilización en discapacidad en las actitudes de docentes y futuros docentes hacia las personas con discapacidad.

Esquema metodológico de la tesis doctoral

Esta tesis se enmarcó en una investigación basada en el diseño (IBD) que trata de responder a problemas detectados en la realidad educativa mediante el diseño, desarrollo y evaluación de intervenciones educativas. Estas intervenciones pueden tomar la forma de programas, estrategias, o materiales didácticos, etc. que han sido creados para dar solución a problemas complejos de la práctica educativa (Plomp, 2010).

De acuerdo con De Benito Crosetti y Salinas Ibáñez (2016), los procesos de este enfoque metodológico no están bien definidos. Sin embargo, indican que incluyen una serie de acciones comunes como son: definición del problema, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Tomando en cuenta el modelo propuesto por Reeves (2006) sobre esta metodología se han realizado los siguientes pasos: 1) detectar el problema de investigación, 2) formular un plan o programa para resolver el problema, 3) implementar el plan o programa y evaluar los resultados y 4) retroalimentación. En esta tesis el paso 2 fue desarrollado en el Capítulo VIII y los pasos 3 y 4 se explican en el Capítulo IX. La Figura 1 muestra este proceso.

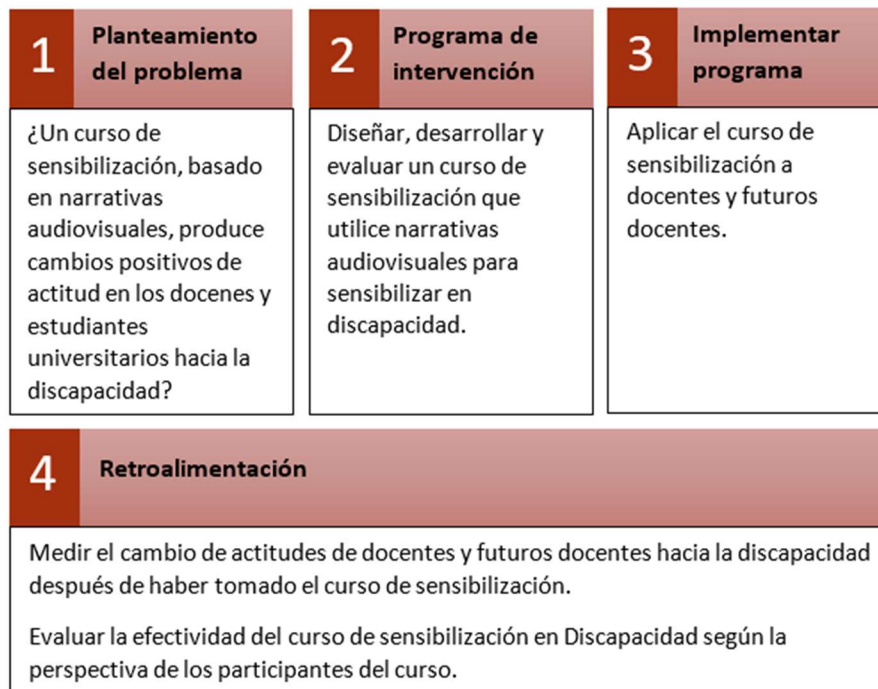


Figura 1 Pasos del proceso de investigación

En cuanto a los objetivos, el estudio empírico se divide en dos fases. En la primera fase se tratan los objetivos específicos 1 y 2 (OE1 y OE2) relacionados a la búsqueda y análisis de películas con el fin de que puedan ser usadas como un recurso pedagógico. Y en la segunda fase se tratan los objetivos específicos 3 y 4 (OE3 y OE4) donde se realiza el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de un curso de formación que integre las narrativas audiovisuales como recurso didáctico para sensibilizar en discapacidad a los docentes y futuros docentes.

Fase I: Documentación y selección de narrativas audiovisuales

En el OE1 se realizó una búsqueda documental en Internet con el fin de encontrar aquellas películas basadas en la vida real sobre personas con discapacidad. Mediante la lectura de las sinopsis y/o la visualización de los tráileres se seleccionaron aquellas películas sobre personas con discapacidad cuya vida resultó inspiradora gracias a sus logros y contribuciones a la sociedad. Por lo tanto, la tesis se inicia con una investigación de tipo documental con el fin de encontrar, en diversos sitios web, recomendaciones de películas sobre personas con discapacidad.

En el OE2 se llevó a cabo el análisis instrumental de las películas que cumplían ciertos criterios de selección específicos, entre ellos que la educación sea una pieza fundamental para transformar positivamente la vida de las personas con discapacidad. Se creó un sitio web para registrar la ficha técnica de las películas seleccionadas y para documentar el análisis instrumental realizado, enfocado en los elementos que favorecen la inclusión educativa. Para este objetivo se realizó un análisis descriptivo con el fin de caracterizar las películas.

Fase II: Diseño, implementación y evaluación del REA

En el OE3 se diseñó un curso de formación basado en la integración de películas y otras narrativas audiovisuales como ayuda didáctica. Para que el curso de formación tenga mayor alcance y utilidad social, se creó bajo la filosofía del conocimiento abierto un recurso educativo abierto (REA). El fin del REA era promover actitudes positivas y transformar, si fuera necesario, las actitudes de los docentes y futuros docentes hacia la discapacidad.

En el OE4, con el propósito de probar la efectividad del recurso formativo, se realizó la implementación y se llevó a cabo la evaluación en dos pasos con un enfoque metodológico mixto.

En primer lugar, se realizó una investigación preexperimental con enfoque cuantitativo en docentes y futuros docentes. En ellos se aplicaron pruebas pretest y posttest para comprobar la eficacia del curso de formación en el cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad.

En segundo lugar, mediante el método de encuesta, se recabó la información sobre opiniones y criterios de algunos docentes y futuros docentes sobre el curso de sensibilización y su efectividad para el cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad.

En la Figura 2 se muestra una descripción gráfica del esquema metodológico explicado.

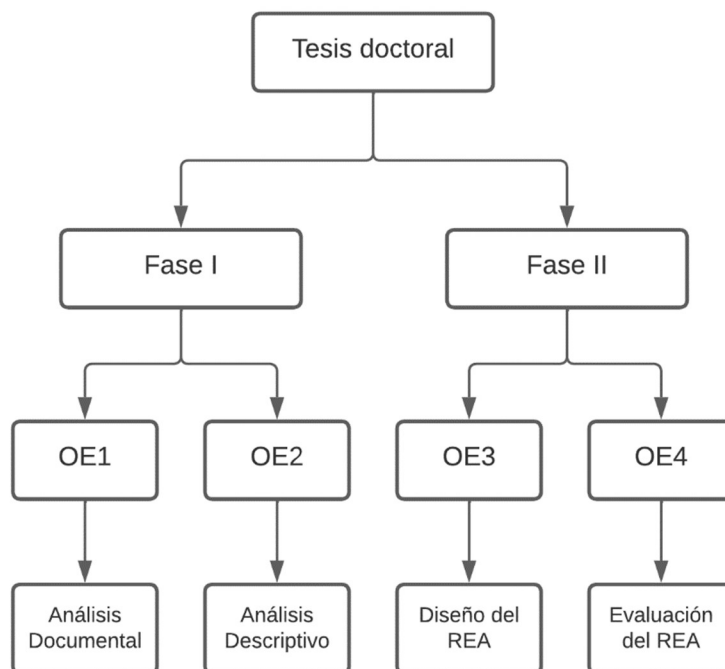


Figura 2 Esquema gráfico de la metodología aplicada en la tesis doctoral

Estructura de la tesis doctoral

La tesis se divide en dos partes. Por un lado, el marco teórico (compuesto por los capítulos I, II, III, IV y V), en donde se detallan las teorías, conceptos, bases legales y/o pedagógicas de los temas abordados en esta tesis. Por otro lado, el estudio empírico (compuesto por los capítulos VI, VII, VIII y IX) en donde se explica el proceso de investigación realizado para lograr cada objetivo específico.

A continuación, se realiza una breve descripción de lo que se encuentra en cada capítulo:

Capítulo 0: Preámbulo de la tesis doctoral

En este capítulo, a manera de prefacio, se da a conocer la problemática abordada, la justificación de la importancia del tema, los objetivos generales y específicos del estudio, el esquema metodológico que orienta la tesis y finalmente una breve descripción de lo que se encuentra en cada capítulo.

Capítulo I: Narrativas audiovisuales

En este capítulo del marco teórico se explica qué es una narrativa audiovisual, los distintos tipos de medios audiovisuales, así como el papel y los efectos que tienen las narrativas audiovisuales sobre la audiencia.

Capítulo II: El cine como recurso educativo

En este capítulo del marco teórico se explica cómo el cine puede ser usado como un instrumento pedagógico. Para ello es necesario comprender los fundamentos del análisis del cine y la diferencia entre el análisis instrumental y el análisis interpretativo de las películas.

Capítulo III: Diversidad, discapacidad e inclusión

En este capítulo del marco teórico se explica la discapacidad desde el punto de vista de los distintos modelos teóricos de la discapacidad. Se dan a conocer las distintas barreras que enfrentan las personas con discapacidad. Asimismo, se detallan los artículos legales que garantizan los derechos de las personas con discapacidad obtenidos en los principales instrumentos legislativos de carácter nacional e internacional. Finalmente se aborda la inclusión educativa desde un enfoque de derecho.

Capítulo IV: Sensibilización y actitudes hacia la discapacidad

En este capítulo del marco teórico se explica el significado de sensibilización en discapacidad y también se exponen teorías sobre las actitudes. Se aborda el enfoque de las capacidades para comprender que una persona no solo es capaz cuando contribuye económicamente a la sociedad, sino cuando ha logrado una vida con significado. La sensibilización en discapacidad y el cambio de actitudes hacia ella va más allá de respetar los derechos de las personas con discapacidad y derribar barreras, también consiste en reconocer las capacidades, logros y contribuciones a la sociedad por parte de este colectivo. Finalmente, se explican algunos instrumentos para medir el cambio de actitud hacia la discapacidad, en específico la Escala de Actitudes de los Profesionales hacia la Discapacidad (EAPD).

Capítulo V: Conocimiento abierto y aspectos pedagógicos

En este capítulo del marco teórico se explica la filosofía del conocimiento abierto aplicada en los recursos educativos abiertos (REA). También se especifica el proceso para evaluar la calidad de este tipo de recursos. Además, se expone cómo el diseño instruccional, centrándonos en el modelo ADDIE, permite elaborar cursos virtuales. Finalmente, se abordan las teorías de aprendizaje que se aplicaron en el diseño instruccional del curso expuesto en el Capítulo VIII.

Capítulo VI: Películas sobre personas con discapacidad

En este capítulo del estudio empírico se explica el proceso que se llevó a cabo para encontrar películas de la vida real sobre personas con discapacidad. Se realizó una investigación de tipo documental para encontrar las recomendaciones de películas que narren los logros y las contribuciones a la sociedad por parte de las personas con discapacidad. La búsqueda se realizó en Google utilizando el término «películas» y otras palabras relacionadas con la discapacidad. La búsqueda condujo a varios sitios web de temáticas de cultura, inclusión, discapacidad, entretenimiento y educación con recomendaciones sobre las películas. Una vez realizada la lectura de la sinopsis o la visualización de los tráileres, se escogieron 157 películas. De ellas se seleccionaron 21 películas que narran los logros alcanzados por las personas con discapacidad en los ámbitos deportivo, académico, científico, artístico, político e industrial.

Capítulo VII: Análisis instrumental de películas sobre discapacidad

En este capítulo del estudio empírico se explica el análisis instrumental que se llevó a cabo en cinco películas basadas en la vida real sobre personas con discapacidad. Para ello se empleó una investigación de carácter descriptivo. Los criterios utilizados para la selección de las películas fueron los siguientes: (1) se relacionan con el tema de la educación inclusiva, (2) representan temas abordados en el plan de estudios o syllabus, (3) muestran conflictos que se pueden abordar desde la práctica profesional docente, y (4) tienen lugar en un entorno educativo. El análisis instrumental contempla las causas de la discapacidad, las barreras, las actitudes y el entorno académico de los protagonistas con discapacidad. Se proporcionan una serie de fragmentos de películas y preguntas de reflexión que pueden usarse en la

asignatura de Educación Inclusiva u otras similares. Estos fragmentos y análisis de películas se registraron en un sitio web.

Capítulo VIII: Diseño y evaluación de un REA para la sensibilización en discapacidad

En este capítulo del estudio empírico se explica el proceso llevado a cabo para el diseño, desarrollo y evaluación de un REA sobre sensibilización en discapacidad. Para ello se realizó una investigación basada en diseño. En el diseño del REA se utilizó el modelo instruccional ADDIE; en el desarrollo se usó el software eXeLearning; y en la validación se emplearon dos instrumentos: una lista de comprobación para medir la calidad de un REA y un cuestionario *ad hoc*. En este capítulo se presentan los resultados de las evaluaciones sobre la calidad del curso.

Capítulo IX: Efectividad del curso REASENS en el cambio de actitudes hacia la discapacidad

En este capítulo del estudio empírico se explica el proceso que se llevó a cabo para medir la efectividad del curso de sensibilización en las actitudes de docentes y futuros docentes hacia las personas con discapacidad. Se adoptó un enfoque mixto y se siguió un proceso de investigación evaluativa. Participaron docentes y estudiantes de tres universidades: Universidad de Guayaquil (UG), Ecuador; Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador; y Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), España. Se realizó un estudio preexperimental para medir las actitudes antes y después de efectuar el curso, el cual requirió un análisis cuantitativo que se completó con una aproximación cualitativa, para obtener una evaluación del curso según las opiniones y comentarios de los participantes sobre el curso.

Capítulo X: Aportes y participación

En este capítulo se proponen algunas líneas de investigación futura que proporcionen ideas y posibles soluciones para mejorar la educación inclusiva, comenzando por la sensibilización de los agentes educativos. También se describen las publicaciones científicas que se llevaron a cabo durante el desarrollo de esta tesis. Finalmente, se detalla la participación y aportes realizados en estancias de investigación o eventos académicos.

En la Figura 3 se explica de forma gráfica la estructura de la tesis doctoral.

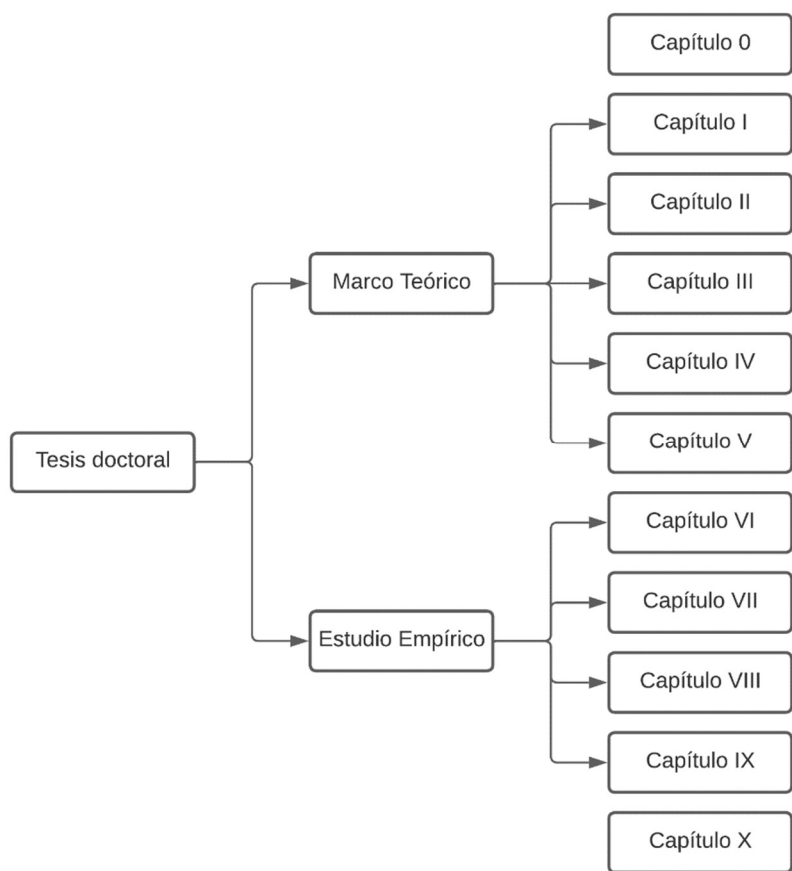
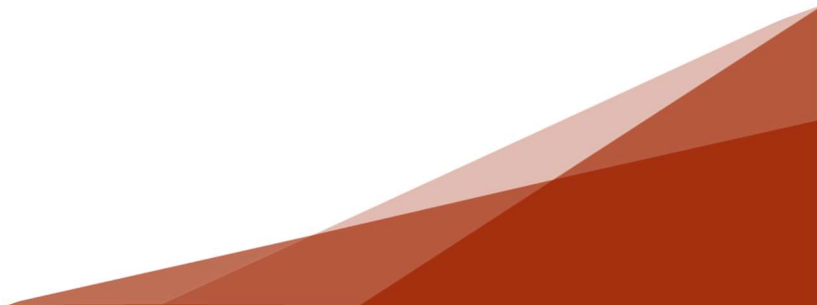


Figura 3 Esquema gráfico de estructura de la tesis doctoral por capítulos



MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO I

1 NARRATIVAS AUDIOVISUALES

Las narrativas audiovisuales son una forma más en la que el ser humano ha sabido representar sus historias para compartirlas con el resto de sus congéneres. Las narrativas audiovisuales transmiten mensajes combinando y secuenciando elementos visuales con sonoros. Estas representaciones tienen el poder de captar la atención del espectador y despertar en él sentimientos de empatía. En este capítulo se explora la diferencia entre narrativa y narración audiovisual, así como las funciones educativas que pueden desarrollar los medios audiovisuales. Finalmente, se explica la relación de las narrativas audiovisuales con las emociones y la empatía.

1.1 Narrativa y narración audiovisual

Desde la antigüedad, cuando nuestros antepasados plasmaban garabatos (pinturas rupestres) en las paredes de las cuevas, pasando por las expresiones teatrales en el antiguo pueblo griego, hasta las aventuras recreadas con realidad virtual y con imágenes en 3D de la actualidad, la humanidad ha demostrado una continua necesidad de contar historias. «Compartimos historias para comunicarnos, transmitir cultura, valores y conocimientos; y eso viene ocurriendo de generación en generación. Ya sea mediante una canción de cuna o una película, todos somos contadores de historias» (Freitas & Castro, 2010).

Las narraciones, ya sean orales o escritas, alcanzan un mayor potencial cuando se complementan con imágenes y efectos de sonido o música, ya que ayudan a obtener una comprensión más significativa y emocional de los acontecimientos narrados. Surge entonces una nueva forma de narrativa, la narrativa audiovisual. En ese contexto, es importante comprender la relación entre narrativa y narración audiovisual, términos que, aunque parecen similares, presentan diferencias fundamentales. Narrativa y narración audiovisual son términos que pueden ocasionar confusión. Por un lado, la narrativa audiovisual

tiene que ver con la forma y, por otro lado, la narración audiovisual tiene que ver con el contenido. En conjunto, narrativa y narración audiovisual forman un relato que cuenta una historia. Sin embargo, en términos generales y en palabras de Ordóñez (2018), se puede utilizar el término «narrativa audiovisual» para designar a los productos que configuran historias a través de imágenes y sonidos.

Las narrativas audiovisuales cuentan historias combinando y secuenciando elementos visuales con sonoros con el fin de transmitir un mensaje. Por lo tanto, la narrativa audiovisual comprende un «proceso comunicativo» que se vale de los sentidos del oído y de la vista. Ejemplos de narrativas audiovisuales pueden ser: las películas, las series, las animaciones, los videojuegos, los videos en línea, entre otros. Estas narrativas usan medios para su divulgación como el cine, la televisión, la radio, el Internet, etc. Cada medio tiene la capacidad de construir relatos narrativos de acuerdo con sus propias condiciones tecnológicas (Euroinnova, 2023).

La historia que se cuenta en las narrativas audiovisuales sigue una secuencia lógica y cronológica de eventos, con una relación causa-efecto, que ocurren en un tiempo y espacio determinados. La historia se produce cuando hay un estado inicial de la situación, luego ocurre un suceso que cambia ese estado y finalmente se crea un nuevo estado de la situación (Ortiz, 2021). De acuerdo con Chatman (1990), la historia tiene dos tipos de contenidos: los sucesos y los existentes. Los «sucesos» pueden ser acciones y acontecimientos mientras que los «existentes» pueden ser personajes y escenarios. Como resultado, una historia puede ser definida por un suceso que le ocurre a un personaje en un escenario.

1.2 Los medios audiovisuales

Los medios audiovisuales forman parte de los recursos tecnológicos (aunque también existen en formatos físicos) que ayudan a presentar información mediante elementos acústicos, ópticos, o una mezcla de ambos. Se destaca su uso en el ámbito educativo, puesto que ha facilitado la instrucción académica al motivar, sensibilizar y despertar el interés de los estudiantes mediante la exposición de imágenes y sonidos. Estos medios se han vuelto prácticamente indispensables en la educación,

complementando las prácticas tradicionales del profesorado, como las explicaciones orales o clases magistrales, la lectura de libros, o el uso de la pizarra (Adame, 2009).

Adame (2009) y Ambrós y Breu (2007) explican que el uso adecuado de los recursos audiovisuales puede desarrollar las siguientes funciones educativas:

- Aumenta la eficacia de las explicaciones del profesor.
- Mejora la abstracción al usar representaciones gráficas.
- Ayuda a clarificar los contenidos.
- Facilita la comprensión al mostrar un proceso en funcionamiento.
- Desarrolla las habilidades de análisis, observación y reflexión en el estudiantado.
- Mejora las habilidades de comunicación mediante la discusión y el debate.
- Produce un impacto emotivo que genera sentimientos favorables hacia el aprendizaje.
- Estimula la atención y la receptividad del estudiantado.
- Acercan a realidades que de otra forma serían inaccesibles.

Entre los medios audiovisuales más conocidos están: 1) los medios visuales donde se utiliza la imagen y el texto y se clasifican en proyectables (diapositivas, películas, videos) y no proyectables (mapas, carteles, fotografías); 2) los medios acústicos que pueden ser directos o grabados (discos, archivos de sonido) y 3) los medios audiovisuales que combinan imágenes y sonidos a la vez (cine, televisión, video, etc.) (Adame, 2009).

Hasta la primera década del nuevo milenio los estudios sobre recursos audiovisuales se centraban en el uso de la radio, el cine o la televisión (Aguaded & Ortiz-Sobrino, 2021). Hoy en día existe interés por la investigación sobre el uso de recursos audiovisuales que han captado la atención de las nuevas generaciones como los videojuegos, videos interactivos, la realidad aumentada, la realidad virtual, imágenes en 360°, contenido inmersivo, transmisiones en vivo, *streaming*, realidad holográfica, *podcasts*,

videoconferencias, etc. En cualquier caso, toda esta proliferación de tecnologías y recursos audiovisuales mantiene sus componentes básicos: la imagen y el sonido.

Aunque el cine nació en 1895 y la televisión en 1927, estos medios aún siguen vigentes y presentes en la preferencia del consumo en todas las generaciones. Sin embargo, es en la televisión, donde los jóvenes ven el cine (Martínez-Salanova, 2003) y hoy en día, gracias al desarrollo tecnológico y al Internet, lo ven también en sus celulares o tabletas. A esta irrupción se le conoce como la sociedad multipantalla, la cual ha permitido que el acceso a recursos audiovisuales sea ubicuo (Aguaded & Ortiz-Sobrino, 2021).

La enseñanza se enfrenta a un nuevo reto en el cual hay que optimizar el aprendizaje de los estudiantes mediante el estímulo de sus sentidos, especialmente los de la vista y el oído. Comprender la importancia de los medios audiovisuales (actuales y futuros) insta a los docentes a replantearse metodologías de enseñanza en donde integren, de forma efectiva, los medios audiovisuales como recurso didáctico. Cabe señalar que los medios audiovisuales sirven de complemento a la labor docente; deben ir de la mano de una planificación pedagógica y de una interacción docente-estudiante, ya que por sí solos no garantizan el aprendizaje.

Investigadores de la Universidad a Distancia de Madrid (Arenas, 2021) realizaron un estudio con el objetivo de conocer la percepción sobre la utilidad, la satisfacción y el grado de aprendizaje de los recursos audiovisuales en la enseñanza universitaria online. Utilizaron un cuestionario *ad hoc* que lo aplicaron a 52 estudiantes, 22 de los grados de Magisterio y 30 del grado de Historia. Se indagó sobre la satisfacción entre el material textual, el material audiovisual externo y el material audiovisual elaborado por el docente. El estudio demostró que, a nivel general, el 57.69 % de los estudiantes prefieren los recursos audiovisuales. Casi la mitad de los estudiantes (46.15 %) prefieren como material de estudio los recursos audiovisuales creados por el propio profesor. Un dato que resalta en el estudio es la duración de los videos. Indican que el 44.23 % de los estudiantes consideran que el tiempo del audiovisual no es un

criterio que influya y que, en todo caso, la duración depende del valor del contenido y no debe exceder la hora de clase (60 minutos). Concluyen que los audiovisuales son un recurso válido de aprendizaje.

En otro estudio realizado por investigadores de la Universidad de Valencia (Ramón Fernández et al., 2019) observaron el grado de aprendizaje de conceptos y su mejora en una asignatura del Máster en Gestión Cultural tras aplicar un recurso audiovisual. El recurso audiovisual utilizado fue un documental llamado «El primer lunes de mayo» que se relacionaba con los objetivos planteados en la asignatura. Participó una muestra poco significativa de siete estudiantes, pero que, sin embargo, aportaron información sobre la utilización de audiovisuales en el aula. Los resultados arrojaron que la mayoría de los alumnos consideran que el empleo de elementos audiovisuales en el aula es totalmente positivo para poder debatir un caso práctico. Más de la mitad de los alumnos está totalmente de acuerdo en que la visualización de dichos recursos y su correspondiente debate ayudan a comprender los contenidos dados en la asignatura. En su estudio concluyen que la utilización del audiovisual en el aprendizaje permite una consolidación de los conceptos.

1.3 Las narrativas audiovisuales y su relación con las emociones y la empatía

García Amilburu & Landeros Cervantes (2011) sostienen que «existe un modo de adquirir experiencias sobre lo que aún no se ha vivido. Esto se logra en gran medida, a través de las narraciones orales, escritas o cinematográficas» (p. 22). El cine, al igual que la lectura o los viajes, amplían la mente: gracias a ellas conocemos distintos lugares, épocas y culturas, y nos ponemos en contacto con muchos tipos de personas (García Amilburu, 2010b). De ahí, que es un error pensar que leer libros o ver películas sea una pérdida de tiempo, más bien, es tiempo que se gana (Marías, 1955). La ventaja de adquirir estas experiencias de vida, a través de la experiencia de otras personas, es que se las vive sin amenazas y de forma rápida. La forma de conocer otras vidas, realidades o mundos, mediante las películas, es gracias a nuestra condición humana, que nos permite compartir emociones y generar empatía por los personajes

que vemos en pantalla. Antes de seguir desarrollando este apartado, es necesario conocer el significado de estas palabras: emoción y empatía.

Etimológicamente, la palabra emoción viene del latín «emotio», que a su vez deriva del verbo «emovere». Esta palabra está formada por el prefijo «e/ex» que significa de o desde y «movere» que significa mover, poner en movimiento o trasladar (Diccionario Etimológico Castellano, 2023). De forma complementaria, el Diccionario de la Lengua Francesa indica que «émotion» se formó del antiguo francés «motion» que significa movimiento, el cual viene directamente del latín «motio» cuyo significado es temblor o estremecimiento. En el Diccionario de la Lengua Española (2023c) se define la emoción como la alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. Esta somatización significa convertir los estados emocionales en síntomas físicos (Marin & Carron, 2002), como por ejemplo sudoración, dolor, palpitaciones, agitación, relajación, etc. Por lo tanto, la emoción se refiere a la acción de ser trasladado, conmovido, sacudido o perturbado, con sensaciones que pueden ser agradables o desagradables, y que sacan temporalmente a una persona de su estado de equilibrio o habitual de ánimo (Rodríguez Meléndez, 2016; Štrbáková, 2019).

Por otro lado, la palabra empatía viene de *epathón*, que significa sentir, y del prefijo *ev*, que significa dentro (Olmedo & Montes, 2009). No existe una definición unívoca de empatía ya que es un término que se encuentra en constante construcción y discusión (López et al., 2014). Sin embargo, se pueden dar a conocer algunas acepciones. Coloquialmente se dice que la empatía es ponerse en el lugar o en los «zapatos» del otro. En el Diccionario de la Lengua Española (2023d) se define la empatía como la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos. Para Quintanilla Pérez-Wicht (2004) la concepción de empatía alude a la capacidad de ponerse en el lugar de otro para padecer con él sus venturas o desdichas. Para López et al. (2014), la empatía es la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar. Según Vital Vaquier et al. (2020) la empatía es una competencia cognitivo-emocional que permite comprender y compartir los

pensamientos y emociones de los demás y constituye un proceso fundamental para establecer interacciones personales positivas. La empatía no es innata y se va desarrollando según la madurez del individuo (Medina Déniz, 2020). Por lo tanto, la empatía es una habilidad que se desarrolla con la madurez y contempla tanto la comprensión de los pensamientos (habilidad cognitiva) como la conexión emocional (habilidad emocional) con los demás, teniendo un papel fundamental en las relaciones personales e interacciones sociales (habilidad social).

Las narrativas audiovisuales tienen la capacidad de estimular emociones y despertar la empatía hacia los personajes (Monjas et al., 2005).

Respecto a las emociones, el cine (como una narrativa audiovisual) tiene la capacidad de contar historias mediante la fuerza de la imagen y el sonido, provocando respuestas emocionales y desencadenando sensaciones físicas en el espectador. En el criterio de Conde-Miranda y De-Iturralde-Cárdenas (2003) «la emoción es uno de los recursos más utilizados en el medio audiovisual para captar y mantener la atención del espectador» (p. 168). Asimismo, indican que posiblemente la verdadera influencia del cine y la televisión no esté tanto en su capacidad para ampliar las experiencias informativas del espectador, sino, sobre todo, en su capacidad para evocar emociones en él.

El cine ofrece al espectador la posibilidad de asistir a la reproducción de acontecimientos de fuerte impacto social y de vivir estas situaciones con la emoción del momento sin moverse de la comodidad de su hogar. Esto lo convierte en un «espectador participante» capaz de percibir las emociones de los personajes como suyas propias (Conde-Miranda & De-Iturralde-Cárdenas, 2003). El cine, tiene el poder de provocar reacciones afectivas verdaderas que nos pueden preparar para saber cómo reaccionar cuando pasemos por circunstancias similares en nuestra vida (García Amilburu & Ruiz-Corbella, 2005). Aunque el espectador sabe que la historia mostrada en la pantalla no es real (aunque esté basada en la vida real), las emociones que se sienten sí son reales. Al ver una película el espectador se ríe, se sorprende, se enfada, se entristece, se anima o se ilusiona (Monjas & Arranz, 2010).

Respecto a la empatía, esta se produce cuando existe una relación entre el espectador y los personajes de las películas. Conde-Miranda y De-Iturralde-Cárdenas (2003) las llaman relaciones «parasociales». García Amilburu (2010b) sostiene que creamos una relación íntima con los personajes de las películas al entrar en sus vidas (con nuestra imaginación); lo que permite comprender el universo de sus pensamientos y afectos y descubrir el mundo a través de su mirada. Esto ocurre, según Álvarez Castro (2017), porque durante el visionado de una película, esta suscita una transferencia de personalidad. Esto significa que el espectador se identifica con un personaje de la película, normalmente con el protagonista, por el cual siente empatía y comparte sus ideales y actitudes.

La biología del ser humano está neurológicamente cableada y diseñada para comprender y vivenciar los sentimientos ajenos de sus congéneres y manifestar comportamientos prosociales (Álvarez Castro, 2017). Somos una especie hiper-empática debido a que somos una especie hiper-social (Breithaupt, 2009). Por lo tanto, le es fácil al espectador «meterse en la piel» de los personajes, lo que posibilita conocer otros puntos de vista y experimentar, en uno mismo, los pensamientos y sentimientos de otras personas (Monjas & Arranz, 2010).

García Amilburu (2010b) afirma que nos identificamos y conectamos con los personajes; convirtiéndolos, en algunos casos, en nuestros modelos. En la misma línea, Méndiz (2008) indica que el cine es como un espejo en el que todos nos miramos para decidir nuestros modelos y nuestras pautas de comportamiento. En consecuencia, el cine se convierte, gracias a la empatía, en un modelo formador de actitudes y estilos de vida, lo que permite al espectador aprender de la experiencia de otros de una forma atractiva, transportándolo a vivir otras realidades y otras vidas sintiéndolas como propias.

Álvarez Castro (2017) realizó la tesis titulada «Empatía, Cine y Emoción: el involucramiento empático del espectador ante la pantalla». En esta tesis se explica que entre las narraciones audiovisuales y el espectador existe un puente basado en el involucramiento empático por donde atraviesa un flujo continuo de información y emociones. En un extremo están las películas, las cuales poseen una estética

que predispone afectivamente, una estructura que dirige y encamina los acontecimientos y unos personajes que los encarnan. Por otro lado, se encuentra el espectador, quien es el que otorga un significado o un sentido a las imágenes, diálogos y sonidos que se proyectan a lo largo de la película. De esta forma, logra configurar y darle sentido a lo que podría estar sintiendo, viviendo o experimentando un personaje en una determinada situación. Para ello se activan el sistema nervioso, los mecanismos neuro-somatosensoriales, las representaciones y experiencias previas y una disposición empática.

Para ejemplificar lo explicado en este apartado, sobre el cine, las emociones y la empatía, se puede citar el trabajo de Conde-Miranda & De-Iturralde-Cárdenas (2003). Estos autores desarrollaron un artículo titulado: «Reacciones emocionales en el cine: el caso de la muerte». La muerte es un tema tabú, pero que es inevitable. Esta experiencia ineludible, que pone fin a nuestra vida, es un claro ejemplo de lo que la pantalla coloca a nuestro alcance, con cierta distancia que nos mantiene a salvo, pero acercándonos a las emociones que acompañan este doloroso suceso. Para que estas emociones se produzcan es necesario que ocurra otro proceso: la empatía. La muerte de un personaje no va a ocasionar ningún tipo de sentimiento si el espectador no se ha conectado o identificado con él o no ha trasladado la historia del personaje a su propia vida. Pero tampoco el emocionarse con la muerte va a depender solo de la empatía, sino de las características del propio material audiovisual. Cuanto más perfecta sea la técnica usada (la banda sonora, los efectos especiales, el tipo de planos, etc.), mayor será el grado de credibilidad. Los autores concluyen indicando que el cine no solo emociona, sino que también enseña a expresar las emociones y a afrontarlas. En este sentido, el cine y la televisión se convierten en un recurso valioso para el contexto educativo.

En resumen, las narrativas audiovisuales permiten a los espectadores vivir experiencias emocionales a través de la pantalla. Tienen el poder de estimular emociones y despertar empatía. Aunque somos conscientes de la ficción que integra las narrativas audiovisuales, las emociones que se experimentan son provocadas por la autenticidad y la fuerza de la imagen y el sonido. Este impacto

emocional se basa en la empatía, una habilidad que se desarrolla con la madurez y que implica comprensión y conexión emocional con los demás. La empatía surge a través de las relaciones «parasociales» con los personajes, llevando al espectador a identificarse y conectarse con ellos, convirtiéndolos en modelos y aprendiendo de sus experiencias. La empatía es esencial para entablar relaciones positivas. La empatía se puede desarrollar y potenciar a través del cine, actuando éste como un medio formativo que permite aprender de manera envolvente y enriquecedora, según las emociones y las experiencias que viven los personajes y trasladándolas a nuestra propia experiencia vital.

1.4 Recapitulación

En el Capítulo I se ha realizado una revisión teórica y conceptual sobre aspectos que sustentaron el uso de las narrativas audiovisuales en el Curso de Sensibilización en Discapacidad – REASENS (que se detallan en el Capítulo VIII). Estos fueron: la distinción entre narrativa y narración audiovisual, los medios audiovisuales, y su relación con las emociones y la empatía.

La narrativa audiovisual es un término genérico que abarca cualquier producto que cuente una historia usando una secuencia de imágenes y sonidos. Estos productos pueden ser: películas, videos, series, videojuegos, etc. Por lo general, se transmiten por medios como el cine, la televisión, o en otros dispositivos como ordenadores y móviles. Como se ha explicado, la distinción entre narrativa y narración audiovisual es que la primera tiene que ver con la forma, mientras que la segunda tiene que ver con el contenido, pero ambas, en conjunto, cuentan una historia.

Los medios audiovisuales son recursos físicos o tecnológicos que presentan información usando elementos visuales, sonoros o la mezcla de ambos. Los medios audiovisuales han sido bien aceptados en el ámbito educativo por diversas razones, entre ellas, por complementar las explicaciones del profesorado, por ayudar a clarificar los contenidos, por producir un impacto emotivo que genera sentimientos favorables hacia el aprendizaje, entre otros. Los recursos audiovisuales, como el cine y la televisión, surgieron en los siglos XIX y XX, respectivamente. Sin embargo, gracias al desarrollo de la

tecnología y el Internet, han surgido nuevos recursos audiovisuales como la realidad aumentada, la realidad virtual, los videojuegos y videos interactivos, entre otros, que están despertando el interés de la investigación educativa en lo que se conoce como la sociedad multipantalla. Cabe recalcar que los recursos audiovisuales no garantizan el aprendizaje por sí solos, su uso siempre va a requerir una interacción entre el docente y los estudiantes orquestada mediante una planificación pedagógica que guíe el uso de los distintos recursos audiovisuales dentro y fuera del aula.

Finalmente, se explicó la relación entre las narrativas audiovisuales, en particular el cine, con la generación de emociones y empatía en el espectador. La palabra emoción se definió como un estremecimiento que obliga a movernos y a salir de nuestro estado habitual de ánimo. Por otro lado, la palabra empatía no tiene una definición unívoca; sin embargo, se conocen varias acepciones que en resumen explican que la empatía es comprender lo que siente o piensa otra persona al colocarnos en su lugar. El cine tiene la capacidad de estimular emociones y despertar empatía hacia los personajes, modelando con la experiencia de otros la vida del espectador. Para que las emociones se despierten en el espectador, es necesario que confluyan varios factores. Entre ellos la predisposición del espectador a sentir empatía (que es natural ya que al ser seres sociales somos biológicamente empáticos) y también a la composición del audiovisual, en sus componentes técnicos, para que la historia sea contada de forma más creíble y que genere emociones reales.

En conclusión, las narrativas audiovisuales, en su diversidad de formatos, poseen el potencial de generar emociones y empatía que deben ser explotados en el ámbito educativo para desarrollar aprendizajes significativos. Se debe recordar que los medios audiovisuales por sí solos no garantizan el aprendizaje. Deben ir acompañados de la experiencia del docente y una planificación pedagógica para ayudar a los estudiantes a mejorar la comprensión de los contenidos, a facilitar su aprendizaje y a mantenerlos motivados en el estudio.

CAPÍTULO II

2 EL CINE COMO RECURSO EDUCATIVO

El cine es un medio de expresión artística y cultural que utiliza imágenes en movimiento y sonido para contar historias y transmitir emociones. Ofrece una experiencia visual y auditiva única capaz de trasladar a los espectadores a vivir realidades insospechadas. Inventado a finales del siglo XIX sigue en total vigencia, llegando a penetrar en casi todos los hogares. El análisis instrumental de las películas permite estudiar el cine como una herramienta didáctica que puede ser aplicada con diversos propósitos. En este capítulo se realiza una explicación de los elementos formales y sustantivos del cine, así como la descripción del proceso para llevar a cabo un análisis instrumental para que las películas puedan ser usadas como recurso didáctico en la educación. También se aborda cómo el cine ha servido para educar sobre la discapacidad y configurar una imagen en el espectador sobre las personas con discapacidad.

2.1 Análisis del cine

El proceso de análisis de un hecho, recurso, o proceso, de forma general, consiste en separar un todo en sus partes para estudiar el objeto de forma detallada y conocer su composición (Diccionario de la Lengua Española, 2023b). Una pieza filmográfica también puede ser estudiada a partir de un análisis, pero hay que considerar que cada persona puede analizarla desde su propia mirada y criterio según su idiosincrasia.

Martínez-Salanova (2003) enfatiza que «una película no basta con verla, hay que analizarla con ojo crítico con el fin de sacarle todo el partido posible, para comprenderla mejor y valorarla como un recurso que cuenta historias, como transmisor de valores y como portador de arte y de conocimientos» (p. 46). Analizar una película es reflexionar sobre sus distintos elementos, partes y personajes por separado, con el fin de encontrar lo que la película puede enseñarnos (González, 2022). El cine puede ser analizado y estudiado en tres campos: 1) la creación de un producto audiovisual; 2) el estudio de la teoría

del cine y de los métodos de análisis; y 3) el estudio del cine como herramienta para la enseñanza (Zavala, 2021a). No hay que confundir el análisis del cine con la crítica de cine. El análisis sigue un proceso preciso, sistemático y riguroso. Por otro lado, la crítica es imaginativa, polémica, y de naturaleza sesgada (Zavala, 2021b), y con ella se pretende dar una valoración o calificación a los elementos constitutivos de la película.

Al no existir una teoría unificada para analizar el cine, no se puede proporcionar ningún modelo universal de análisis de películas (Casetti & Di Chio, 2003). Sin embargo, González (2022) nos ofrece ciertas pautas que nos pueden ayudar a realizar dicho análisis:

- Elegir la película que se va a analizar.
- Definir el objetivo del análisis.
- Establecer lo que se quiere evaluar de la película.
- Escoger el tipo de análisis a realizar (análisis interpretativo o análisis instrumental).
- Ver la película y apuntar cada ejemplo, elemento y detalle que sustente el análisis.
- Extraer conclusiones del análisis cinematográfico.

2.2 Elementos del análisis cinematográfico

En el cine, todo lo que vemos y escuchamos ha sido pensado, dirigido, escrito y editado para transmitir un mensaje. El cine se fundamenta en un lenguaje semiótico para transmitir significados a través de elementos visuales y auditivos. La semiología deriva del griego *semeion*, que significa signo y es entendida como el estudio de los signos en el seno de la vida social (Diccionario de la Lengua Española, 2023e). Esta ciencia sirve para saber interpretar y leer los signos en el día a día, para poder descifrar el mundo y recibir más información a partir de dichas interpretaciones (Zecchetto, 2002). Para la semiótica, toda película es un enunciado-discurso; específicamente, un enunciado audiovisual. Por esa razón, presupone siempre a alguien que enuncia (director, creador, guionista, etc.) y alguien que recibe el enunciado (el espectador) (Núñez Alberca, 2021).

González (2022) explica que el análisis cinematográfico se realiza sobre dos elementos constitutivos de la semiótica del cine: los elementos formales y los elementos sustantivos.

2.2.1 *Elementos formales*

Los elementos formales son los elementos que dan forma a la película y responden a la pregunta ¿cómo se hizo la película? Estos son:

- La imagen se caracteriza por el encuadre, la iluminación, el color, el movimiento.
- El sonido viene determinado por la musicalización que transmite una determinada emoción, como por ejemplo alegría, miedo, tristeza, etc.
- La puesta en escena tiene en cuenta el entorno en el que se desarrolla la escena (la escenografía), el vestuario y el maquillaje.
- La edición integra el orden de las imágenes y sonidos con el fin de crear una secuencia que proporcione un significado a la película.
- La narrativa se compone del guion que cuenta lo que sucede en la película. Narra sobre el contexto, los personajes y los sucesos.

2.2.2 *Elementos sustantivos*

Los elementos sustantivos son los que responden a la pregunta ¿por qué se hizo?, es decir, se refieren a la intención que tuvo cada elemento formal presente en la película. Estos son:

- La intencionalidad se centra en abordar el interrogante: «¿Cuál fue el mensaje que el director, creador, guionista quisieron transmitir con esta película, con esta escena, con esta musicalización, etc.?».
- La interpretación consiste en responder a la pregunta: «¿Qué significa esta película para mí?». Quizá es la pregunta más importante por responder, porque al hacerla, se reflexiona sobre el valor de la película para el enriquecimiento intelectual o emocional de cada persona. Esto se conoce

como la «muerte del autor», ya que el valor del significado cinematográfico se otorga plenamente al espectador.

2.3 Tipos de análisis del cine

Zavala (2010) propone una distinción fundacional para entender las principales estrategias utilizadas en el estudio del discurso cinematográfico: la distinción entre análisis interpretativo y análisis instrumental.

2.3.1 *Análisis interpretativo*

El análisis interpretativo estudia la estética y la semiótica de los componentes del lenguaje cinematográfico y su interacción para producir un efecto determinado en el espectador. Analiza los elementos formales como imagen, sonido, puesta en escena, montaje, narración, etc. Por lo tanto, utiliza métodos de la teoría cinematográfica para su análisis (Zavala, 2010).

2.3.2 *Análisis instrumental*

El objetivo del análisis instrumental es determinar la utilidad y el valor de la película a partir del estudio de sus contenidos, este análisis es propio de las Ciencias Sociales y las Humanidades (Zavala, 2010). El análisis instrumental estudia la película como objeto o instrumento para que, a través de su visualización, se consiga algún fin o propósito determinado. Este propósito puede ser personal, terapéutico, social, ideológico o educativo (Zavala, 2012). El análisis instrumental estudia el cine como herramienta para la enseñanza. En este análisis, las disciplinas del conocimiento dan mayor relevancia al discurso de su campo de estudio proyectado en la película, que al cine como manifestación artística (Aristizábal & Pinilla, 2017). La utilidad y el valor de la película, respecto a su propósito, va a estar determinado por la necesidad de quien lo estudie. De ahí que tanto las películas con representaciones positivas como negativas puedan ser igual de valiosas y útiles.

García Amilburu & Landeros Cervantes (2011) sostienen que el propósito principal del análisis instrumental del cine, o como las autoras lo denominan «el análisis pedagógico del cine», no radica en

formar especialistas en análisis cinematográfico o críticos del cine. Más bien, busca suscitar en los estudiantes un aprendizaje significativo, proporcionándoles conocimientos perdurables a lo largo de toda su vida. Para ello, el profesor ha de programar la experiencia del visionado de películas de la siguiente manera (García Amilburu, 2010a; García Amilburu & Landeros Cervantes, 2011):

- Definición de objetivos: determinar los objetivos conceptuales, actitudinales y procedimentales que se pretenden alcanzar con el visionado de la película.
- Selección de la película: buscar una película adecuada a la edad de los estudiantes, que conecte con ellos y que les pueda ayudar a reflexionar. Además, debe ilustrar adecuadamente algún contenido teórico relacionado con el programa y los objetivos de la asignatura. Debe presentar modelos de excelencia humana o conflictos éticos (o de otro tipo) sobre los que desea trabajar con los estudiantes. Las películas deben de ser, de preferencia, del agrado del profesor y deben propiciar una experiencia educativa y enriquecedora que cultive la mente y la sensibilidad. La elección debe tener en cuenta si es oportuno proyectar una o varias películas o solo determinados fragmentos. Se sugiere no buscar únicamente películas comerciales, sino también cualquiera que contribuya con los fines educativos; sean estos documentales, cortometrajes, *biopics* (documentales biográficos), videoclips (cortometrajes musicales), etc.
- Preparación de la información: elaborar la información que se entregará a los estudiantes antes de la proyección de la película para que comprendan y presten atención a determinados temas expuestos en el filme. Entre esta información se encuentra la ficha técnica de la película, la sinopsis, el género cinematográfico, el contexto de la película (basada en la vida real, basada en un libro, contexto de época, cultura, etc.), y hay que describir los pasajes o escenas más importantes en los que deberían fijarse los estudiantes durante el visionado, incluso revelando el final.

- Preparación de las actividades: diseñar las actividades de reflexión y acción que deberán realizar los estudiantes. Estas actividades deben fomentar el razonamiento lógico de los estudiantes, el cual será expuesto mediante el diálogo de forma individual o en equipos. Se debe procurar que estas actividades desemboquen en un aprendizaje significativo al establecer conexiones entre lo expuesto en la película con situaciones personales.

García Amilburu & Landeros Cervantes (2011) proponen una serie de elementos con modelos de fichas de trabajos que se sintetizan a continuación:

- Planificación de la clase:
 - Curso.
 - Materia.
 - Objetivo de la materia.
 - Tema por tratar.
 - Objetivo de la actividad.
 - Objetivos conceptuales / actitudinales / procedimentales.
- Ficha de la película:
 - Título.
 - Sinopsis.
 - País.
 - Duración.
 - Dirección.
 - Personajes principales.
- Escenas – Cuestiones:
 - Se describen las secuencias importantes y se plantea por cada escena o fragmento preguntas de reflexión.

- Planificación de las actividades:
 - Título de la película.
 - Sinopsis.
 - Relación entre la película y el tema a tratar.
 - Actividades de experiencia, reflexión y acción en común a desarrollar después de la proyección de la película.
- Experiencias de la aplicación del análisis pedagógico del cine
 - Materia.
 - Tema desarrollado.
 - Película proyectada.
 - Observaciones.

En un estudio realizado por Casado-Muñoz (2002) se ofrece un guion para orientar el trabajo de análisis y puesta en práctica del visionado de la película y de las actividades de reflexión a realizar. El guion mencionado incluye los siguientes elementos:

- Ficha técnica:
 - Título.
 - Director.
 - Actores principales.
 - Año y país de producción.
 - Distribuidora o institución.
 - Duración.
 - Tipo de filme: divulgación, investigación, aventuras, etc.
- Análisis del contenido:
 - Argumento sintetizado (sinopsis).

- Descripción de los personajes fundamentales.
- Relaciones que se dan entre ellos.
- Sentimientos que muestran dichos personajes.
- Situaciones que van apareciendo y respuestas de los personajes a las mismas.
- Aspectos psicológicos: tipo de discapacidad y grado:
 - Descripción de conductas (síntomatología).
 - Existencia o no de diagnósticos profesionales y análisis de estos.
 - Posibles causas del déficit.
 - Dificultades asociadas a la discapacidad: físicas, cognitivas, de comunicación, sociales y de autonomía.
- Análisis del ambiente:
 - Familiar.
 - Social.
 - Laboral.
- Análisis de los tratamientos psicológicos:
 - Tratamientos utilizados.
 - Grado de eficacia y posibles explicaciones.
 - Propuesta de tratamientos alternativos.
- Aspectos pedagógicos:
 - Momento histórico en el que se desarrolla la película.
 - Concepción de la educación especial y de las personas con discapacidades en ese momento.
 - Cómo se desarrolla la atención educativa a la persona con discapacidad que aparece en la película.

- En el ámbito familiar: características de esta atención. Papel de los padres, de los hermanos, etc.
- En el ámbito escolar: programas educativos que se muestran.
- Otras medidas de apoyo que aparecen en la película.
- Cómo se desarrolla la vida de la persona discapacitada. En un ambiente normalizado o no (argumentar aportando datos de la propia película).
- Problemas que van apareciendo a lo largo de la vida del personaje y respuestas que se van dando.
- La evolución de esta persona refleja progreso o no.
- Opinión:
 - ¿Qué es lo que más les ha gustado/disgustado o sorprendido de esta película?
 - ¿Te parece realista o no?, ¿por qué?
 - Otras aportaciones del grupo.

Los procedimientos de Casado-Muñoz (2002), García Amilburu (2010a) y García Amilburu & Landeros Cervantes (2011) han servido de referencia para el análisis instrumental realizado sobre películas de personas con discapacidad, lo cual se explica en detalle en el Capítulo VII.

2.4 El cine como recurso educativo

El cine tiene la capacidad de representar la realidad (o la ficción) a través de todas las artes. Es así como el cine combina el arte de la música con elementos fotográficos (semejantes a pinturas en movimiento). El cine pone en escena actores que dialogan, cantan o bailan; igual como se hace en las expresiones artísticas del teatro o la danza. El cine cuenta una historia, así como lo hace la literatura en la que se comparten conocimientos y transmiten actitudes y valores (Martínez-Salanova, 2003; Pereira Domínguez & Marín Valle, 2009).

Para Abadia Mosquera (2014), la conjunción de las artes en el cine constituye una forma eficaz de transmitir cualquier conocimiento. Esta idea se complementa con la afirmación de García Amilburu (2010a), quien sostiene que los medios audiovisuales activan en nosotros un mecanismo integral de comprensión porque asocian, simultáneamente, sensaciones visuales y auditivas a un contenido imaginativo y a unas reacciones afectivas concretas. Además de mejorar la comprensión, según Martínez-Salanova (2003), el cine aumenta las capacidades cognitivas de los estudiantes al permitirles reflexionar sobre diversos temas, personas, situaciones, argumentos, dramas, contenidos, filosofías, tendencias, ideas, datos históricos, etc. Finalmente, de acuerdo con Monjas y Arranz (2010b), el cine es uno de los métodos más eficaces para la promoción y la modificación de creencias, actitudes y valores. De esta manera, se evidencia el potencial educativo intrínseco del séptimo arte como un vehículo para la transmisión de conocimientos, el fomento de determinadas actitudes y valores y el desarrollo cognitivo a través de la retención y comprensión de contenidos.

El cine permite acceder a una inmensa cantidad de experiencias cautivadoras. Para García Amilburu y Landeros Cervantes (2011), el cine emplea imágenes y sonidos para relatar historias con un impacto extraordinario. Estas imágenes en movimiento despiertan la capacidad de imaginar las experiencias y emociones de aquellos cuyas historias, valores y creencias difieren de las del espectador. Como plantea Pulido (2016), las personas adquirimos conocimientos a través de experiencias ajenas o propias. Por esta última, el cine cobra relevancia desde un enfoque pedagógico, ya que permite que aprendamos de las experiencias vividas por los personajes de las películas. El aprender de otros, mediante el cine, nos ayuda a construir una sociedad más empática y también a construir una identidad personal y grupal (Arcoba, 2018; Núñez Domínguez, 2011). Según García Amilburu (2010a), las películas poseen el poder de estimular una actitud de autoevaluación en los espectadores, ya que lo que ocurre en la pantalla propicia que surjan interrogantes y reflexionen acerca del carácter, las motivaciones y las acciones de los personajes, lo que los preparará para afrontar situaciones semejantes.

Otro aspecto relevante de las películas es que se presenta como una herramienta didáctica que favorece el aprendizaje significativo. Las narrativas cinematográficas logran arraigarse de manera más persistente en nuestra memoria, perdurando en la conciencia mucho más tiempo que las explicaciones teóricas convencionales sobre temas similares, tal como señala García Amilburu (2010a). Este aprendizaje significativo se atribuye a la capacidad del cine para enseñar mediante la proyección de realidades distintas y su conexión con el conocimiento y las emociones previas del espectador. Para Bisquerra (2023), las emociones forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que influyen en la capacidad de razonamiento, la memoria, la toma de decisiones y el interés por aprender; prácticamente la emoción y la cognición son inseparables. Agrega que la emoción dirige nuestra atención que, a su vez, permite una mejor focalización para adquirir y consolidar los aprendizajes en la memoria, por lo que concluye que emoción y motivación son anverso y reverso de la misma moneda.

El uso de películas en el entorno educativo posibilita que los estudiantes reciban los contenidos temáticos a través de un medio que despierte su interés, fomentando así la participación, el debate para la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. El visionado de películas y su posterior discusión no solo sirve para incorporar nuevos conocimientos, sino también para el desarrollo cognitivo al propiciar el pensamiento reflexivo y crítico y para enriquecer las habilidades sociales. Esto se logra mediante el discernimiento y análisis de los problemas sociales, morales, políticos y de desarrollo que las películas representan (Farhang, 2020; Morantes Cepeda & Gordillo, 2017). Por consiguiente, las películas cuidadosamente seleccionadas, según los objetivos y temas a tratar en una determinada asignatura, constituyen una potente herramienta pedagógica que no solo contribuye al aprendizaje significativo, sino también al desarrollo intelectual, emocional y social de los estudiantes.

Martínez-Salanova (2003) afirma que «utilizar el cine no es un juego solamente ni un mero entretenimiento, ya que el cine se ha infiltrado, sobre todo a través de la televisión, en nuestra forma de vivir, y no nos podemos permitir el lujo de dejar de utilizarlo en las aulas» (p. 47). El cine proporciona a

los profesores la oportunidad de introducir contenidos académicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin mayor esfuerzo. El desarrollo de la tecnología audiovisual ha permitido que el modo de comunicación y divulgación de preferencia del estudiantado sea mediante imágenes (Arcoba, 2018), por lo que están acostumbrados a su uso. A través de la secuencia de imágenes (ficticias o inspiradas en eventos reales) los estudiantes pueden comprender de mejor manera las problemáticas sociales. La visualización de películas llama la atención de los estudiantes porque los entretiene, pero a la vez porque les ofrecen otras visiones del mundo; los conmueven e influyen en sus creencias y percepciones de la realidad. Todos estos elementos convierten al cine en una herramienta indispensable para agilizar los procesos de aprendizaje. En consecuencia, el cine se convierte en un potencial medio didáctico para la formación de experiencias, cuyos contenidos posibilitan el desarrollo de aquellas competencias que no pueden o son difíciles de lograrse a través de los métodos tradicionales.

Según García Amilburu (2010a), el uso del cine es efectivo cuando se ha logrado despertar en los estudiantes una actitud activa y crítica que les permita leer el mensaje de la película, comprender su significado, interiorizar los contenidos, evaluarlos y ponerlos en relación con su propia vida. La estrategia pedagógica más comúnmente utilizada para aplicar el cine como recurso didáctico es el cinefórum. El cinefórum se presenta como una actividad grupal en que, mediante la aplicación del cine y de dinámicas interactivas o de comunicación entre los participantes, se pretende llegar al descubrimiento, la interiorización, y la vivencia de experiencias proyectadas en las películas (González Martel, 1996). El cinefórum se puede realizar después de la visualización completa de una o varias películas, o de los fragmentos de estas, ya que cualquier escena puede ser útil para transmitir una enseñanza. Estas piezas o cuerpos cinematográficos son discutidos en el foro desde diferentes puntos de vista tales como: histórico, geográfico, social, cultural, político, estético, ético, filosófico o profesional (Ambrós & Breu, 2007; Calopiña, 2007). La elección de las películas (o fragmentos) debe seguir las siguientes pautas (Guichot-Reina & Merino Delgado, 2016):

- Que aborden los valores que se desean potenciar.
- Que se adecúen a la edad de los estudiantes.
- Que se considere la duración en función del número y tiempo de las sesiones de clases.
- Que se realicen tanto actividades previas como posteriores al visionado de la película.

El uso del cine como una herramienta pedagógica eficaz ha sido avalado por diversas investigaciones (Arcoba, 2018; Harper & Rogers, 1999; Pulido, 2016). Diferentes áreas de conocimiento han utilizado el cine como recurso educativo, por ejemplo, Bioética (Ogando, 2010), Economía (Matarán Martínez, 2014), Inglés como Lengua Extranjera (Kalra, 2017), Salud (Tuesca et al., 2021), Derecho (Gil Barrera, 2022), Matemáticas (Beltrán Pellicer & Asti, 2014), Física (Cuervo Mongui, 2017), Administración Pública (Bharath, 2021), Relaciones Públicas (Hutton & Mak, 2014), etc.

2.5 El cine para educar en discapacidad

En el ámbito de la educación, en específico de la educación inclusiva, el cine se convierte en una herramienta pedagógica capaz de cambiar actitudes, fomentar la empatía, derribar estereotipos y transmitir información valiosa sobre la discapacidad. El cine, con su «magia» y atractivo, permite acercar la realidad que viven las personas con discapacidad, contando historias que lleven al espectador a la reflexión y creando con los personajes conexiones emocionales que fomenten su empatía hacia ese colectivo. De esta forma, el aprendizaje sobre temas de discapacidad se vuelve más significativo.

Casado-Muñoz (2002) sostiene que visibilizar (a través del cine u otros medios de comunicación) la discapacidad es un tema relevante por distintos motivos: 1) por la influencia que los medios tienen en la configuración de imágenes sociales en la población; 2) por su papel sensibilizador ante los problemas de colectivos desfavorecidos; y 3) como recurso didáctico para formar a los futuros maestros desde un planteamiento reflexivo y crítico.

2.5.1 El cine para configurar una imagen sobre la discapacidad

Los medios de comunicación tienen el poder de colocar imágenes en la retina del espectador que, a su vez, configuran imágenes mentales con las que se desarrollan conceptos y creencias según lo que se ha normalizado o estandarizado en los medios. Los medios de comunicación crean y refuerzan estereotipos al divulgar imágenes que influyen decisivamente en la manera en que la sociedad percibe a sus miembros. Estereotipar es generalizar creencias sobre grupos que pueden ser ciertas, equivocadas o exageradas (Grande-López & Pérez García, 2016). Los estereotipos se basan en colocar etiquetas a las personas según sus características físicas, mentales, emocionales o sociales, en lugar de reconocer la valía personal de cada individuo (Vega & Martín, 1999).

En un mundo donde la perfección se asocia generalmente con la belleza y la juventud, la discapacidad se ha visto relegada de las pantallas. En un peor escenario, la discapacidad ha sido representada de manera negativa, ya sea mostrando a las personas con discapacidad como villanos, personas ingenuas o torpes o como desechos humanos, así lo señalan Monjas y Arranz (2010). Coincidimos con Mena Smolkay (2018) cuando expresa que «esta imagen les ha dejado en una situación de invisibilidad o les ha impuesto una imagen negativa que los ha llevado a la discriminación social impidiendo que puedan ser sujetos activos dentro de la sociedad» (p. 13).

Así como los medios pueden crear estereotipos negativos, también pueden deshacerlos o debilitarlos. De ahí la relevancia de abordar la representación de la discapacidad o su imagen de manera consciente y positiva en los medios de comunicación.

Se han realizado estudios para determinar la imagen que se proyecta sobre las personas con discapacidad en las pantallas, así tenemos las siguientes conclusiones:

Monjas y Arranz (2010) realizaron un estudio con el fin de estimular y facilitar la utilización del cine para favorecer la «visibilidad», la normalización y el acercamiento a la realidad y situación de las personas con discapacidad. Seleccionaron veinticinco películas de la última década con protagonistas con

discapacidad intelectual, física, visual y auditiva. En su estudio concluyen que la imagen de las personas con discapacidad es mucho más ajustada a la realidad y más positiva que lo que habitualmente ocurría en la filmografía de décadas anteriores. Mediante esta imagen se presenta la persona con discapacidad con limitaciones, pero también con capacidades, posibilidades y puntos fuertes.

Grande-López y Pérez García (2016) realizaron un estudio con el fin de trabajar la diversidad funcional por medio de algunos de los personajes más representativos del cine de animación. El propósito fue conseguir en los estudiantes de primaria una actitud positiva hacia la discapacidad. A los estudiantes se les proyectaron fragmentos de películas para observar la diversidad de los personajes y luego extraer ideas, percepciones y sentimientos que les produjeron. Pretenden con el visionado de estos audiovisuales educar en la aceptación de la discapacidad, utilizando películas como recurso didáctico. Utilizaron personajes animados con discapacidad física, auditiva, visual y mental. Entre las preguntas planteadas a los estudiantes tras el visionado de las películas, una indaga sobre las imágenes positivas que más les ha gustado de los personajes animados y que pueden aplicarlas en el día a día. Tras analizar los personajes con discapacidad concluyeron que no es la condición física ni la clase social de los personajes lo que nos debe importar sino su belleza interior la que llega a conquistarnos por medio de la pantalla. Rescatan en los personajes animados con discapacidad valores éticos, morales, educativos y sociales que pueden orientar el comportamiento de los estudiantes. Finalmente llegan a la conclusión de que el cine de animación no solo llega a la inteligencia de los estudiantes sino también conecta con sus emociones, genera motivaciones y facilita el compromiso con el cambio de actitudes.

El estudio de Monjas et al. (2005) estudia justamente la imagen que se presenta de las personas con discapacidad en el cine. Los autores afirman que «las personas con discapacidad están inadecuadamente representadas en el cine y la imagen que aparece, en bastantes casos, responde a una conceptualización tradicional de la discapacidad, es decir está cargada de ideas, creencias y prejuicios negativos y estereotipados» (p. 20). También exponen que hay una representación muy polarizada. Por

un lado, un estereotipo muy negativo (muy inválidos, con demasiada pasividad y dependencia). Por el otro lado, un estereotipo muy positivo pero irreal (bondad extrema, posesión de capacidades extraordinarias). Finalmente explican que se apreció la llegada de películas con imágenes más positivas y realistas de las personas con discapacidad. Estas películas muestran sus capacidades y no solo sus limitaciones, utilizan un lenguaje no discriminatorio, y aportan conocimientos sobre soluciones sin emplear el dramatismo.

Monleón (2020) hace una revisión de las películas clásicas de Disney entre 1937 al 2016 con una aproximación crítica a la realeza femenina. Varias generaciones de niñas han crecido influenciadas con la belleza estereotipada de las princesitas de Disney, siendo un anhelo parecerse físicamente a ellas. Lastimosamente la diversidad, y menos aún la discapacidad, se ve representada en estas figuras que, según el estudio, la mayoría posee una belleza que pertenece al mundo occidental europeo. Hay dos princesas que provienen de Arabia Saudí (Jasmine de la película Aladdin) y de África (Tiana de la película Tiana y el sapo) que, a pesar de haber un cambio de tonalidad de piel clara o piel oscura, se mantienen los rasgos faciales que corresponden a la belleza de la mujer occidental. El autor concluye que esta prevalencia de belleza occidental genera sentimiento de odio y desprecio hacia otras culturas contribuyendo a conductas racistas y problemas de autoestima en las niñas cuyo físico no encaja con el canon de belleza impuesto por la productora.

2.5.2 El cine para sensibilizar en discapacidad

El Real Patronato sobre Discapacidad, una institución pública dedicada a proteger los derechos de las personas con discapacidad en España, resalta el papel del cine y la tecnología como herramientas clave para promover la inclusión de las personas con discapacidad (Real Patronato, 2019). Esta inclusión responde a un trabajo de sensibilización que se puede facilitar gracias al cine. Como manifiesta Martínez-Salanova (2003):

El cine aporta elementos sensibles. Su carácter eminentemente visual y sonoro, su disposición para relatar de manera diferente al relato oral, la mezcla de situaciones y los procedimientos para contarlas lo convierten en un componente de importancia necesario para percibir y agilizar los mecanismos de la percepción. La sensibilización es el primer eslabón del aprendizaje, y sin ella, es imposible llegar a niveles más altos del mismo. (p. 49)

El poder que tiene el cine para emocionar y despertar empatía, lo convierte en una herramienta ideal para sensibilizar a la sociedad y concientizarla respecto a la discapacidad. En los estudios que se detallan a continuación, se explica sobre el uso del cine para este propósito.

En una tesis doctoral, se estudió la representación de la ceguera a lo largo de la historia en el cine iraní (Razi, 2019). En el estudio, el autor concluye que los directores del cine iraní buscan la aceptación social del mundo de las personas ciegas a través de historias que conmuevan y motiven a la audiencia. Explica que, para la mayoría de los directores de películas, lo importante es sensibilizar a la sociedad, en el sentido de aceptar a las personas ciegas, reconociendo sus propias habilidades como destrezas que permiten su independencia. En las películas se observa que la discapacidad no es un impedimento para trabajar, desarrollar una carrera profesional y llevar una vida normal. Más bien se tiende a destacar habilidades, advirtiendo de la especial sensibilidad de las personas ciegas. El autor indica que la cinematografía iraní ha contribuido a sensibilizar a la sociedad y en promover una mentalidad más inclusiva. Sin embargo, critica que la representación de las personas ciegas difiere con la realidad, ya que en las películas estudiadas no se habla de los problemas de empleo, ni de la falta de recursos educativos adaptados, ni de las barreras que impiden la inclusión social de las personas ciegas.

En la misma línea de sensibilización respecto a la discapacidad visual, investigadores de la Universidad del País Vasco (Mujika & Gaintza, 2019) realizaron una investigación cuyo objetivo fue informar y sensibilizar al alumnado sin discapacidad sobre la realidad y las necesidades que presenta el alumnado con discapacidad visual y, de esta forma, desarrollar actitudes positivas hacia dicho colectivo.

Participaron en el estudio un total de 31 estudiantes entre 13 y 18 años. En la intervención utilizaron una escena cinematográfica de menos de cuatro minutos de la película *The Village* (La Aldea), donde la protagonista es una persona con discapacidad visual. Los investigadores privaron a los espectadores (a los estudiantes) del sentido de la vista. Para medir la actitud, aplicaron un cuestionario de otra autoría, antes y después de la intervención. Los autores mencionan que con el «visionado» de la escena cinematográfica sin el sentido de la vista, no solo provocó la reflexión sobre la protagonista en la escena, sino que también posibilitó que los participantes «vivan», «perciban» y/o «sientan» en su propia piel las sensaciones que tendría un posible compañero ciego durante la proyección de la escena. Concluyeron que el uso del cine con privación visual aumenta el conocimiento y la sensibilidad hacia el alumnado con discapacidad visual, generando cambios de actitud hacia este grupo.

2.5.3 El cine como recurso didáctico para trabajar la discapacidad

Alegre (2002) declara que el cine supone una poderosa herramienta educativa puesto que proyectan y perpetúan conceptos y actitudes que la sociedad tiene hacia las personas con discapacidad. Asimismo, Monjas & Arranz (2010) manifiestan que «el cine reúne unas características que lo convierten en una herramienta educativa de gran utilidad para el acercamiento y conocimiento de las personas con discapacidad» (p. 55). Subrayan que el fin último del cine, como recurso didáctico, es lograr que la atención y el trato hacia las personas con discapacidad se enmarquen en principios de normalización e inclusión. En definitiva, el cine no solo refleja la realidad de las personas con discapacidad a través de la historia, sino que también desempeña un papel fundamental en la construcción de conceptos y actitudes hacia las personas con discapacidad. Es sustancial destacar que la incorporación del cine en el ámbito educativo debe partir de un conocimiento básico que permita al espectador abordar el tema de manera crítica y selectiva (Monjas et al., 2005).

Monjas y Arranz (2010) proponen la utilización de las películas sobre personas con discapacidad de estas tres maneras:

- Como recurso pedagógico en la enseñanza de los distintos profesionales involucrados en las diversas facetas de la discapacidad (profesores, médicos, psicólogos, educadores, trabajadores sociales, terapeutas, etc.).
- Como herramienta en el trabajo con distintos colectivos cercanos a las personas con discapacidad como familia, educadores, estudiantado, etc.
- Como divulgación de campañas educativas para la concienciación de la población en general y del público no vinculado directamente a la temática de la discapacidad.

Por otra parte, Monjas et al. (2005) sugieren las siguientes dos opciones para trabajar con películas sobre personas con discapacidad:

- Elección de la película: Elegir con cautela la película, ver cuidadosamente cada detalle, y hacer una valoración crítica de la forma en que se aborda al personaje con discapacidad. La elección dependerá también de:
 - La edad de la audiencia (niños, adolescentes, adultos).
 - El rol de la audiencia (estudiantes, familias, educadores, cuidadores, profesionales relacionados a la discapacidad).
 - El objetivo (sensibilizar, conocer características de las discapacidades, informar, generar actitudes positivas, reflexionar, intercambiar experiencias).
 - Discapacidad o temática de interés a tratar.
- Cinefórum:
 - Presentación o introducción: realizar una síntesis de la película, plantear preguntas iniciales para motivar, estimular la curiosidad y despertar el interés, y dar indicaciones antes del visionado.
 - Visionado de la película.

- Coloquio o debate: remarcar o enfatizar aquellos aspectos que se consideren oportunos, profundizar los temas planteados en la película, intercambiar ideas u opiniones.
- Actividades complementarias: dar explicaciones complementarias, buscar otro final a las películas, hacer simulaciones o juegos de rol con los personajes de las películas sobre alguna escena en particular, participación de personas con discapacidad y sus familias.

En los estudios que se detallan a continuación, se explica sobre el uso del cine como recurso didáctico para enseñar sobre temas de discapacidad.

En el estudio realizado por Lledó et al. (2019), se utilizó el cine como recurso didáctico para formar a 230 estudiantes de grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria en las asignaturas de «Dificultades de aprendizaje y Trastornos en el desarrollo: respuestas educativas inclusivas» y «Atención a las necesidades Educativas Específicas». Trabajaron en un cinefórum con diez películas sobre discapacidad física, auditiva, visual, intelectual, además de películas sobre altas capacidades, trastorno del espectro autista (TEA), síndrome de Down, historia de la discapacidad y valores de la diversidad. Se aplicó un cuestionario *ad hoc* para conocer el grado de satisfacción con los aprendizajes adquiridos mediante el uso del cine como recurso de aprendizaje en contenidos sobre discapacidad. Los resultados obtenidos constatan que el 70.9 % del estudiantado está motivado con el uso de las películas como recurso didáctico y 73.9 % del estudiantado afirma que las películas tienen el potencial para generar cambios en los conocimientos y actitudes que tenían sobre la discapacidad. Concluyen respaldando la apuesta por las múltiples posibilidades que el cine ofrece como recurso para abordar el conocimiento de la discapacidad en la educación, en sus diversas dimensiones y etapas.

En una investigación realizada por Mena Smolkay (2018), se utilizó el cortometraje «Silencio, por favor». El cortometraje fue seleccionado porque uno de los personajes tiene discapacidad, muestra una injusticia social y también evidencia la discriminación que sufren las personas con discapacidad. El cortometraje fue utilizado para realizar una intervención socioeducativa con 33 personas con

discapacidad de la Asociación Comarcal Medinense en Defensa de las Personas con Discapacidad Psíquica. Una de las interrogantes a resolver fue conocer si el cine es una herramienta útil para trabajar emociones, valores, etc. Los resultados muestran que el 95 % de los usuarios opina que el cine es una herramienta útil para trabajar contenidos educativos y de otras índoles. El autor llega a la conclusión de que el cine es un agente que permite trabajar con multitud de contenidos que hacen que la sociedad se transforme, por lo que se debe utilizar el cine como herramienta educativa.

2.6 Recapitulación

En el Capítulo II se ha realizado una revisión teórica y conceptual sobre aspectos que sustentaron el uso de películas, fragmentos de películas y otras narrativas audiovisuales como herramienta didáctica en el Curso de Sensibilización en Discapacidad – REASENS (que se expone en el Capítulo VIII). Estos fueron: comprender el análisis instrumental del cine y valorar el cine como recurso educativo, en especial el uso del cine para educar y sensibilizar en discapacidad.

El análisis del cine permite estudiar un filme para obtener de él, el mayor provecho, no solo como una pieza de arte, sino como una herramienta que tiene potencial educativo para transmitir conocimientos, cultura y valores. El cine puede ser analizado mediante un análisis interpretativo (que estudia la estética y la semiótica del lenguaje cinematográfico) y un análisis instrumental (que estudia el uso del cine como herramienta de enseñanza). Este último da más importancia al discurso de un campo de estudio proyectado en la película, que a la manifestación artística de la película como tal. El análisis instrumental ayuda a encontrar una utilidad pedagógica en las películas. Para ello, el profesor debe determinar los objetivos conceptuales, actitudinales y procedimentales que se pretenden alcanzar con la película. Debe seleccionar la película según los objetivos y contenidos teóricos a desarrollar. Debe observar la película para preparar información útil respecto a la misma y que será proporcionada a los estudiantes antes del visionado. Finalmente debe preparar actividades a realizar con los estudiantes después del visionado con las que se profundice el mensaje educativo de la película. El análisis

instrumental se puede basar en un guion en el que se detallen la planificación de la clase, la ficha técnica de la película, el análisis del contenido (determinando las escenas y cuestiones más importantes), aspectos psicológicos, análisis del ambiente (familiar, social, laboral), aspectos pedagógicos, planificación de las actividades y opinión de la película y de las experiencias de la aplicación pedagógica de la película.

El cine ha sido avalado empíricamente por varios estudios para ser usado como recurso educativo. Las razones son varias, entre ellas porque el cine aumenta las capacidades cognitivas de los estudiantes, modifica actitudes y valores, facilita la comprensión e interiorización de los contenidos y constituye una forma eficaz de transmitir el conocimiento. Las personas adquirimos conocimientos desde las experiencias propias o ajenas. Por esta razón, el cine cobra relevancia, desde un enfoque pedagógico, ya que permite que aprendamos de las experiencias vividas por los personajes de las películas. El cine permite acceder a una amplia gama de experiencias cautivadoras, en donde la imagen y el sonido cuentan historias que atrapan la atención, provocan emociones y fomentan la empatía de los espectadores. Además, el visionado de películas no solo sirve para el desarrollo cognitivo de los estudiantes al estimular el pensamiento crítico y reflexivo, sino que también favorece el desarrollo de habilidades sociales mediante el debate y el trabajo en equipo. Las películas constituyen una herramienta didáctica que favorece el aprendizaje significativo al lograr que los aprendizajes perduren en la memoria de los estudiantes, desarrollando capacidades intelectuales, emocionales y sociales en los estudiantes. El cine se puede introducir fácilmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que los estudiantes están acostumbrados a comunicarse con videos o imágenes. Esa es la razón por la que este recurso les llama la atención y despierta el interés. Una de las estrategias pedagógicas para trabajar con el cine en el ámbito educativo es el cinefórum que consiste en el diálogo o debate entre los participantes tras haber visionado una o varias películas o fragmentos de estas.

En el ámbito de la educación inclusiva, el cine se convierte en una herramienta pedagógica capaz de cambiar actitudes, fomentar la empatía, derribar estereotipos y compartir información sobre la

discapacidad. El cine permite acercar al espectador a la realidad en que viven las personas con discapacidad, reflexionando sobre sus experiencias de vida y realizando conexiones emocionales para fomentar la empatía hacia ese colectivo. En definitiva, el cine, en cuanto a temas de discapacidad, se puede usar para visibilizar a las personas con discapacidad, sensibilizar sobre discapacidad y como un recurso didáctico con el que se puede formar a distintos profesionales involucrados en las diversas facetas de la discapacidad, a las personas que cuidan y acompañan a las personas con discapacidad y a la sociedad en general.

CAPÍTULO III

3 DIVERSIDAD, DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN

Para construir una sociedad equitativa y justa es necesario comprender conceptos fundamentales como la diversidad, la discapacidad y la inclusión. Vivimos en un mundo diverso en donde cada persona es única e irrepetible. La discapacidad es parte de esa diversidad, pero aún nos gobierna una falsa hegemonía de la normalidad que ha hecho que las personas con discapacidad se sientan excluidas y marginadas. La inclusión busca garantizar que todas las personas, independientemente de sus diferencias, tengan igualdad de oportunidades y acceso a los recursos necesarios para participar plenamente en la sociedad. En este capítulo se abordarán estas tres importantes temáticas: diversidad, discapacidad e inclusión. Se explica cómo ha evolucionado el concepto de discapacidad, según diferentes modelos teóricos. También se da a conocer las barreras que impiden a las personas con discapacidad tener una vida autónoma e independiente. Finalmente, se citan algunos tratados y artículos legales que buscan garantizar la inclusión de las personas con discapacidad.

3.1 Diversidad

En un mundo con tantos países, culturas, idiomas, religiones, tendencias políticas, etc. (características de la diversidad sociocultural); lo normal es saber que somos diferentes. En un espacio en donde cada persona difiere en sus habilidades, pensamientos, creencias, valores, orientación sexual, género, etc. (características de la diversidad individual); lo normal es sabernos distintos. Desde que nacemos, somos diferentes unos a otros, tanto física como psicológicamente. Por lo tanto, la diversidad es una cualidad propia de la naturaleza humana y es una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y las relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales (Rubiales, 2010). La diversidad es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para

los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe reconocerse y consolidarse en beneficio de las generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2001).

Sin embargo, hasta muy entrado el siglo XX, la diversidad era vista como un problema y las diferencias sirvieron para clasificar a las personas en grupos según sus características, ocasionando segregación e inequidad social (Consejo de Educación Superior, 2023), situación que en algunos lugares aún persiste. No fue hasta los trágicos eventos ocurridos el 11 de septiembre del 2001, cuando Estados Unidos sufrió una serie de ataques terroristas, que se concienciaron sobre el valor de la diversidad como estrategia para lograr la paz mundial. La muerte de miles de personas y la conmoción que ocasionaron estos dolorosos sucesos motivaron a varios Estados a promover la tolerancia y la vivencia armónica entre las sociedades (Iglesias Velasco, 2002). La eliminación de toda forma de discriminación, especialmente la discriminación de género, étnica y racial, y de las diversas formas de intolerancia, quedó plasmada en el Artículo 9 de la Carta Democrática Interamericana (Organización de Estados Americanos, 2001).

El reconocimiento o aceptación de la diversidad no consiste en tener una actitud misericordiosa frente a aquellos que son diferentes, sino la consideración de un «otro» como un «completo» fundamental de humanidades (Duschatzky, 1996). En palabras de Rubiales (2010), la diversidad debe entenderse desde un enfoque comprensivo que valore positivamente los rasgos diferenciales de cada persona. La diversidad es comprender que lo único que nos hace iguales es que somos diferentes. La «normalidad no existe», sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde «solo existe la diferencia» (Palacios, 2008). En este sentido, aceptar la diversidad consiste en valorar a una persona tal como es y no como uno quisiera que fuera, reconociendo su individualidad, originalidad e irrepetibilidad (Rodríguez Cancio, 2020). La aceptación de la diversidad significa respetar las diferencias individuales de cada persona, con el propósito de crear espacios de convivencia inclusivos y armoniosos para todos. Aceptar la diversidad es celebrar que nuestras diferencias contribuyan de manera significativa al enriquecimiento personal del otro.

Según la UNESCO (2001), la diversidad es una de las raíces del desarrollo, entendida no simplemente en términos de crecimiento económico, sino también como medio para lograr una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria. La creatividad se ve potenciada en contacto con personas que tienen otras culturas o formas de pensar. Según Ekos (2021b, 2021a), un portal sobre negocios, la diversidad y la inclusión generan productividad a medida que la capacidad de aprender y crecer unos de otros se expande exponencialmente. El intercambio diverso de ideas impulsa una generación de propuestas más ricas que, a su vez, conducen a una mayor innovación y creatividad; por lo que la diversidad supone una ventaja competitiva. Esta opinión es compartida por los directivos de Apple Inc., compañía de tecnología, quienes creen que la diversidad en el trabajo es el eje y motor principal del éxito de una empresa (Solis, 2023). Apple Inc., nombrada la organización más innovadora del mundo, indica que «la compañía más innovadora también tiene que ser la más diversa [...] nosotros sabemos que las nuevas ideas provienen de maneras diversas de ver las cosas» (BBVA, 2023, p. 1). En esa misma línea, el gigante tecnológico Google también ha sabido aprovechar la diversidad para mejorar sus productos. Google ha apostado por la diversidad para crear soluciones tecnológicas que sirvan para todos y que lleguen a todas partes. De hecho, Google tiene un departamento de diversidad desde el 2005, y cada año entregan un informe donde reportan un conjunto de datos sobre diversidad. Con este informe, visualizan un panorama sobre lo que han avanzado y lo que deben seguir trabajando para crear un ambiente laboral más diverso, equitativo e inclusivo (Google, 2022).

En términos de educación, la diversidad está presente en las diferencias relacionadas con aspectos sociales como la cultura, el idioma, el país de origen (cada vez más frecuentes debido al fenómeno de la migración). Y también con aspectos personales como el ritmo y estilo de aprendizaje, hábitos de estudio, capacidades intelectuales, atención, motivación, intereses de formación, objetivos o metas académicas, entre otros. Esta diversidad obliga a los profesores a ampliar y diversificar los principios metodológicos, riqueza inviable en situaciones de homogeneidad (Rubiales, 2010). La educación en la

heterogeneidad es vista como un problema por aquellos que no han valorado la oportunidad permanente que ofrece la diversidad de adquirir nuevos enfoques, estrategias y conocimientos. Educar en la diversidad requiere que el profesorado abandone antiguas prácticas docentes como el trabajo con grupos homogéneos y adopte métodos de enseñanza y evaluación inclusivos. Esto implica ser flexible, realizar adaptaciones curriculares, aplicar tecnología educativa, etc.; con el fin de brindar una educación de calidad para todo su alumnado. También implica que los responsables del control y la dirección de las instituciones educativas reconozcan que la globalización, la migración, la educación virtual, el aprendizaje ubicuo, entre otros factores, les impone la obligación de reestructurarse o reinventarse como entidades educativas. Para lo cual deberán cambiar sus políticas, modernizar su infraestructura física y tecnológica y actualizar sus metodologías de enseñanza para atender las demandas de una población estudiantil cada vez más diversa, a quienes hay que brindarles una educación inclusiva.

3.2 Discapacidad

En las siguientes secciones se abordará el concepto discapacidad abordándolo desde diversos modelos teóricos. Asimismo, se explica los diversos tipos de discapacidad con sus respectivas características y posibles causas. Finalmente, se aborda las barreras que limitan la participación de las personas con discapacidad.

3.2.1 Modelos teóricos

El concepto de discapacidad no puede entenderse sin comprender la diversidad, ya que la discapacidad forma parte de la diversidad humana. Tampoco puede entenderse sin comprender los diferentes modelos teóricos que han dado forma a diversas conceptualizaciones sobre la discapacidad.

Definir la discapacidad no es tarea fácil porque es un concepto multifacético (Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019) que ha generado y seguirá generando polémica. La discapacidad es una palabra polisémica de continuo debate entre educadores, políticos, filósofos, teóricos y obviamente entre las personas con discapacidad. Las cuestiones debatibles, por nombrar algunas, abarcan: la igualdad, la justicia social, la

marginación, la opresión, la participación (Cáceres Rodríguez, 2004). La palabra discapacidad ha ido evolucionando a medida que ha evolucionado la sociedad. Los diferentes términos y significados sobre discapacidad están vinculados a cada contexto sociocultural y al reflejo del pensamiento colectivo en un momento específico de la historia (Aparicio Agreda, 2009).

La discapacidad es comprendida desde diferentes modelos conceptuales que coexisten en la actualidad, ya que el surgimiento de un modelo no implica la supresión de los anteriores, sino su reconceptualización (Peñas-Felizzola, 2013). Pérez Dalmeda & Chhabra (2019) realizaron un seguimiento del desarrollo histórico de los modelos teóricos que sustentan el concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. Los autores los clasifican de la siguiente manera:

- Modelos individualistas: Hasta la mitad del siglo XX, se abordó la discapacidad desde una óptica individualista, que la describía como una tragedia personal o como una deficiencia propia del individuo. Los modelos individualistas son:
 - El modelo tradicional, moral o religioso.
 - El modelo médico, rehabilitador o individual.
- Modelo social: la discapacidad se comprende como una relación con el entorno social. Se desplaza el enfoque desde la persona con discapacidad hacia la sociedad. Es la sociedad la discapacitada, ya que en sus políticas y contextos socioculturales perpetúa la discriminación hacia las personas con impedimentos. Los modelos sociales son:
 - El modelo social británico.
 - El modelo minoritario norteamericano.
 - El modelo biopsicosocial o CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud).
 - El modelo escandinavo o relacional.
 - El modelo de derechos humanos.

- El modelo cultural.
- El modelo de diversidad funcional.

Aunque todos estos modelos son de interés general, esta tesis solo se centra en los más conocidos (López Macís, 2011): el modelo tradicional, el modelo médico y el modelo social. Lo expuesto a continuación, se basa en los estudios de Cáceres Rodríguez (2004), López Macís (2011), Seoane (2011), Velarde Lizama (2012), Hernández Ríos (2015), y Pérez Dalmeda y Chhabra (2019).

3.2.1.1 *El modelo tradicional, moral o religioso*

El modelo tradicional es un tipo de modelo individualista, con connotación religiosa, en donde se cree que la discapacidad es causada por una maldición, un pecado, o un castigo divino.

Seoane (2011) menciona que:

Las malformaciones y deficiencias determinan la consideración de la persona con discapacidad como un monstruo, que debe ser expulsado de la sociedad. La deformidad y la deficiencia se consideran una expresión de desorden y, por tanto, de algo antinatural, malo, feo y enfermo; y también, en otras culturas tradicionales, como signo de alejamiento de Dios, como desgracia o castigo divino. La consecuencia es la negación de la condición de persona y su exclusión o supresión, bien mediante su desaparición física, bien apartándola de la vida social. (p. 145)

Tener discapacidad era motivo para tener sentimientos de vergüenza, tanto para la persona con discapacidad como para las personas de su entorno. Por esta razón, las familias se ven forzadas a ocultar a la persona con discapacidad, apartándola de la escuela y excluyéndola de cualquier posibilidad de desempeñar un papel activo en la sociedad (Miles, 1995).

Este modelo también se lo conoce como modelo de prescindencia por considerar que las personas con discapacidad no tenían nada que aportar a la comunidad, resultando inútil la existencia de la persona, y, por lo tanto, pudiéndose prescindir de ella. En algunas sociedades de la antigüedad, como la Antigua Grecia, el destino de las personas con discapacidad era la muerte. Era normal el infanticidio cuando se

observaban anormalidades en los niños. Si eran adultos, se los apartaba de la comunidad, y se los consideraba incapaces de sobrevivir una existencia acorde con las exigencias sociales establecidas (Velarde Lizama, 2012).

Sin remontarnos tan lejos en el tiempo, durante la Segunda Guerra Mundial, se perseguía y asesinaba a las personas con discapacidad. Entre 1939 y 1945 se ejecutó el plan de eutanasia nazi para la eliminación de las personas con discapacidad. Más de cinco mil neonatos con aparentes malformaciones fueron asesinados con inyecciones letales. Se practicó la eutanasia a personas con esquizofrenia, epilepsia, demencia senil, discapacidad intelectual y otras enfermedades incurables. Además, crearon la «Ley para la Prevención de las Enfermedades Hereditarias» donde forzosamente esterilizaron al menos 375 mil personas (De Prada Pérez, 2021). Adolf Hitler (1940), en su obra *Mein Kampf* (Mi lucha), declaró que las personas con discapacidad no pueden tener descendencia con estas palabras: «todo individuo notoriamente enfermo y atávicamente tarado, y como tal, susceptible de seguir transmitiendo por herencia sus defectos, debe ser declarado inepto para la procreación y sometido al tratamiento práctico» (p. 108).

También indica que las personas con discapacidad deben ser aisladas aún a sabiendas de la crueldad de esa decisión:

El imperativo de hacer imposible a los seres defectuosos la procreación de una descendencia también defectuosa es un imperativo de la más clara razón y significa, en su aplicación sistemática, la más humana acción de la humanidad. Ahorrará sufrimiento a millones de seres inocentes y determinará finalmente para el porvenir un mejoramiento progresivo. Se deberá proceder sin piedad, si el caso lo requiere, al aislamiento de enfermos incurables, bárbara medida para el infeliz afectado, pero una bendición para sus contemporáneos y para la posteridad. (p. 75)

Finalmente, Hitler considera el papel de la educación de la siguiente manera: «el Estado racista no particulariza su misión educadora a la mera tarea de insuflar conocimientos del saber humano. No, su

objetivo consiste, en primer término, en formar hombres físicamente sanos» (p. 110). Explica que tener una discapacidad no es una afrenta, sino una desgracia que no puede ser heredada. Lo indica así:

Aquel que física y mentalmente no es sano, no debe ni puede perpetuar sus males en el cuerpo de su hijo. Enorme es el trabajo educativo que pesa sobre el Estado racista en este orden, pero su obra aparecerá un día como un hecho más grandioso que la más gloriosa de las guerras de esta nuestra época burguesa. El Estado tiene que persuadir al individuo, por medio de la educación, de que estar enfermo y endeble no es una afrenta, sino simplemente una desgracia digna de compasión; pero que es un crimen y, por consiguiente, una afrenta, infamar por propio egoísmo esa desgracia, trasmitiéndola a seres inocentes. (p. 109)

En el modelo tradicional, las personas con discapacidad se consideran biológica y psicológicamente inferiores en comparación con aquellas sin discapacidad. La marginación y el aislamiento, así como el sometimiento y la dependencia son denominadores comunes en este modelo (López Macís, 2011). La sociedad, al percibir a las personas con discapacidad como desvalidas, frágiles y víctimas de su tragedia personal, tienden a considerarlas como objeto de caridad y compasión, tal como eran consideradas en la Edad Media (Toboso Martín & Arnau Ripollés, 2008). Esta situación es explotada por ciertas mafias que esclavizan a las personas con discapacidad para obligarlas a mendigar (Durán, 2023) y obtener dinero fácil de la generosidad e ingenuidad de las personas.

3.2.1.2 El modelo médico, rehabilitador o individual

El modelo médico, también llamado biologista, es un tipo de modelo individualista que se fundamenta en la idea de que las adversidades y desafíos experimentados por las personas con discapacidad se deben a una característica física, mental o intelectual que se aparta de la norma de salud universal o de la norma biológica. Las causas de la discapacidad ya no son religiosas sino científicas. La persona con discapacidad es considerada enferma y se cree que puede aportar a la sociedad siempre y

cuando sean rehabilitadas y logren parecerse a las demás, para tener valor como persona (Toboso Martín & Arnau Ripollés, 2008). En palabras de Cáceres Rodríguez (2004):

El modelo médico considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma, o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales, encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de la persona y su cambio de conducta. (p. 76)

Este modelo surge en los periodos de la Primera y Segunda Guerra Mundial debido a la cantidad de personas que adquirieron una discapacidad por las heridas o mutilaciones ocasionadas en batalla. Las personas con discapacidad reciben cuidados médicos y tratamientos de rehabilitación que les permiten alcanzar un estado muy cercano a la «normalidad» para luego reincorporarse a la sociedad (López Macís, 2011). De acuerdo con Velarde Lizama (2012) «los impedimentos físicos y mentales dejaron de ser considerados castigos divinos y comenzaron a entenderse como enfermedades que podían recibir tratamientos, por lo que, las personas aquejadas de alguna dolencia no necesitaban ser marginadas de la sociedad» (p. 123).

El modelo médico trata de ocultar la diferencia para colocar a la persona dentro de los parámetros de una «normalidad» que le permita ser idéntico al resto de personas y lograr así su inserción social. También reemplaza la caridad por beneficencia estatal con una actitud paternalista, enmarcándose en la legislación de la asistencia y la seguridad social. El lenguaje usado ya no es el de «seres inútiles» como en el modelo tradicional, pero utiliza términos como minusválido (menos-válido) o inválido (no-válido) (en el caso de discapacidades físicas o sensoriales) y el de subnormal (en el caso de discapacidades intelectuales o mentales). Estos términos generan menosprecio hacia la aptitud de las personas con discapacidad y conlleva a la discriminación, separando a las personas en normales (sanas) y anormales (enfermas) (Velarde Lizama, 2012).

Según Ferreira Vásquez (2010), en el modelo médico, tener una discapacidad significa poseer un cuerpo defectuoso, un impedimento o deficiencia que afecta de manera integral la experiencia de la persona y la restringe de oportunidades de vida. Indica que cada cuerpo con discapacidad necesita medidas de normalización específicas según su desviación particular. Su condición de «enfermos» los relega de cualquier responsabilidad social. De ahí que las personas con discapacidad permanecen en centros médicos bajo el cuidado de doctores y enfermeros expertos en rehabilitación. El aspecto positivo de esto es que los tratamientos médicos sí pueden mejorar la calidad de vida de muchas personas con discapacidad (Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019). Sin embargo, el tiempo que permanecen en los centros médicos los puede aislar o excluir de actividades sociales como asistir a la escuela o al trabajo.

El modelo médico queda evidenciado en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) (OMS, 1980), en donde la relación de los siguientes planos da lugar a la enfermedad:

- Deficiencia: hace referencia a las anomalías de la estructura corporal y de la apariencia y a la función de un órgano o sistema, cualquiera sea la causa; en principio, las deficiencias representan trastornos a nivel de órgano. Dentro de la experiencia de la salud, la deficiencia es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.
- Discapacidad: refleja las consecuencias de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y de la actividad del individuo; las discapacidades representan, por tanto, trastornos al nivel de la persona. Dentro de la experiencia de la salud, una discapacidad es toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano.
- Minusvalía: hace referencia a las desventajas que experimenta el individuo como consecuencia de ciertas deficiencias y discapacidades; así pues, la minusvalía refleja una interacción y adaptación del individuo al entorno. Dentro de la experiencia de la salud, la minusvalía es una

situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales).

El concepto de discapacidad de la CIDDM evidencia que la condición patológica de las personas con discapacidad las restringe de realizar actividades dentro de lo que se considera normal. Declara que las deficiencias o la discapacidad del individuo les impiden o limitan tener un rol participativo en la sociedad.

Resumiendo, y en palabras de Seoane (2011), «la discapacidad (nivel personal) sería la limitación que la deficiencia (nivel orgánico) origina en la actividad del individuo, en tanto que la minusvalía (nivel social) tomaría en consideración la interacción del individuo con el entorno» (p. 146).

3.2.1.3 El modelo social

Hernández Ríos (2015) explica que la discapacidad no viene por causas religiosas, ni tampoco por las limitaciones individuales de las personas, sino por causas impuestas por la sociedad. El modelo social de la discapacidad considera la discapacidad como un problema de origen social. En este modelo, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino el resultado de su interacción con las condiciones y estructuras sociales (Cáceres Rodríguez, 2004; Seoane, 2011). Por lo tanto, la atención a los problemas de la discapacidad ya no requiere una intervención médica, sino que también requiere una intervención social. Estas intervenciones sociales deben concretarse en mejoras o modificaciones para derribar barreras que marginan o excluyen a las personas con discapacidad de su participación en la sociedad.

El modelo social se aparta del modelo médico al declarar que la discapacidad no es una carencia o un problema de la persona que se debe remediar para lograr la inserción. Este modelo cambia el foco de lo individual a lo social, enfatizando que la «solución» no está en «arreglar» a la persona afectada, sino que más bien quien debe «rehabilitarse» es la sociedad (Velarde Lizama, 2012). De esta forma podrán hacer frente a las necesidades de todas las personas, gestionando las diferencias e integrando la

diversidad (Pérez Bueno, 2010). Desde esta perspectiva, las personas con discapacidad son «discapacitadas» como consecuencia de la negación por parte de la sociedad de acomodarse a las necesidades individuales y grupales de este colectivo (Velarde Lizama, 2012).

Palacios (2008) hace una distinción entre deficiencia y discapacidad. Deficiencia se refiere a esa característica de la persona consistente en el no funcionamiento de un órgano, función o mecanismo del cuerpo. Mientras que la discapacidad es la desventaja o restricción de actividades, causada por la sociedad, que no considera (o considera insuficientemente) su capacidad para cubrir las necesidades de las personas con discapacidad.

El modelo de derechos humanos

Este modelo surgió a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI cuando las personas con discapacidad empezaron a exigir sus derechos de igualdad en búsqueda de ser tratadas con dignidad. El modelo de los derechos no solo pretende garantizar la no discriminación y la igualdad, sino que apunta a la autonomía de las personas con discapacidad (Seoane, 2011) concebida como la capacidad de tomar sus propias decisiones sobre cómo dirigir su vida.

El modelo de derechos humanos propone descubrir maneras de respetar, apoyar y celebrar la diversidad. La base de los derechos humanos es que cada persona sea valorada, no por ser útil económicamente, sino por su valor inherente como persona (Quinn & Degener, 2002). Busca abandonar la consideración de la persona con discapacidad como objeto de políticas asistenciales o programas de beneficencia o caridad como se hacía en el modelo médico, y lucha porque se reconozca su condición de sujeto de derechos (Seoane, 2011). Propone «ajustar las leyes y programas para superar barreras y garantizar el ejercicio de los derechos civiles, culturales, económicos y sociales de las personas con discapacidad» (Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019, p. 18).

En el modelo de derechos humanos se hace hincapié en principios como la accesibilidad universal, la igualdad de oportunidades, el respeto a las decisiones sobre su vida, etc. En este modelo se rompe con

la dependencia y se promueve que las personas con discapacidad asuman la dirección de su propia vida en una sociedad accesible (López Macís, 2011). El modelo busca derribar las barreras actitudinales, físicas y de comunicación para que las personas con discapacidad puedan llevar una vida autónoma e independiente.

El modelo de diversidad funcional

El modelo de diversidad funcional se origina en el Movimiento Vida Independiente a finales de los años sesenta en Estados Unidos. Específicamente nace cuando Ed Roberts, una persona con discapacidad severa, ingresó en la universidad de Berkeley, California, para estudiar Ciencias Políticas, abriendo camino a otras personas con discapacidad. Roberts difunde la idea de que las capacidades de las personas con discapacidad no se definen por sus características físicas. También sostiene que la independencia de una persona con discapacidad no está dada por la capacidad de ser autónomo en las labores cotidianas, sino en la capacidad de dirigir sus propios destinos (Velarde Lizama, 2012). Asimismo, el movimiento luchó por iniciativas tales como la disponibilidad de asistencia tecnológica, presupuestos personales y beneficios sociales para las personas con discapacidad (Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019).

Tal como el modelo de los derechos humanos, el modelo de diversidad funcional aspira que se dignifique al ser humano. «Con el fin de asegurar la dignidad humana se precisa luchar contra ciertos estereotipos socioculturales que confunden la enfermedad con la diversidad funcional y la autonomía moral con la autonomía funcional» (Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019, p. 21).

El modelo pretende abandonar la palabra «minusvalía» de innegable carácter médico y peyorativo. Asimismo, busca sobrepasar la palabra discapacidad que se entiende como carencia de capacidades. El modelo desea avanzar hacia una «diversidad funcional» donde se reconozcan y se acepten los diversos modos o las maneras particulares de desenvolvimiento, siendo entendido esto como una forma distinta de funcionar a la habitual. Esta última terminología ha sido propuesta por el propio colectivo de personas con discapacidad y no por académicos, teóricos o políticos.

Sin embargo, este término no termina de convencer, ya que la nomenclatura propuesta sigue haciendo relación a un «cuerpo normal»; ya no vista desde la falta de capacidad, pero sí de su singular funcionamiento, en comparación con un funcionamiento normal (Ferreira Vásquez, 2010). En ese sentido, cuando se habla de diversidad funcional se hace referencia a una condición del desempeño humano que, por lo tanto, incluye a todas las personas y no a un solo colectivo. Cada persona tiene un desempeño funcional que puede ir desde un nivel cero (ausencia de desempeño) hasta un nivel máximo (por ejemplo, un récord o una medalla olímpica en el caso del deporte). Esto ocasionaría una situación de discriminación para aquellos con bajo desempeño (Román Ortiz et al., 2021).

3.2.2 Concepto de discapacidad

La discapacidad se ha presentado y concebido de formas diversas a lo largo de la historia, siendo tal vez la posición de las personas con discapacidad en el contexto social lo que marca la diferencia (Hernández Ríos, 2015). Según Seoane (2011), la historia reciente ha girado en torno a la dialéctica entre el modelo médico, que considera la discapacidad como un problema biológico individual que debe ser eliminado; y el modelo social, que considera la discapacidad como una construcción social que debe ser atendida mediante modificaciones al entorno. Ambos modelos son considerados como los principales referentes conceptuales de la discapacidad.

Desde el punto de vista semántico, discapacidad se define (actualmente) como «cualidad de discapacitado», siendo «discapacitado» un adjetivo que indica que una persona tiene impedida o entorpecida alguna de las actividades cotidianas (consideradas normales) por alteración de sus funciones intelectuales o físicas (Román Ortiz et al., 2021). Sin embargo, la denominación «persona con discapacidad» hace notar que, en primer lugar, se trata de una persona, con muchos atributos que la validan como tal. Eso evita la sustantivación de un hecho adjetivo asociado al término «discapacitado» que calificaría a la persona únicamente por su discapacidad (Ferreira Vásquez, 2010). Por otro lado, el

modelo social sugiere que la persona con deficiencia adquiere la condición de discapacitada cuando la sociedad crea barreras que impiden o limitan la plena participación de las personas en la comunidad.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) es una clasificación desarrollada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) con el objetivo de proporcionar un marco conceptual, de aplicación universal, para codificar información relacionada con la salud y emplear un lenguaje estandarizado y unificado. Consiste en una revisión de la CIDDM, publicada por la OMS en 1980, para ampliar o reemplazar conceptos desde una experiencia positiva, por ejemplo: al pasar de ser una clasificación de «consecuencias de enfermedades» a una «clasificación de componentes de salud» (OMS & OPS, 2001) y al pasar de un modelo médico de la discapacidad a un modelo social. La CIF separa la información en dos partes:

- **Funcionamiento y discapacidad:** que abarca el componente cuerpo (funciones y estructuras corporales) y el componente actividades y participación (desde una perspectiva individual como social).
- **Factores contextuales:** que abarcan tanto factores ambientales (efecto externo de las características del mundo físico, social y actitudinal) como personales (efecto interno de los atributos de las personas).

Para comprender el concepto de discapacidad, es necesario aclarar las siguientes definiciones (OMS & OPS, 2001):

- **Funciones corporales:** son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales (incluyendo las funciones psicológicas).
- **Estructuras corporales:** son las partes anatómicas del cuerpo, tales como los órganos, las extremidades y sus componentes.
- **Deficiencias:** son problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación significativa o una pérdida.

- **Actividad:** es la realización de una tarea o acción por parte de un individuo.
- **Participación:** es el acto de involucrarse en una situación vital.
- **Limitaciones en la actividad:** son dificultades que un individuo puede tener en el desempeño o realización de actividades.
- **Restricciones en la participación:** son problemas que un individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales.
- **Factores ambientales:** constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas.

A continuación, se plantean algunos conceptos sobre discapacidad:

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001), la discapacidad es un término genérico que incluye las deficiencias (problemas que afectan a una estructura o función corporal), las limitaciones en la actividad (dificultades para ejecutar acciones o tareas) y las restricciones en la participación (problemas para participar en situaciones vitales). La discapacidad está definida como el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2021) explica que las personas con discapacidad son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en la interacción, con diversas barreras, pueden ver afectada su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad define la discapacidad como un «concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con discapacidad y las

barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás» (Naciones Unidas, 2006, p. 1).

El Artículo 6 de la Ley Orgánica de Discapacidades del Ecuador (Asamblea Nacional, 2012, p. 8) señala que la persona con discapacidad es aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales, o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria.

Considerando todo lo mencionado sobre los modelos teóricos y el concepto de discapacidad, nos atrevemos a crear nuestro propio concepto. Entendemos la discapacidad como una relación disfuncional entre las personas con deficiencias y una sociedad incapacitada que impone barreras que les dificultan o les impiden vivir una vida digna, autónoma, independiente, productiva y en igualdad de condiciones con los demás. Por lo tanto, coincidimos con Gil Romero (2017), quien reconoce que el contexto social es un factor determinante en la discapacidad de una persona. Es la sociedad la que coloca barreras con las cuales condena, discrimina y excluye a las personas.

3.2.3 Tipos de discapacidad

En cuanto a los tipos de discapacidad, cabe señalar que no existe una sola clasificación de discapacidades. Sin embargo, el Artículo 1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad indica que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales (Naciones Unidas, 2006). Asimismo, el artículo 6 de la Ley Orgánica de Discapacidades del Ecuador (Asamblea Nacional, 2012) considera a una persona con discapacidad a toda aquella que tiene una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales. Aunque no haya un acuerdo sobre los tipos de discapacidad, por lo expuesto se las puede clasificar en estas cuatro:

- Discapacidad física.
- Discapacidad intelectual.

- Discapacidad mental.
- Discapacidad sensorial.

La descripción de estas discapacidades está basada en la información provista por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) (2023a).

Discapacidad física

La discapacidad física también se denomina discapacidad motriz o discapacidad motora. Se refiere a las deficiencias en las estructuras corporales, es decir, a las partes anatómicas del cuerpo, tales como los órganos, las extremidades y sus componentes. Este tipo de discapacidad ocasiona dificultades para caminar, correr, manipular objetos, mantener el equilibrio, coordinar movimientos, controlar movimientos, controlar esfínteres, entre otras.

Ejemplos de discapacidad física son: malformaciones, poliomielitis, lesión medular, escoliosis, amputaciones, obesidad, enanismo, insuficiencias cardíacas o renales, enfermedades cardio-respiratorias, trastornos autoinmunitarios, etc.

Discapacidad mental

La discapacidad mental también puede ser referida como discapacidad psicosocial. Las personas con discapacidad mental tienen deficiencias o trastornos de la conciencia, del comportamiento, de los estados de ánimo; generalmente debido a enfermedades mentales.

Ejemplos de discapacidad mental son:

- Demencia (deterioro grave de la memoria, dificultad para retener nueva información, descuido en el aseo personal).
- Esquizofrenia (ideas delirantes, alucinaciones, hablar con incoherencias).
- Trastorno bipolar (cambios bruscos de humor de euforia a depresión, intentos de suicidio, autoagresiones, problemas de concentración, trastorno del sueño, pérdida del apetito, sentimientos de inferioridad y de culpa).

- Trastornos de personalidad.

Discapacidad intelectual

Las personas con discapacidad intelectual (antes conocida como retraso mental) presentan dificultades en la capacidad de razonar, resolver problemas, comprender ideas complejas, y tomar decisiones; por lo que son personas fácilmente influenciables. Estas dificultades complican a su vez sus relaciones interpersonales y su desenvolvimiento en la vida diaria. El coeficiente intelectual de estas personas suele estar por debajo de los 70 y 79 puntos.

Ejemplos de discapacidad intelectual son: síndrome del maullido de gato, síndrome de Down, síndrome de Rett, ciertos autismos.

Discapacidad sensorial

La discapacidad sensorial se refiere a las deficiencias en los órganos de los sentidos de la vista y del oído. También se considera como discapacidad sensorial a las deficiencias que afectan el habla. Se dividen en discapacidad visual, auditiva y del lenguaje.

- *Discapacidad visual*

Este tipo de discapacidad ocasiona dificultades para mirar, ocasionadas por enfermedades, traumas o malformaciones en los ojos. Las personas que tienen discapacidad visual pueden ser ciegas o tener baja visión.

Ceguera: la ceguera tiene ciertos grados de complejidad. Están las personas que no ven nada en lo absoluto, las que tienen una ligera percepción de luz, las que distinguen objetos solo cuando están muy cerca, y las personas que, al momento de enfocar la vista, ven un hoyo negro.

Baja visión: las personas con baja visión tienen una reducción importante de la visión que no es corregible.

- *Discapacidad auditiva*

Este tipo de discapacidad ocasiona dificultades para escuchar. Las personas que tienen discapacidad auditiva pueden tener sordera total (sin ninguna audición) o sordera moderada o severa (con rastros de audición).

Cuando la sordera se da antes del desarrollo del lenguaje, se conoce como sordera prelocutiva (el habla se puede desarrollar mediante terapias del lenguaje). Cuando la sordera se da después del desarrollo del lenguaje, se conoce como sordera post locutiva (el habla no se ve afectada).

- *Discapacidad de lenguaje*

Es una discapacidad que afecta a la comunicación y el habla, de ahí que también sea conocida como discapacidad comunicativa. Las causas de esta discapacidad pueden ser varias, entre ellas, por daños cerebrales, problemas en las cuerdas vocales, o por problemas auditivos. La discapacidad del lenguaje puede afectar el proceso educativo, ya que la comunicación es fundamental en la educación. Sin embargo, gracias a las tecnologías, se está avanzando mucho para que estas personas se puedan comunicar.

3.2.4 Causas de la discapacidad

La discapacidad puede ser adquirida en el transcurso de la vida o formar parte de nuestras características físicas o mentales desde el nacimiento.

Según la OMS (2023), el 16 % de la población mundial, es decir, una de cada seis personas tiene algún tipo de discapacidad. La discapacidad no es excluyente, no discrimina la condición socio económica, creencia religiosa, género, edad, etnia o ideología política y puede presentarse en cualquier momento. Según el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002), las causas que ocasionan una discapacidad pueden ser de orden:

- Genético: deficiencias heredadas en los genes que se transmiten de padres a hijos y de generación en generación.

- Congénito: deficiencias que se producen durante la gestación por infecciones durante el embarazo, enfermedades de la madre, factor RH, abuso de sustancias psicotrópicas y/o medicamentos, exposición a la radiación, entre otros.
- Problemas en el parto: deficiencias causadas por traumatismos a los que fue sometido el bebé al momento del parto, como el uso de fórceps o un parto prolongado.
- Accidentes: deficiencias a causa de accidentes de tráfico, laborales, domésticos, deportivos, entre otros.
- Otras causas: enfermedades adquiridas, deficiencias provocadas por intoxicación, negligencias médicas, desastres naturales, conflictos bélicos, violencia, procesos degenerativos propios de la edad.

3.2.5 Barreras para las personas con discapacidad

Travis Freeman, un conferencista con discapacidad visual, dijo «cada persona tiene una discapacidad, pero es sólo un obstáculo o un reto que tiene que superar en su vida» (Cox, 2021, p. 1). Con esto queremos enfatizar que todos enfrentamos dificultades o barreras en algún momento. Sin embargo, para las personas con discapacidad, las barreras pueden ser más frecuentes y tener un mayor impacto. Estas barreras violan los derechos de las personas con discapacidad e impiden que participen en la sociedad de forma independiente y en igualdad de condiciones.

En el Informe Mundial de Discapacidad (OMS & Banco Mundial, 2011) se afirma lo siguiente:

Las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. (p. xi)

Según el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (2020) existen siete barreras comunes. Estas son: las barreras actitudinales, barreras de comunicación, barreras físicas, barreras políticas, barreras programáticas, barreras sociales y barreras de transporte. Además de ellas, las barreras tecnológicas, y las barreras del aprendizaje son obstáculos que las personas con discapacidad deben afrontar por la falta de concientización en la sociedad.

Barreras actitudinales

Las barreras actitudinales se refieren, con precisión, a las actitudes y comportamientos negativos de algunas personas sin discapacidad, hacia las personas con discapacidad (Figuerola Escudero & Zúñiga Rodríguez, 2020). Las barreras actitudinales son quizá las más peligrosas, ya que su prevalencia influye en la permanencia de las otras barreras. Estas barreras incluyen estereotipos, estigmas y prejuicios que configuran un erróneo arquetipo de las personas con discapacidad. Los estereotipos crean la idea de que las personas con discapacidad son incapaces de realizar actividades por su cuenta o no pueden llevar una vida normal e independiente y, por lo tanto, hay que sentir pena o lástima por ellas. Los prejuicios y estigmas provienen de las ideas que las personas tienen sobre la discapacidad y se encasillan en el modelo médico y tradicional. Es decir, las personas conciben a la discapacidad como una tragedia personal, como un castigo por haber hecho algo malo, como algo que se tiene que curar o prevenir, o como una indicación de la falta de capacidad para participar en la sociedad del modo que se espera.

Las personas sin discapacidad, en una clara manifestación de aplicación de las barreras actitudinales, pueden creer erróneamente que la principal barrera para una persona con discapacidad es su misma discapacidad. Stephen Hawking desmiente esta premisa explicando su propia situación: «Yo mismo he sufrido una neuropatía motora durante la práctica totalidad de mi vida adulta, y no por ello he dejado de desarrollar una destacada carrera profesional como astrofísico y de tener una feliz vida familiar» y afirma «la discapacidad no debería ser un obstáculo para alcanzar el éxito» (OMS & Banco Mundial, 2011, p. ix).

Barreras de comunicación

La comunicación es parte esencial en la vida social de las personas. Nuestros pensamientos, ideas y sentimientos deben ser comunicados para poder ser comprendidos y tomados en cuenta. La comunicación permite que interactuemos y aprendamos unos de otros. En educación, la comunicación es fundamental. Prácticamente no existe educación sin comunicación. Privar a las personas con discapacidad de un esquema de comunicación, que se ajuste a sus necesidades, es condenarlos al aislamiento y a la ignorancia.

Existen sistemas alternativos y aumentativos de comunicación que permiten que las personas con distintos tipos de discapacidad derriben las barreras de comunicación. Tal es el caso del código braille para las personas ciegas, la lengua de señas para las personas sordas, la dactilología para las personas sordociegas, los pictogramas o la comunicación bimodal para las personas con discapacidad del habla. Además, existen varios programas que sintetizan la voz y permiten la comunicación de las personas con discapacidad de lenguaje.

Barreras físicas

Las barreras físicas son obstáculos estructurales (naturales o artificiales) que impiden el acceso o la movilidad de las personas con discapacidad por estos entornos. Ejemplos de barreras físicas son las escaleras, espacios pequeños, barreras urbanísticas en calles y espacios públicos, y barreras arquitectónicas en el interior de edificios.

Barreras políticas

Las barreras políticas ocurren cuando el diseño de las leyes o normativas no siempre toma en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad o también se da por la falta de aplicación de las políticas y normativas existentes (Madera, 2019).

Barreras programáticas

Las barreras programáticas se refieren a las limitaciones en la prestación eficaz de la atención médica a las personas con discapacidad. Ejemplos de estas barreras son la falta de aparatos médicos adaptados como básculas o máquinas para realizar mamografías a personas en sillas de ruedas.

Barreras sociales

Las barreras sociales se refieren a los posibles agravantes que tienen determinados aspectos de la persona con discapacidad sobre su condición de discapacidad. Estos aspectos pueden ser su economía, su lugar de residencia, su educación, su estado de salud, su edad, etc.

Barreras de transporte

Las barreras de transporte se refieren a los obstáculos que impiden a las personas con discapacidad movilizarse en algún medio de transporte. Esto puede ser por la falta de transporte adaptado para transportar a personas en sillas de ruedas, falta de rampas para los vehículos, dificultades de aparcamiento, etc.

Barreras tecnológicas

La tecnología ha sido desarrollada para facilitar la vida de los usuarios, permitiéndoles hacer actividades cotidianas desde sus dispositivos electrónicos. En la era digital se puede estudiar, trabajar, socializar, comprar, entretenerse, realizar transacciones bancarias o consultas médicas, etc. sin la necesidad de salir del hogar. Sin embargo, cuando esta tecnología no ha sido diseñada y desarrollada pensando en las personas con discapacidad, en lugar de ser facilitadores se convierten en obstáculos. Las barreras tecnológicas ocurren por la falta de accesibilidad que limita la interacción de las personas con discapacidad con las distintas aplicaciones tecnológicas, que permiten obtener información y facilitan la comunicación con la sociedad digital.

Barreras del aprendizaje

Se trata de las barreras que existen dentro del sistema educativo y que impiden el acceso, la permanencia y el egreso exitoso de los estudiantes con discapacidad de los diferentes niveles y programas educativos. Incluye la falta de flexibilidad y adaptación en el currículo, metodologías, recursos, tareas, evaluaciones, herramientas o estrategias que permitan a todos los estudiantes aprender y participar en clases. También se debe a la poca o nula utilización de ayudas técnicas, tecnologías de apoyo y recursos didácticos diseñados para los estudiantes con discapacidad. También ocurre por factores externos al docente y al estudiante como son los espacios físicos, las políticas institucionales, la infraestructura tecnológica, etc.

En un estudio realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (Pérez-Castro, 2019) se determinó que las barreras del aprendizaje, llamadas en su estudio barreras pedagógicas, son las más reportadas por estudiantes con discapacidad. Mencionan entre ellas las dificultades para ajustar los contenidos y las actividades de enseñanza; formas y tiempos de evaluación poco flexibles; programas educativos rígidos y con pocas posibilidades de reincorporación; y la falta de preparación de los profesores sobre los temas de inclusión y discapacidad. Tras estas barreras les siguieron las relacionadas con la accesibilidad de la información, las actitudinales y las de accesibilidad física. Respecto a las barreras actitudinales, los estudiantes con discapacidad se refieren a las actitudes negativas de sus profesores y compañeros y la poca sensibilización del personal administrativo y de apoyo. La formación en sensibilización en discapacidad, no solo de docentes y estudiantes, sino de toda la comunidad educativa, juega un papel primordial para derribar barreras que impiden la educación inclusiva.

3.3 Inclusión

Para tratar el tema de la inclusión es necesario abordar aspectos legales que garantizan esta inclusión. Se recogen artículos legales de diversos instrumentos que han surgido gracias a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad focalizados en el ámbito de la educación inclusiva.

3.3.1 *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*

La Declaración de los Derechos Humanos, proclamada el 10 de diciembre de 1948, marca un hito en la historia de la humanidad. Fue elaborado por representantes de todas las regiones del mundo con el fin de establecer, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948). La Declaración de los Derechos Humanos proclama que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana. La Convención declara que todos los seres humanos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos; sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

La Declaración de los Derechos Humanos ha servido de base para el desarrollo de otros instrumentos jurídicos internacionales. Entre ellos, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que es el instrumento que protege y garantiza los derechos de este colectivo. El camino para llegar a la firma de este tratado fue largo. A continuación, lo sintetizamos en una breve línea de tiempo, según el trabajo de Biel Portero (2011).

1939-1945: los enfrentamientos de la Segunda Guerra Mundial generaron un gran número de personas con discapacidad. En ese entonces no existían leyes sobre discapacidad y las personas recibían la caridad de las instituciones públicas.

1950: las Naciones Unidas trataron por primera vez el tema de la discapacidad. Las Naciones Unidas crearon diversos programas específicos de rehabilitación y tratamiento para las personas con discapacidades físicas y visuales desde una política de caridad o beneficencia de cada Estado.

Finales de los 60: un incipiente movimiento de personas con discapacidad, a través de iniciativas propias, solicitó mayor atención para el resto de las discapacidades. Los reclamos produjeron una reorientación de las políticas hacia una integración social de las personas con discapacidad. Sin embargo, aún no existía la protección de los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad.

1970: surgen las primeras declaraciones de derechos. En la década de los setenta, gracias a la lucha de varios activistas, las personas con discapacidad fueron tratadas como sujetos titulares de derechos.

1971: fue adoptada la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, el primer instrumento específico de Naciones Unidas en el que se reconocieron derechos a las personas con discapacidad intelectual.

1975: fue proclamada la Declaración de Derechos de los Impedidos, que abarcaba a todas las personas con discapacidad. Sin embargo, estas declaraciones conservaban el enfoque rehabilitador considerando a las personas con discapacidad como individuos con problemas médicos que debían ser atendidos por los Estados.

1981: con el objetivo de promover una mayor integración y participación de las personas con discapacidad en la vida social, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó en 1981 el Año Internacional de los Impedidos. Con ello se pretendía la creación de un plan internacional, regional y nacional centrado en la prevención, rehabilitación y equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad.

1983-1992: con el propósito de establecer un marco temporal que permitiese el desarrollo y ejecución de actividades a favor de las personas con discapacidad, las Naciones Unidas, creó el Decenio

Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos. Al finalizar el decenio, se pretendía celebrar una conferencia internacional para recoger las bases para la aprobación de una convención relativa a la protección de los derechos de las personas con discapacidad. Sin embargo, pese a que se realizaron diversas propuestas concretas, no fue posible alcanzar dicho propósito.

1992: se presentó el informe «Los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad» en el que, además de analizar los resultados del Decenio, se planteó, de forma expresa, la discapacidad como un «problema de derechos humanos». Este acontecimiento representa el cambio de paradigma en Naciones Unidas del modelo rehabilitador a la apuesta por el enfoque social.

1993: tras terminar el Decenio, no se pudo elaborar el pretendido convenio internacional sobre discapacidad. En su lugar, se adoptaron las «Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad» como instrumento jurídico-internacional de la aplicación del modelo social de la discapacidad en el Derecho Internacional.

2001: el Gobierno de México propuso la posibilidad de crear una convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Se creó en ese entonces un Comité Especial para que examine propuestas relativas a una convención internacional amplia e integral para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.

2004: un grupo de trabajo sesionó varias veces, hasta agosto de 2006, para negociar sobre las bases del proyecto de convención. Tras realizar las modificaciones técnicas sugeridas por el comité de redacción, el Comité Especial adoptó el proyecto definitivo.

2006: la Convención marcó el hito más importante en la promoción y protección de los derechos de las personas con discapacidad. Se aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad con la firma de más de ochenta Estados participantes en la sede de las Naciones Unidas.

2008: el 3 de mayo de 2008 entra en vigor la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

3.3.2 Derechos de las personas con discapacidad

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) tiene como propósito promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Los principios de la Convención son:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

La Convención posee 50 artículos, de ellos queremos citar textualmente el Artículo 8, porque fue el que motivó y orientó a la autora de esta tesis para la realización de un programa de sensibilización en discapacidad que es explicado en el Capítulo VIII.

Artículo 8 Toma de Conciencia

1. Los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para:

- a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas;
 - b) Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida;
 - c) Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.
2. Las medidas para este fin incluyen:
- a) Poner en marcha y mantener campañas efectivas de sensibilización pública destinadas a:
 - i. Fomentar actitudes receptivas respecto de los derechos de las personas con discapacidad;
 - ii. Promover percepciones positivas y una mayor conciencia social respecto de las personas con discapacidad;
 - iii. Promover el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad y de sus aportaciones en relación con el lugar de trabajo y el mercado laboral;
 - b) Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad;
 - c) Alentar a todos los órganos de los medios de comunicación a que difundan una imagen de las personas con discapacidad que sea compatible con el propósito de la presente Convención;

- d) Promover programas de formación sobre sensibilización que tengan en cuenta a las personas con discapacidad y los derechos de estas personas.

3.3.3 Enfoque de derechos

Según el Artículo 5 del Reglamento de Régimen Académico (Consejo de Educación Superior, 2022), el enfoque de derechos es el fundamento que guía las políticas, programas y planes de las instituciones de educación superior. El propósito de este enfoque de derechos es concretar acciones afirmativas específicas y preferenciales hacia los grupos de atención prioritaria de la sociedad, entre ellos las personas con discapacidad, en búsqueda de la inclusión social. Toma como referentes los principios constitucionales y legales como universalidad, igualdad, no discriminación, entre otros, para el pleno ejercicio de los derechos. Es decir, el enfoque de derechos «materializa» lo escrito en papel, en las diversas leyes nacionales e internacionales, en acciones palpables que generen la verdadera inclusión de las personas con discapacidad.

En la educación superior se han identificado brechas de igualdad (CONADIS, 2022). Se enlistan algunas de ellas:

- Decrecimiento en la aceptación de cupos.
- Escasa matriculación de personas con discapacidad en la formación técnica y tecnológica.
- Débil permanencia de estudiantes con discapacidad.
- Baja accesibilidad al medio físico, comunicación e información en las instituciones de educación superior.

La Agenda Nacional para la Igualdad de las Discapacidades (CONADIS, 2022) contempla ejes de políticas públicas con sus respectivas propuestas, lineamientos, indicadores y metas para el cierre de esas brechas.

Los objetivos que plantea esta Agenda motivaron a los autores de esta tesis en el diseño y construcción del curso para la sensibilización en discapacidad que es explicado en el Capítulo VIII. Estos objetivos son:

- Sensibilizar y capacitar a la ciudadanía en el ámbito de la discapacidad sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Trabajar articuladamente con la sociedad civil y con los organismos de educación pertinente para la capacitación y sensibilización de los funcionarios, trabajadores y docentes de las Instituciones de Educación Superior (IES).
- Impulsar y promover la plataforma virtual de discapacidades para sensibilizar al sector público o privado.

3.3.4 Marco legal del derecho a la educación de las personas con discapacidad

Para hablar de educación inclusiva es necesario fundamentar un marco jurídico que garantice la educación como un derecho básico de todo ser humano.

El Artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos proclama que toda persona tiene derecho a la educación (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948).

En el Numeral 7 del Artículo 47 de la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Nacional, 2008) se reconoce el derecho a:

Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo. (p. 37)

El Literal n del Artículo 7 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (Asamblea Nacional, 2017) indica que los estudiantes deben contar con propuestas educativas flexibles, innovadoras y alternativas que permitan el acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación en el Sistema Educativo de aquellas personas que requieran atención prioritaria, de manera particular personas con discapacidad, necesidades educativas específicas, problemas de aprendizaje o que se encuentren en situación de vulnerabilidad.

El segundo párrafo del Artículo 7 de Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (Asamblea Nacional, 2018) indica que todas las instituciones del Sistema de Educación Superior garantizarán, en sus instalaciones académicas y administrativas, las condiciones necesarias para que las personas con discapacidad no sean privadas del derecho a desarrollar su actividad, potencialidades y habilidades.

El Artículo 27 de la Ley Orgánica de Discapacidades (Asamblea Nacional, 2012) garantiza el derecho a la educación. El Estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar, dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Superior, sus estudios, para obtener educación, formación y/o capacitación, asistiendo a clases en un establecimiento educativo especializado o en un establecimiento de educación escolarizada, según el caso.

El Artículo 28 de la Ley Orgánica de Discapacidades (Asamblea Nacional, 2012) proclama que la autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnico-tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporales o permanentes y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada.

El Artículo 33 de la Ley Orgánica de Discapacidades (Asamblea Nacional, 2012) proclama que La autoridad educativa nacional en el marco de su competencia, vigilará y supervisará, en coordinación con

los gobiernos autónomos descentralizados, que las instituciones educativas escolarizadas y no escolarizadas, especial y de educación superior, públicas y privadas, cuenten con infraestructura, diseño universal, adaptaciones físicas, ayudas técnicas y tecnológicas para las personas con discapacidad; adaptación curricular; participación permanente de guías intérpretes, según la necesidad y otras medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten el desarrollo académico y social de las personas con discapacidad.

El Artículo 54 de la Ley Orgánica de Discapacidades (Asamblea Nacional, 2012) declara que las instituciones públicas ejecutarán programas gratuitos de manera progresiva y permanente de capacitación dirigidos a las y los servidores públicos a fin de prepararlos y orientarlos en la correcta atención y trato a sus compañeros, colaboradores y usuarios con discapacidad. Dichos programas contendrán diversidad de temáticas de acuerdo con el servicio que presta cada institución.

Finalmente, el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 de las Naciones Unidas (CEPAL, 2023) indica que para ofrecer una educación de calidad se deben construir y adecuar las instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Las leyes expuestas garantizan el derecho a una educación de calidad para desarrollar las habilidades y potencialidades de las personas con discapacidad. El Estado debe garantizar el acceso, permanencia y culminación de su formación en todos los niveles educativos. Tanto los planteles regulares como los especializados deberán promover la inclusión educativa. Para lo cual deberán cumplir con normas de accesibilidad física y digital, realizar adaptaciones curriculares, brindar apoyos técnicos y humanos, capacitar a los docentes en la correcta atención a estudiantes con discapacidad, entre otros.

Resaltamos, como justificación para la creación del Curso de Sensibilización REASENS, lo demandado tanto en el Artículo 54 de la Ley Orgánica de Discapacidades, como los objetivos de las políticas públicas de la Agenda Nacional para la Igualdad de las Discapacidades. Estos instrumentos exigen

la capacitación y la sensibilización de la ciudadanía en el ámbito de la discapacidad para la correcta atención y trato a las personas con discapacidad.

3.3.5 Educación inclusiva

Las instituciones educativas tienen la responsabilidad no solo de brindar una educación de calidad, sino también de asegurar que esa educación sea para todos, sin ningún tipo de distinción. Este es el principio fundamental de la educación inclusiva. Para que una educación sea inclusiva, es esencial tomar en cuenta a todos los estudiantes e involucrarlos activamente en todas las actividades (González-González & Barteleme-Meriño, 2020). El fin que persigue la educación inclusiva es mitigar los elevados índices de exclusión, discriminación y desigualdad educativa (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011) presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo.

En 1994, a fin de promover el objetivo de lograr una «educación para todos», en especial para los más vulnerables y los más necesitados, se reunieron en Salamanca representantes de gobiernos y organizaciones internacionales. De esta reunión se desprende la «Declaración de Salamanca» en donde se proponen políticas y un marco de acción para atender a todos los niños y niñas, en especial a los que tienen necesidades educativas especiales (NEE). En esta declaración se proclama que las personas con NEE deben ser integradas, con carácter de ley, a las escuelas ordinarias. Surge, por lo tanto, el enfoque de «escolaridad integradora».

Una escuela integradora es un lugar donde todos los estudiantes deben aprender juntos, con el fin de combatir las actitudes discriminatorias, construir una sociedad integradora, y lograr una educación para todos (UNESCO & Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994). Es necesario aclarar que el término necesidades educativas especiales no debe ser considerado como un sinónimo de discapacidad. Las NEE se refiere a la dificultad que cualquier persona tiene para acceder a todos los ámbitos relacionados a la educación, ya sea el acceso al currículo o el acceso a las instalaciones, entre otros. La relación estrecha entre el término necesidades educativas especiales y discapacidad surge del movimiento que busca

garantizar la «inclusión» como un derecho fundamental para las personas con discapacidad, garantizando su plena participación en los diversos contextos de la sociedad (Parra Dussan, 2010), incluyendo el ámbito de la educación. La participación y el acceso de todos los estudiantes a centros educativos, se entendería como inclusión educativa, mientras que educación inclusiva contempla un panorama más amplio que se explica en los siguientes párrafos.

Aunque la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales ha producido cambios significativos en muchas escuelas, el sistema educativo se mantiene inalterable. La educación se conserva con un enfoque homogeneizador, la intervención se centra en la atención individualizada de los estudiantes, la responsabilidad educativa recae en los especialistas y no en los docentes, las clases se reciben la mayor parte del tiempo en aulas de apoyo y no en las aulas regulares, no existe un diseño universal del currículo, los estudiantes con NEE que se integran tienen que adaptarse a la oferta educativa disponible, entre otros (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011).

Para tratar de modificar el sistema educativo surge un nuevo enfoque, el «enfoque inclusivo». Hay una razón importante: no se puede enseñar a vivir en comunidad mediante un sistema educativo que fue pensado exactamente para lo contrario, para estandarizar, para homogeneizar, para segregar (CLADE, 2021). Al promover, construir y fortalecer una educación inclusiva, transformamos la sociedad creando pilares basados en la solidaridad y el reconocimiento de la diversidad (CLADE, 2021). La relevancia de la educación inclusiva radica en cambiar las actitudes frente a las diferencias (Parra Dussan, 2010). En un aula inclusiva se empieza a crear una sociedad justa, equitativa, solidaria, comprensiva, pacífica y no excluyente.

La aceptación de la diversidad es una premisa fundamental para el enfoque de la educación inclusiva. Todos somos diversos, por lo tanto, todos tenemos necesidades educativas propias y especiales que requieren ser atendidas como, por ejemplo: la motivación, los intereses, la capacidad intelectual, los estilos y ritmos de aprendizaje, etc. Esta diversidad debe ser considerada como un elemento enriquecedor

del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano (Parra Dussan, 2010). La educación inclusiva se fundamenta en la idea de que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias individuales, merecen igualdad de oportunidades y acceso a una educación de calidad. Esto incluye a estudiantes con discapacidades, diferencias culturales, étnicas, religiosas, de género u otras diferencias.

El movimiento de educación inclusiva constituye un paso más en el ejercicio del pleno derecho a una educación de calidad, ya que no se trata solo de que los estudiantes tradicionalmente excluidos se eduquen en las escuelas regulares, sino que estas instituciones transformen sus culturas, políticas y prácticas educativas para favorecer su plena participación y aprendizaje. (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011, p. 14)

En forma general, como dice Pérez Alarcón (2010):

La educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad, y a cada ciudadano de una democracia, el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido. (p. 5)

La educación inclusiva se enmarca en el modelo social, cambiando el enfoque puesto en el estudiante y moviéndolo hacia el sistema educativo. Ya no es el estudiante quien debe adaptarse al sistema, por el contrario, el sistema educativo es quien debe realizar las adaptaciones para satisfacer las necesidades particulares de cada estudiante. La educación inclusiva es un modelo que responde a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, sin adaptación de los estudiantes al sistema educativo, ni del sistema a los estudiantes individualmente, sino como un sistema global que tenga en cuenta la diversidad de perfiles (Aguirre, 2023). La educación inclusiva debe ser «proactiva» en la identificación y eliminación de barreras que algunos estudiantes encuentran al intentar acceder a las oportunidades educativas (Parra Dussan, 2010).

La educación inclusiva requiere de transformaciones de la educación general y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad (Parra Dussan, 2010). Entre estas transformaciones están: mejorar la accesibilidad de la infraestructura física y tecnológica, realizar adaptaciones curriculares, diversificar la oferta educativa, diseñar y desarrollar recursos educativos accesibles y en diversos formatos, usar diferentes metodologías de enseñanza, aplicar el diseño universal de aprendizaje, mejorar la formación inicial y continua de los docentes, etc. Respecto a este último hay que indicar que «uno de los grandes retos que presenta la educación inclusiva es la poca preparación o capacitación que tienen algunos docentes sobre las formas de enseñanza con enfoques inclusivos» (González-González & Bartelemi-Meriño, 2020).

Plantear propuestas educativas, con un enfoque inclusivo, tiene por objetivo: acabar con la discriminación permitiendo que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad. Los profesores deberían percibir el trabajo con la diversidad no como un problema o un conflicto, sino como un reto o una oportunidad para lograr satisfacer y favorecer el entorno de aprendizaje educativo y con ello generar un desarrollo personal y social (González-González & Bartelemi-Meriño, 2020).

Es necesario, por lo tanto, mejorar las prácticas inclusivas de los docentes mediante la capacitación continua. Esta capacitación no solo debe brindar herramientas para trabajar con la diversidad. Lo más importante es sensibilizar o concientizar a los docentes en el valor de la diversidad y en su responsabilidad de llevar una educación de calidad a todos sus estudiantes. Nos atrevemos a declarar que solo la educación inclusiva nos permitirá tener una verdadera sociedad inclusiva.

3.4 Recapitulación

En el Capítulo III se ha realizado una revisión teórica, conceptual y legal sobre aspectos que sustentaron diversos motivos que justificaron la creación del Curso de Sensibilización en Discapacidad – REASENS (que se expone en el Capítulo VIII). Estos fueron: comprender la necesidad de crear un programa de formación para sensibilizar sobre discapacidad, considerando la discapacidad una característica más

de la diversidad humana. También valorar la educación inclusiva como el principal propulsor de sociedades inclusivas.

Vivimos en un mundo muy diverso con distintas culturas, idiomas, religiones, tradiciones, etc. Cada persona, es un mundo en sí mismo, con tantas características individuales que lo hacen único e irrepetible. Es innegable que la diversidad es una cualidad inherente a la naturaleza humana. Sin embargo, a lo largo de la historia, la diversidad fue malinterpretada como un problema, llevando a la segregación social. No fue hasta el doloroso evento del 11 de septiembre de 2001 que se concientizó en la importancia que tiene para la paz mundial el aceptar y respetar la diversidad. Aceptar la diversidad no es tolerar, o ser compasivo o misericordioso, más bien implica considerar al «otro» como un complemento que contribuye al crecimiento personal de cada uno de nosotros. La diversidad ha sido aprovechada por gigantes tecnológicos como Google o Apple Inc., que han visto potenciada su creatividad al tener personal con diferentes culturas y condiciones que les ofrecen diversos puntos de vista. La diversidad también debe ser vista como una oportunidad en el ámbito educativo para propulsar una sociedad inclusiva.

La discapacidad es parte de la diversidad humana, cuyo concepto ha ido evolucionando en la historia. Para conocerlos es necesario revisar varios modelos teóricos de tratamiento de la discapacidad. Algunos de ellos son muy antiguos (que no han desaparecido del todo) y otros más recientes, todos ellos coexisten en la actualidad y forman las percepciones y actitudes que se tienen hacia las personas con discapacidad. En el modelo tradicional se considera a las personas con discapacidad como seres anormales que han venido a este mundo a sufrir y a pagar pecados como castigo divino. En la antigüedad estas personas estaban destinadas a morir o a ser apartadas para siempre de la comunidad. En el modelo médico o rehabilitador, la discapacidad es vista como una enfermedad que los relega de cualquier responsabilidad social. Las personas con discapacidad deben someterse a tratamientos médicos para que puedan ser «curadas» y reintegradas a la sociedad cuando hayan alcanzado un estado de «normalidad». En el modelo social la discapacidad no es un atributo de la persona, sino es el resultado de las barreras

impuestas por la sociedad que impiden la participación de la persona en la sociedad. En este modelo se distinguen a las deficiencias y a la discapacidad. Las deficiencias consisten en el no funcionamiento de un órgano, función o mecanismo del cuerpo, mientras que la discapacidad es una desventaja causada por la sociedad por su incapacidad de cubrir las necesidades de las personas con discapacidad. Dentro del modelo social está el modelo de derechos humanos que apunta a garantizar su cumplimiento, entre ellos el de tener autonomía sobre las decisiones que rigen su vida. También se encuentra el modelo de diversidad funcional que busca que se comprenda que la discapacidad no significa incapacidad, más bien es el reconocimiento a una manera distinta de funcionar.

El concepto de discapacidad no ha llegado a un consenso único, sin embargo, algunos organismos e instrumentos lo han definido desde un modelo social. Así, por ejemplo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad define la discapacidad como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con discapacidad y las barreras creadas por la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Tampoco existe una sola clasificación de la discapacidad, pero la misma Convención indica que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales. Una discapacidad puede ser adquirida por diversas causas, entre ellas de forma genética, congénita, por problemas en el parto, accidentes, entre otras.

Las personas con discapacidad enfrentan obstáculos que limitan o imposibilitan su participación en diversos ámbitos sociales. Estas barreras los colocan en un estado de vulnerabilidad por lo que tienen más probabilidades de fracasar en los estudios, no conseguir empleo y caer en la pobreza. Estas barreras son: las barreras actitudinales, barreras de comunicación, barreras físicas, barreras políticas, barreras programáticas, barreras sociales, barreras de transporte, barreras tecnológicas, y barreras del aprendizaje.

La Convención de los Derechos Humanos es un tratado que busca eliminar este tipo de barreras, ya que promueve la participación e inclusión plena y efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad en igualdad de condiciones. Para ello insta a los Estados Partes a tomar medidas para sensibilizar a la sociedad para que se cree más conciencia sobre el respeto de los derechos de las personas con discapacidad, se luche contra los estereotipos y prejuicios y se resalten las capacidades y aportes de este colectivo. Las instituciones educativas deben alinearse a estos propósitos mediante políticas, programas y planes de igualdad, poniendo en manifiesto el enfoque de derechos. Se debe recordar que la educación es un derecho básico del ser humano, según lo garantiza la Declaración de los Derechos Humanos. Por lo tanto, se debe brindar a todas las personas, independientemente de su condición, una educación de calidad adoptando el enfoque de educación inclusiva.

La educación inclusiva es un enfoque que busca eliminar la exclusión y la desigualdad en el sistema educativo. Brindar una educación inclusiva significa derribar cualquier tipo de barrera que tengan los estudiantes para acceder a todos los ámbitos de la educación. Esto implica transformar el sistema y las instituciones educativas, dejando atrás modelos diseñados para homogeneizar y estandarizar a los estudiantes lo que lleva a la segregación o a la exclusión. La diversidad de los estudiantes debe ser vista no como un problema, sino como una oportunidad para lograr convertir el aula de clase en un espacio en donde exista la armonía, la equidad, la justicia, aspectos que se reflejarán en la sociedad. Para crear una escuela inclusiva es necesario mejorar la accesibilidad, realizar adaptaciones curriculares, diversificar la oferta educativa y capacitar continuamente a los docentes.

Crear programas de formación que sensibilicen a los docentes sobre el valor de la diversidad y sobre las barreras que enfrentan las personas con discapacidad son fundamentales para adoptar prácticas inclusivas en la labor docente.

CAPÍTULO IV

4 SENSIBILIZACIÓN Y ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD

Sensibilización es humanizar. Consiste en un proceso de autorreflexión que busca crear conciencia sobre una problemática social para sentirla como propia y buscar un cambio en la sociedad. En cuanto a discapacidad, al sensibilizar, se procura educar para cambiar actitudes discriminatorias por actitudes más empáticas e inclusivas. Sensibilizar no solo es conocer las barreras que enfrentan las personas con discapacidad, entre ellas, las barreras actitudinales. Sensibilizar también es reconocer los méritos y capacidades de las personas con discapacidad. En este capítulo se explica sobre lo que es sensibilización y las teorías sobre las actitudes; finalmente, se da a conocer una escala con la que se puede medir los resultados de intervenciones de programas de formación para el cambio de actitudes sobre discapacidad.

4.1 Sensibilización en discapacidad

En el Diccionario de la Real Academia Española (Diccionario de la Lengua Española, 2023a, 2023f) se define la palabra sensibilización como el acto o efecto de sensibilizar y consiste en hacer sensible algo o a alguien. Sensibilización tiene como sinónimos las palabras conmover, concienciar o concientizar, enternecer, humanizar, emocionar, impresionar. En consecuencia, podemos definir la sensibilización como un acto para conmover y concientizar a la sociedad acerca de un tema específico, en búsqueda de una sociedad más humana.

Hemos reinterpretado la definición sobre sensibilización de Virgilí Pino (2014), cambiando la palabra «género» por la palabra «discapacidad». De este modo, la sensibilización es un proceso que busca crear conciencia sobre la necesidad de igualdad de oportunidades y derechos entre las personas con discapacidad y aquellas sin discapacidad, destacando la existencia de una brecha que requiere atención y acción. La sensibilización supone un acercamiento afectivo y una implicación hacia la problemática de la desigualdad. Busca comprender la inexistencia de una hegemonía de la normalidad, promoviendo la

aceptación de la diversidad como la única realidad verdadera. La sensibilización es el ejercicio de procesos de reflexión y autorreflexión que favorecen la toma de conciencia, siendo el núcleo y primer paso en la formación sobre discapacidad.

De acuerdo con Rojo Oliveros (2017), la sensibilización es el camino para hacer visible que la realidad humana es diversa, aprendiendo a mirar la diferencia como un valor y no como una barrera. Al sensibilizar, se procura educar para cambiar actitudes negativas por actitudes positivas hacia la discapacidad. Por un lado, las actitudes negativas llevan al rechazo, maltrato, marginación, exclusión, temor, desprecio o, como mínimo, indiferencia. Las malas actitudes son producto del desconocimiento que dificulta la construcción de una sociedad inclusiva. Por otro lado, las actitudes positivas posibilitan el acercamiento, la naturalidad y la espontaneidad (Monjas et al., 2005), eliminando estereotipos, prejuicios, y la discriminación que padecen las personas con discapacidad. De ahí la importancia de sensibilizar a los actores del proceso educativo en discapacidad. Sensibilizarlos permite que comprendan la brecha de desigualdad entre personas con y sin discapacidad, se concienticen sobre las barreras que dificultan la vida de las personas con discapacidad, acepten la diversidad como una oportunidad, valoren sus aportaciones y capacidades, y creen entornos educativos inclusivos.

Según Rath (2022), la barrera más crítica que hay que superar para lograr la inclusión educativa de las personas con discapacidad es la barrera de las actitudes. Las instituciones de educación deben pasar de una posición en la que problematizan la diversidad, a otra en la que promueven activamente una cultura que la celebra. Se debe comprender que, de acuerdo con el modelo social, el entorno juega un papel importante para facilitar u obstaculizar las actividades de las personas con discapacidad. Esta concientización ayuda a crear actitudes positivas que según McKay et al. (2015) son la clave para que la inclusión sea exitosa.

En el ámbito educativo, son los docentes quienes deben desarrollar programas de formación para sensibilizar a sus estudiantes respecto a temas de interés social como la discapacidad. Los programas de

sensibilización en discapacidad se entienden como actividades formativas, cuyo objetivo es desarrollar el conocimiento y la aceptación de las personas con discapacidad y reducir las actitudes negativas hacia ellas (Chae et al., 2019). La sensibilización es una actividad que forma parte de la cultura inclusiva y promueve la creación de actitudes positivas de respeto, empatía, solidaridad, valoración y aceptación de la discapacidad (Ministerio de Educación, 2011). La sensibilización del profesorado sobre la diversidad y la discapacidad es imprescindible para crear un ambiente más inclusivo (Svendby, 2020).

A nivel nacional e internacional, se han desarrollado diferentes programas e intervenciones educativas para sensibilizar en discapacidad. Algunas investigaciones asociadas a estas acciones se describen a continuación:

En Ecuador, el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS, 2023b), con el apoyo del Ministerio del Trabajo y la Universidad Tecnológica Indoamérica, desarrollaron una plataforma virtual (<http://www.plataformaconadis.gob.ec>) con varios cursos; uno de ellos es el Curso de Sensibilización sobre Discapacidad. El curso tiene como objetivo promover un cambio positivo de actitudes a través de la sensibilización sobre discapacidad. Está dirigido a los funcionarios y trabajadores públicos y privados del Ecuador para lograr una efectiva atención e inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad. El curso tiene cinco unidades: 1) La Discapacidad, 2) La Clasificación de la Discapacidad, 3) Entorno y Discapacidad, 4) Accesibilidad, y 5) Marco Legal de la Discapacidad. El curso tiene una duración de 30 horas, está implementado en Moodle, y los recursos didácticos se han desarrollado en archivos PDF.

Luarte-Rocha et al. (2023) realizaron una revisión sistemática sobre programas de sensibilización en el contexto escolar, Educación Física y salud de los últimos diez años. En su estudio concluyen que los programas de sensibilización han mejorado las actitudes de las comunidades educativas hacia las personas con discapacidad y han tenido mejor eficacia cuando se han realizado en contacto directo con las personas con discapacidad. Argumentan que se debe al hecho de que los participantes de estos

programas pueden conocer a las personas con discapacidad y compartir sus experiencias. También indican que la simulación y las técnicas experienciales muestran resultados positivos. Recomiendan que los programas de formación sean impartidos desde edades tempranas, ya que este es un período en el que las actitudes están menos arraigadas.

También se han realizado varios programas en el área de Educación Física. Por ejemplo, (Jiménez Monteagudo, 2020) utilizó el Aprendizaje por Servicio (APS) como herramienta de sensibilización en estudiantes de grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la asignatura de Deporte Adaptado. Los estudiantes colaboraron en entrenamientos deportivos en cuatro clubes deportivos con deportistas que tenían parálisis cerebral, autismo, discapacidad intelectual, entre otras discapacidades. Como producto de este APS, con relación a la sensibilización hacia las personas con discapacidad, los estudiantes indicaron que la experiencia fue enriquecedora. El contacto directo con personas con discapacidad, en un contexto real, provocó en ellos un cambio de concepto y de imagen respecto a las personas con discapacidad, lo que ayudó a eliminar prejuicios y romper las barreras que tenían los estudiantes.

También destacamos la investigación llevada a cabo por Felipe-Rello, Puerta, et al. (2020) en España, quienes diseñaron y validaron un programa educativo cuyo objetivo principal fue mejorar las actitudes de la población joven hacia las personas con discapacidad, proporcionándoles información sobre la discapacidad y desarrollando en ellos la empatía y el sentimiento de valía hacia este colectivo. El programa estuvo destinado a profesores de Educación Física de educación secundaria. Su programa es uno de los primeros en ofrecer un índice de objetivos y contenidos explícitamente secuenciados en el tiempo y evaluados por expertos para lograr un impacto educativo en las actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad. El programa duró aproximadamente siete horas y utilizó la actividad físico-deportiva como herramienta principal de enseñanza.

En Colombia, Almonacid Castiblanco (2023) diseñó una estrategia de capacitación dirigida a docentes de educación secundaria sobre educación inclusiva. Para ello, se diseñó un curso virtual en

Moodle. La investigación demostró que los docentes no tenían demasiados conocimientos sobre la inclusión educativa y lo que esta implica. Asimismo, determinaron que la mayoría de los docentes participantes reconocieron haber tenido algún tipo de actitud negativa hacia las personas con discapacidad. Frente a esto, el investigador desarrolló un curso de capacitación con tres módulos: Educación Inclusiva, Cultura Inclusiva y Prácticas Docentes. En su estudio concluyó que el curso contribuyó a crear actitudes positivas frente a las personas con discapacidad.

El Curso de Sensibilización en Discapacidad – REASENS (ver Capítulo VIII) se inspiró en los trabajos mencionados anteriormente. Se creó un curso de capacitación en formato página web y en abierto. Los objetivos y contenidos fueron evaluados por diferentes expertos. Los contenidos teóricos se basaron en los contenidos propuestos por el CONADIS, los cuales se enriquecieron con contenido interactivo y audiovisual.

Aunque los programas de formación que usan la técnica de contacto directo han generado buenos resultados en sensibilización en discapacidad, tienen una limitación. Esta limitación es que el curso solo puede ser realizado de forma presencial. Por lo tanto, este tipo de cursos solo pueden ofrecerse a un número reducido de personas a la vez. Consideramos que el curso virtual REASENS, que incluye narrativas audiovisuales cuidadosamente seleccionadas, puede poner en contacto a los participantes con las personas con discapacidad, desde una dimensión emocional. Las narrativas audiovisuales del curso logran conectar emocionalmente a los participantes con las personas con discapacidad al introducirles en relatos conmovedores y emocionantes, estableciendo un contacto similar al presencial y sensibilizando en discapacidad.

4.1.1 El enfoque de las capacidades

Sensibilizar ante la discapacidad no solo comprende conocer las problemáticas y barreras de las personas con discapacidad, en especial la barrera actitudinal. Sensibilizar también es concientizar sobre las capacidades de las personas con discapacidad, reconocer méritos y aplaudir las contribuciones que

han realizado a la sociedad. Sin embargo, hay que despojarse de las creencias de capacidad que se encasillan, por lo general, a la posibilidad de generar recursos económicos. Lo expuesto a continuación se basa en el trabajo de (Fraile Pascual, 2023) y del economista Amartya Sen y la filósofa Martha C. Nussbaum.

La capacidad se refiere a las diferentes maneras en que una persona puede realizar acciones (soy capaz de hacer...) y estados de ser diferentes en su vida (soy capaz de ser...). En este sentido, la capacidad de una persona corresponde la libertad que tiene para llevar un determinado estilo de vida. El estilo de vida determina la calidad de vida que, en términos de habilidad real, es la capacidad de una persona para lograr funcionamientos valiosos. Los funcionamientos representan las cosas que logra hacer o ser una persona en la vida, es decir, la realización activa de una o más capacidades. Esto puede ser desde estar bien alimentado o saludable hasta quehaceres y seres más complejos como ser respetado, feliz o incluido. Por lo tanto, el enfoque de las capacidades se centra en evaluar la calidad de vida no solo por resultados tangibles, sino también por las oportunidades y libertades reales que las personas tienen para llevar a cabo acciones y estados que valoran en su vida como parte de su realización.

El enfoque de capacidad está íntimamente relacionado con el enfoque de la igualdad humana. Desde el enfoque de la capacidad, la sociedad debe proveer lo necesario para el desarrollo de cada ser humano, y debe hacerlo basado en la dignidad, justicia, e igualdad de oportunidades. El enfoque de las capacidades amplía la comprensión de bienestar y logros, no solo en el hecho de tener más bienes, mejores ingresos o utilidades, sino también en otros elementos constitutivos de la vida como la libertad de elección de lo que uno quiere ser o hacer con su vida. El enfoque de capacidad cambia la pregunta ¿qué cantidad de recursos es capaz de producir una persona?, por la pregunta ¿qué es capaz de ser o hacer una persona? Es así como la cuestión de libertad y justicia tiene primacía sobre los asuntos meramente económicos. Fraile Pascual (2023) concluye citando a Nussbaum e indica que la finalidad del desarrollo mundial consiste en hacer posible que las personas vivan sus vidas plenas y creativas,

desarrollen su potencial y formen una existencia significativa acorde con la igualdad de dignidad de todos los individuos. Esto coincide con la raíz del desarrollo entendida por la UNESCO (2001) no solo como el crecimiento económico, sino también como medio para lograr una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria.

En conclusión, cuando se piense en las capacidades de las personas, en particular de las personas con discapacidad, no debemos enfocarnos únicamente en su capacidad de contribuir económicamente a la sociedad. Se trata de su bienestar, de su libertad, de la oportunidad de elegir hacer y ser lo que quiera. Su realización como ser humano pleno y creativo, viviendo una vida digna, con igualdad de oportunidades en un ambiente inclusivo hace que la sociedad sea más justa. El enfoque de capacidad tiene incidencia en el desarrollo humano en un orden global. Sirve para diseñar políticas públicas más centradas en mejorar las oportunidades y capacidades de las personas para lograr su bienestar, en lugar de simplemente enfocarse en el crecimiento económico.

El curso de REASENS hace uso del enfoque de capacidad, visibilizando los logros personales de las personas con discapacidad mediante narrativas audiovisuales. Desmitifica la creencia de que alguien capaz es quien contribuye económicamente. El curso muestra que la capacidad no comulga con la discapacidad. Expone la vida y los logros de personas con discapacidad que persiguieron sus sueños y alcanzaron sus metas, derribando barreras y realizando actividades que se podrían pensar improbables. Sus logros, en diversos ámbitos sociales, sirven de inspiración para una sociedad que muchas veces es ciega ante estas capacidades.

4.2 Las actitudes hacia la discapacidad

Para Sarabia (1992) las actitudes son tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas para evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y actuar en consonancia con dicha evaluación. Para Ajzen (1988), la actitud es la disposición para responder favorable o desfavorablemente a un objeto, persona, institución o evento. Para Triandis (1971) la actitud es una

idea cargada de emociones que predispone una clase de acciones ante una determinada clase de situaciones sociales. Como tal, las actitudes incluyen el componente conductual (cómo se actúa o qué se hace), el componente cognitivo (lo que se piensa o conoce) y el componente emocional (lo que se siente). Por lo tanto, podemos decir que la actitud hace referencia a las creencias, las emociones y las conductas que surgen en respuesta a la evaluación de un objeto, una persona, un suceso o una situación particular y que predispone a una determinada actuación ante ellas.

Según un estudio de revisión sistemática llevado a cabo entre los años 2010 y 2017 (Albarracín & Shavitt, 2017) existe un considerable y duradero interés de la investigación educativa en las actitudes y cambios de actitudes. En dicha revisión, la actitud existe en tres contextos fundamentales: la persona en su conjunto, el contexto social y el contexto sociohistórico. El enfoque contextual en la persona vincula el cambio de actitud con los valores individuales, las emociones, las metas, entre otros. El enfoque en el contexto social vincula el cambio de actitud con las interacciones del individuo, con los medios de comunicación, las redes sociales y otros medios de interacción social. El enfoque en el contexto sociohistórico reconoce el impacto de los eventos históricamente significativos, así como el impacto fundamental de la cultura.

De acuerdo con Gairín Sallán (1991), no se puede hablar de perfeccionamiento de la persona si no se considera su forma de ser y su forma de relacionarse con el entorno, ámbitos en los que las actitudes están presentes. El autor considera que las actitudes son instancias que nos predisponen y nos dirigen. Representan una síntesis personal que filtra nuestras percepciones y orienta nuestros pensamientos, facilitando nuestra adaptación al entorno.

En la actualidad, la falta de sensibilización en discapacidad y las malas actitudes de compañeros y profesores repercuten negativamente en el sentimiento de valía y pertenencia de los estudiantes con discapacidad (Rath, 2022). En consecuencia, los programas de formación en sensibilización en

discapacidad deben procurar un cambio de actitudes para derribar aquellas barreras que marginan y excluyen a las personas con discapacidad.

Las actitudes, según el modelo de Triandis (1971), podrían ser modificadas aplicando el aprendizaje basado en competencias ya que se podrían relacionar: el «saber» con el «componente cognitivo», el «saber hacer» con el «componente conductual» y el «saber ser» con el «componente emocional».

Respecto al tema de discapacidad en el ámbito educativo, las actitudes de los docentes, los administradores escolares, otros estudiantes o incluso los familiares inciden en la inclusión de los estudiantes con discapacidad en los centros de educación regular (Kvam & Braathen, 2006). Las actitudes pueden clasificarse en positivas, negativas o neutrales.

Las actitudes positivas se caracterizan por el respeto, la empatía y la aceptación de las personas con discapacidad. Las personas con actitudes positivas ven a las personas con discapacidad como individuos valiosos, respetan sus derechos, necesidades y aprecian sus contribuciones a la sociedad. Este tipo de actitudes fomenta la inclusión de las personas con discapacidad al brindarles un trato justo, digno, igualitario y equitativo.

Las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad constituyen una de las barreras más fuertes que impiden la construcción de una sociedad inclusiva y de las cuales se derivan otras barreras como las físicas, de transporte, tecnológicas, sociales, políticas, académicas, etc. Estas actitudes se caracterizan por prejuicios, estereotipos y estigmas hacia las personas con discapacidad. Las personas con estas actitudes pueden sentir lástima, miedo, aversión o rechazo hacia las personas con discapacidad. Las personas con actitudes negativas pueden ver a las personas con discapacidad como menos capaces (incapaces) o valiosas (minusválidas) que las personas sin discapacidad, por lo que no son merecedoras de las mismas oportunidades. Esto puede llevar a la exclusión, la marginación y la discriminación hacia las

personas con discapacidad. Las actitudes negativas son enormes obstáculos para la educación de los estudiantes con discapacidad (Inclusion International, 2009).

Las actitudes neutrales implican indiferencia o desconocimiento respecto a los derechos y demandas de las personas con discapacidad. Al verse poco o nada familiarizados con la discapacidad, no tienen una inclinación ni positiva ni negativa hacia ellos. Esta indiferencia también resulta perjudicial cuando las personas con discapacidad buscan algún tipo de apoyo.

Estas actitudes negativas y neutrales hacia la discapacidad pueden ser modificadas. La educación juega un papel importante en este cambio de actitudes. Mediante programas de formación sobre sensibilización en discapacidad o temas de inclusión, se busca visibilizar a las personas con discapacidad para despertar sentimientos de empatía y aceptación hacia ellas. Otros agentes de cambio de actitudes pueden ser: vivir en carne propia la experiencia de adquirir una discapacidad ya sea de forma temporal o permanente, tener contacto directo o indirecto con personas con discapacidad, o receptor el mensaje sobre discapacidad transmitido por los medios de comunicación, siempre y cuando este sea positivo.

Las actitudes hacia la discapacidad pueden tener un impacto significativo en la vida de las personas con discapacidad. Procurar el cambio positivo de actitudes sobre discapacidad es importante para crear sociedades más inclusivas, equitativas y accesibles en las que todas las personas, independientemente de su condición, tengan igualdad de oportunidades y plena participación dentro de un marco de respeto, aceptación y consideración. La actitud se convierte entonces en una variable importante para la inclusión (Arellano Torres et al., 2019).

La educación debe ser capaz de modificar las creencias, emociones y conductas de las personas, debe mejorar las interacciones de las personas con las personas de su entorno y debe dar a conocer eventos significativos que permitan crear una cultura inclusiva. El fin debe ser transformar actitudes negativas o neutras por actitudes positivas.

4.2.1 *Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad*

De acuerdo con Scior (2011), se deben llevar a cabo estudios de calidad contrastada sobre las actitudes de la población general hacia la discapacidad, especialmente en lo que tiene que ver con el grado de conocimiento de la discapacidad y con las creencias causales. Las escalas de actitudes son herramientas para evaluar la eficacia de los programas de formación, permitiendo caracterizar los cambios que la educación ha provocado en las actitudes de los estudiantes. El modelo de Triandis (1971) ha sido usado como base teórica de la construcción de cuestionarios para medir la actitud hacia la discapacidad, por ejemplo, en los estudios de Rosenbaum et al. (1986), Findler et al. (2007), Cheatham et al. (2015), Reina et al. (2016) y Galván Ruiz & García Cedillo (2017), entre otros.

Las escalas de actitudes hacia las personas con discapacidad son instrumentos que han sido utilizados para medir las actitudes según determinados aspectos tales como: el género, la edad, el nivel educativo de los docentes, la experiencia previa laborando con personas con discapacidad, el contacto con personas con discapacidad, la formación sobre discapacidad, entre otros.

Algunos estudios coinciden en indicar que, de los aspectos mencionados, los que sí contribuyen a un cambio de actitud positiva hacia la discapacidad son:

- La experiencia previa de laborar con personas con discapacidad (Álvarez Castillo & Buenestado-Fernández, 2015; Arellano Torres et al., 2019; Bermúdez & Navarrete Antola, 2020; Freer & Kaefer, 2021).
- El contacto con personas con discapacidad (Abellán et al., 2018; Alzyoudi et al., 2021; Felipe-Rello, Tejero-González, et al., 2020; Galván Ruiz & García Cedillo, 2017; González Hernández & Baños Audije, 2012; Hamad, 2021; Kunz et al., 2021; Kwon et al., 2017; Reina et al., 2020; Sharma et al., 2022).

- La formación sobre la discapacidad (Alorani et al., 2020; Álvarez Castillo & Buenestado-Fernández, 2015; Aykora & Uğraş, 2020; González Cortés & Roses Campos, 2016; Hamad, 2021; Kwon et al., 2017).

Existen varias escalas validadas a nivel nacional e internacional, pero hemos optado por utilizar en este trabajo la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD) (Arias González et al., 2016), con el fin de medir si el Curso de Sensibilización en Discapacidad diseñado ha producido cambios en las actitudes de los participantes hacia las personas con discapacidad (ver Capítulo IX). En concreto, se decidió adoptar esta escala: 1) porque fue validada por varios expertos siguiendo un proceso riguroso de análisis, 2) porque tiene buenas cualidades métricas de fiabilidad y validez y 3) por la actualización de las versiones previas y 4) por la claridad de los ítems y dimensiones que agrupa.

Arias González et al. (2016) explican que para la validación de su cuestionario participaron 976 profesionales de diferentes ámbitos (sanidad, educación, orientación laboral, medios de comunicación, administración) con un rango de edad entre 18 y 65 años. El 49.1 % fueron mujeres. Los investigadores realizaron análisis de concordancia entre jueces expertos para valorar el contenido de los ítems, y se han sometido los datos a tres clases de análisis: comparación de estructuras de correlación, análisis factorial exploratorio con método de factor común y análisis factorial confirmatorio. Los resultados evidenciaron buenas cualidades métricas de fiabilidad (consistencia interna, fiabilidad de los indicadores individuales, fiabilidad del constructo y error típico de medida) y de validez (de contenido, convergente y discriminante).

EAPD está dividido en tres factores o dimensiones con 31 ítems (p. 17):

- **Relaciones sociales y personales con personas con discapacidad (RS):** comprenden 13 ítems cuyo contenido tiene que ver con sentimientos, intenciones de conducta, y pensamientos de la persona cuando ha de establecer una interacción personal o social con una persona con discapacidad.

- **Vida normalizada (VN):** comprenden 13 ítems que hacen referencia tanto a los derechos de llevar una vida normalizada y a la igualdad de oportunidades como a la posibilidad o capacidad de las personas con discapacidad para desenvolverse en distintos ámbitos de la vida como las personas sin discapacidad.
- **Programas de intervención (PI):** comprenden 5 ítems que hacen referencia a programas de intervención y actuaciones concretas a realizar en orden a favorecer la integración y la plena inclusión de las personas con discapacidad, así como juicios sobre la rentabilidad económica de esas actuaciones.

Además, el cuestionario explora, entre otras variables explicativas, el grado de comodidad (CO) que experimenta el encuestado en presencia de una persona con discapacidad, así como su nivel de información (IN) sobre diferentes tipos de discapacidades. Datos que resultan de interés para esta investigación.

4.3 Recapitulación

En el Capítulo IV se ha realizado una revisión teórica, que incorpora diferentes conceptos e investigaciones sobre aspectos que sustentan las características principales del Curso de Sensibilización en Discapacidad – REASENS (que se expone en el Capítulo VIII) y la medición de su eficacia (que se expone en el Capítulo IX). Estos fueron: comprender que la sensibilización es el primer paso para la formación en educación inclusiva, aceptar que las actitudes negativas son barreras que mantienen en la exclusión a las personas con discapacidad, evidenciar que los programas de formación en sensibilización han modificado positivamente las actitudes de los participantes y que es necesario evaluar el cambio de actitudes que producen los programas de formación mediante instrumentos previamente validados y confiables.

La sensibilización es sinónimo de concientizar, emocionar, conmover, humanizar. Sensibilizar en discapacidad consiste en despertar la necesidad de luchar por la igualdad de oportunidades y defender

los derechos de las personas con discapacidad. Es un proceso de reflexión y autorreflexión que se convierte en un paso fundamental en la formación sobre discapacidad y en la educación inclusiva.

En el ámbito educativo, los programas de sensibilización tienen como objetivo desarrollar el conocimiento y la aceptación de las personas con discapacidad y reducir las actitudes negativas hacia ellas. Al sensibilizar en discapacidad se procura educar para cambiar actitudes negativas por actitudes con el fin de eliminar estereotipos, prejuicios, y la discriminación que padecen las personas con discapacidad. Se debe comprender que, de acuerdo con el modelo social, el entorno juega un papel importante para facilitar u obstaculizar las actividades de las personas con discapacidad. Derribar barreras actitudinales, creando actitudes positivas, es la clave para una inclusión exitosa.

Las actitudes son tendencias o disposiciones adquiridas para actuar en determinadas situaciones sociales en consonancia a una evaluación que se realice a un determinado objeto, persona, suceso o situación. Estas acciones incluyen el componente conductual (cómo se actúa o qué se hace), el componente cognitivo (lo que se piensa o conoce) y el componente emocional (lo que se siente). Las actitudes existen en tres contextos fundamentales: la persona en su conjunto, el contexto social y el contexto sociohistórico. El contexto personal se vincula con los valores y emociones de cada persona, el contexto social se vincula con las interacciones de las personas y el contexto sociohistórico se vincula con hechos significativos y la cultura. El perfeccionamiento del ser debería contemplar la modificación de actitudes en esos componentes y contextos.

La educación, mediante programas de sensibilización, puede modificar o mejorar las actitudes de los participantes. Los programas de sensibilización en discapacidad son capacitaciones destinadas a desarrollar el entendimiento y la aceptación de las personas con discapacidad, al mismo tiempo que buscan disminuir las actitudes negativas hacia ese colectivo. El aprendizaje basado en competencias y el aprendizaje basado en videos pueden aplicarse en el diseño instruccional de programas de sensibilización en discapacidad dirigidos a modificar actitudes. Para medir dicho cambio existen diversas escalas o

instrumentos válidos y confiables. Varios estudios que utilizan estas escalas han demostrado que la experiencia previa trabajando con personas con discapacidad, el contacto con personas con discapacidad y la formación sobre discapacidad generan cambios positivos de actitudes hacia la discapacidad.

El contacto directo con personas con discapacidad puede resultar un limitante en programas de formación en línea. Por tal motivo, en esta tesis se ha desarrollado y medido la efectividad de un Curso de Sensibilización en Discapacidad llamado REASENS (ver Capítulos VIII y IX) en donde el contacto directo con personas con discapacidad ha sido reemplazado por narrativas audiovisuales, seleccionadas específicamente para generar un contacto emocional con este colectivo. Estos recursos audiovisuales buscan establecer una conexión emocional con las personas con discapacidad al narrar sus historias de vida de manera conmovedora por medio de la pantalla, con el objetivo de generar conciencia y sensibilización. El cambio de actitud que produjo el curso REASENS fue medido mediante la escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD) (ver Capítulo IX).

El curso REASENS utiliza el enfoque de capacidad para resaltar los logros de personas con discapacidad a través de narrativas audiovisuales. Desafía la idea de que el desarrollo de un país no tiene tanto que ver con la producción económica de un país, sino con las cosas que las personas pueden realmente hacer o ser. A través de historias de personas que han superado obstáculos y han alcanzado metas aparentemente imposibles, el curso busca inspirar a la sociedad, destacando capacidades de las personas con discapacidad que generalmente son pasadas por alto.

CAPÍTULO V

5 POSTULADOS TEÓRICOS DEL CURSO REASENS: TEORÍAS PEDAGÓGICAS Y CONOCIMIENTO ABIERTO

REASENS es un REA diseñado para sensibilizar en discapacidad que hace uso de las narrativas audiovisuales con el propósito de generar actitudes positivas hacia la discapacidad. En este capítulo se da a conocer los aspectos pedagógicos aplicados en el desarrollo del curso REASENS. Se explica sobre el diseño instruccional ADDIE que permitió desde recoger las necesidades de formación hasta su evaluación. También se exponen varias teorías pedagógicas que buscan que el curso REASENS reúna las características necesarias para crear una experiencia de aprendizaje memorable en los participantes. En específico, el uso del aprendizaje basado en videos y a la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia que permitieron integrar las narrativas audiovisuales como recurso didáctico. Finalmente, se explica sobre el movimiento del conocimiento abierto que permite a que el curso REASENS pueda ser utilizado y compartido sin restricciones.

5.1 Aspectos pedagógicos

La Sociedad de la Información y el Conocimiento ha cambiado la forma de educar. Por un lado, el docente ha debido cambiar sus metodologías tradicionales de enseñanza por metodologías activas en donde el estudiante tiene el rol protagónico dentro del proceso educativo. Por otro lado, el estudiante ha tenido que construir su propio conocimiento gracias a su interacción con el entorno, la información disponible y el aprendizaje autorregulado.

Consideramos importante dar a conocer las teorías pedagógicas en las que se ha sustentado la propuesta de formación desarrollada en esta tesis, el «Curso de Sensibilización en Discapacidad – REASENS», explicado en detalle en el Capítulo VIII de esta tesis. A continuación, se detallan los modelos pedagógicos que se han contemplado:

- El constructivismo: permite que el estudiante construya su propio conocimiento exponiéndolo a la realidad que viven en la sociedad las personas con discapacidad.
- El aprendizaje significativo: se crea un contenido potencialmente significativo que propicie en los estudiantes la motivación y la vivencia de experiencias afectivas positivas.
- El aprendizaje basado en competencias: permite formar competencias que incluyen lo conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser).
- El aprendizaje autorregulado: que logró que sea el estudiante quien dirija, monitoree y autoevalúe el avance de sus estudios.
- El aprendizaje basado en videos y la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia que implicó el uso de narrativas audiovisuales como recurso didáctico.

5.1.1 *El constructivismo*

Dado que el constructivismo tiene un enfoque ecléctico, existe la integración de diversas teorías que, en conjunto, proporcionan una variedad de herramientas para facilitar la educación del alumno en los contextos dinámicos del mundo contemporáneo. La teoría del constructivismo propone que los conocimientos deben ser contruidos por el propio estudiante para que estos puedan ser realmente comprendidos (Rodríguez Arocho, 1999). Según Giry (2002), hay tres ideas fundamentales que resumen la tesis del constructivismo:

1. El estudiante es el último responsable de su propio aprendizaje.
2. El estudiante es quien reconstruye y traslada el conocimiento conservado en la sociedad a su plano personal.
3. El docente es el encargado de acercar el saber colectivo al estudiante creando condiciones óptimas de aprendizaje y guiando las actividades educativas.

El psicólogo Jean Piaget propuso la teoría del constructivismo («constructivismo piagetiano»). Para Piaget (1985), la construcción del conocimiento es un proceso personal que se lleva a cabo en la

mente de los demás. Es decir, el constructivismo concibe el conocimiento como una construcción propia de cada persona que se va creando día a día gracias a la interacción entre lo que él sabe y la realidad de la sociedad en la que se desenvuelve (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 1999; Vera García, 2013). Según las teorías piagetianas, el sujeto se acerca al objeto de conocimiento dotado de ciertas estructuras cognitivas previamente construidas mediante las cuales asimila el nuevo conocimiento (Piaget, 1985). Piaget sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y que los individuos construyen significado a partir de sus experiencias. En otras palabras, se refiere a las modificaciones en nuestro conocimiento, considerando este proceso como la incorporación de nuevos conocimientos a partir de la experiencia previa (Saldarriaga-Zambrano et al., 2016).

El psicólogo Lev Vigotsky (1978) sustenta la importancia del entorno social y cultural en el que se desenvuelve el individuo en la construcción de su conocimiento, así se crea el llamado «constructivismo sociocultural». Para Vigotsky el «aprendizaje humano presupone una naturaleza social» (p. 11) en donde la formación de conceptos ocurre primero a nivel social y luego a nivel individual. Es decir, el conocimiento ya no solo depende de la propia construcción interna del sujeto, sino de la construcción conjunta (Vera García, 2013). La idea de que la sociedad tiene un impacto en la formación de las personas implica que los individuos se perciben como seres humanos a través de la representación de sí mismos que surge en la interacción con los demás (Guerra García, 2020). La teoría sociocultural de Vygotsky explica el cambio como una necesidad de adaptación del individuo a la sociedad del conocimiento en función de su aprendizaje, desarrollo y evolución; así, si la sociedad está en constante cambio, el individuo también. Por lo tanto, si la sociedad que interactúa con un individuo lo transforma, es posible que la interacción de un individuo con la sociedad también pueda transformarla.

La meta final de los docentes, que aplican el constructivismo, es que sus estudiantes sean capaces de crear sus propios aprendizajes (Vera García, 2013). Por lo tanto, el rol del profesor pasa a ser el de guía u orientador en el proceso educativo. El docente es el encargado de buscar actividades y estrategias para

que el estudiante construya los conocimientos necesarios para el desarrollo cognoscitivo. Algunas de estas actividades pueden ser que los estudiantes participen en grupos de discusión, busquen o exploren soluciones a problemas, resuelvan conflictos, respondan preguntas, etc., despertando así en los estudiantes la curiosidad y el deseo por aprender.

5.1.2 Aprendizaje significativo

El constructivismo explica que el aprendizaje es una construcción activa, donde los conocimientos son como piezas que van encajando en un todo coherente. Para que esto ocurra es necesario relacionar las nuevas enseñanzas con el conocimiento que ya tiene el estudiante (Ballester Vallori, 2005). En consecuencia, el aprendizaje significativo tiene como pilar el constructivismo, al relacionar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo. Sin embargo, el aprendizaje significativo se vuelve más efectivo cuando además el estudiante le atribuye un significado a lo que aprende, o sea, cuando el estudiante construye significados al unir el nuevo conocimiento con el que ya sabía.

El psicólogo y pedagogo David Ausubel (1983) desarrolló la teoría del aprendizaje significativo según la cual el aprendizaje significativo se da cuando el estudiante relaciona el nuevo conocimiento con lo que ya sabe. Es decir, el conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya tiene el estudiante (Torres, 2016). Según Romero Trenas (2009), el estudiante aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado. También se debe comprender al aprendizaje significativo en una connotación humanista que subyace de la integración entre pensamientos, sentimientos y acciones que conducen al engrandecimiento humano (Ausubel et al., 1980).

El aprendizaje significativo es lo opuesto al aprendizaje memorístico o también conocido como aprendizaje mecánico. En el aprendizaje memorístico, los estudiantes adquieren conocimientos en base a la repetición mecánica y memorística de los contenidos, pero sin darles ningún significado, ya que estos carecen de vínculos con experiencias previas del estudiante. Este tipo de aprendizaje es útil cuando se

requiere memorizar datos como las tablas de multiplicar, las capitales del mundo, los elementos químicos, etc. Sin embargo, esta información, carente de significado (o a la que no se le ha dado significado), es proclive a que sea olvidada rápidamente o se borre de la mente cuando haya cumplido su propósito (Aguilar Gutiérrez, 2020). Las diferencias entre el aprendizaje memorístico y significativo son sustanciales. Para empezar, el aprendizaje significativo exige un rol activo del estudiante, mientras que en el memorístico el estudiante tiene un rol pasivo. El aprendizaje memorístico tiende a inhibir un nuevo aprendizaje, mientras que el aprendizaje significativo facilita el nuevo aprendizaje. Finalmente, los contenidos aprendidos significativamente suelen durar meses o años, mientras que los memorísticos apenas horas o días (González García, 2000).

El aprendizaje significativo desempeña un papel crucial en la educación, ya que constituye el principal medio humano para adquirir y retener la extensa variedad de ideas e información que abarca cualquier disciplina del conocimiento (Ausubel et al., 1976). Para Moreira (2017), el aprendizaje significativo permite la comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de problemas. Esto ocurre, ya que, a diferencia del aprendizaje memorístico, que es volátil, el aprendizaje significativo es duradero y puede ser usado en cualquier momento.

El aprendizaje significativo pone en práctica la interacción en el aula de la tríada profesor, estudiante y contenido educativo. Esta interacción favorece la transferencia de conocimientos del profesor al estudiante mediante la elaboración de contenidos que sean significativos. Para Ausubel (1963), no solo el estudiante debe adquirir aprendizajes significativos, sino que también el material a ser aprendido debe ser potencialmente significativo para el estudiante. La enseñanza se da cuando el significado del material que el estudiante asimila es el significado que el profesor quiso que ese material tenga para el estudiante (Gowin, 1981). Por lo tanto, para que se produzca el aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales (Rodríguez Palmero, 2011). La primera es la predisposición o

actitud para aprender por parte del estudiante, buscando ese significado en los nuevos saberes al conectarlos con los que ya tiene. Y la segunda es la creación de un material potencialmente significativo por parte del docente, con el cual despierte el interés y la motivación en el estudiante por aprender.

La enseñanza debe ser organizada de modo que facilite el aprendizaje significativo y propicie en el estudiante experiencias afectivas positivas: pensamientos, sentimientos y acciones que lo hagan crecer como persona (Moreira, 2017). De ahí que el docente ha de elaborar las nuevas enseñanzas tomando en cuenta lo siguiente (Romero Trenas, 2009):

- Trabajar desde los conocimientos actuales de los estudiantes.
- Crear contenido potencialmente significativo que no se aleje de los intereses y experiencias de los estudiantes, incluyendo experiencias emocionales.
- Seguir una estructura lógica que despierte en el estudiante una actitud favorable para aprender.
- Variar el material con el que se desarrolla el contenido.
- Crear material funcional para que lo enseñado le sea útil al estudiante en cualquier circunstancia.

5.1.3 Aprendizaje basado en competencias

El fin del aprendizaje basado en competencias es el pleno desarrollo del ser humano (Giménez Giubbani, 2016). Esto supone brindar una enseñanza que trascienda la aplicación de los aprendizajes en el terreno meramente profesional y que aporten también al desarrollo actitudinal y emocional de las personas y al desarrollo social, productivo y cultural de la comunidad. Este modelo de aprendizaje es un modelo de formación integral que fusiona saberes, habilidades y valores; siendo el estudiante el responsable de construir sus propios conocimientos con la guía del profesor.

En la Sociedad del Conocimiento ha tomado auge el tema de las competencias puesto que se requieren individuos con mayores destrezas y habilidades que simples repetidores de información (Santos Guevara, 2010). Pero ¿qué son las competencias?

En el informe del Proyecto Tuning (2007) (proyecto creado para intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior) se cita una definición de competencia, obtenida de documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina, la cual es:

Competencia son las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo. (p.35)

El aprendizaje basado en competencias plantea una formación integral que abarca conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Lo resumen en tres saberes: saber (desde lo conceptual), saber hacer (desde lo procedimental) y saber ser (desde lo actitudinal). Esta formación integral no se reduce al simple desempeño laboral, ni a la apropiación de conocimientos, sino a desarrollar a una persona responsable y competente en lo cognoscitivo, social, cultural, afectivo, laboral, productivo. Las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades que deben ser fomentadas en los programas de estudio (Proyecto Tuning, 2003).

Al igual que la inteligencia, las competencias se desarrollan y construyen a partir de las motivaciones internas de cada uno (Proyecto Tuning, 2007). El desarrollo de una competencia implica un proceso constante que integra de manera dinámica la comprensión de conocimientos, la adopción de actitudes y valores, así como el desarrollo de capacidades y habilidades. Es esencial que los estudiantes adquieran estos elementos de manera autónoma, utilizando diversos medios y bajo la guía de fuentes válidas. Este enfoque demanda auténticos cambios y transformaciones en sus modos de pensar, sentir, actuar y relacionarse. Para garantizar la evaluación efectiva, las competencias deben estar claramente definidas, permitiendo la identificación de resultados de aprendizaje que sean observables y medibles (Mirón-Canelo et al., 2013).

El rol del estudiante en este enfoque es activo, convirtiéndose en gestor de su propio conocimiento y no mero receptor del mismo. Por su parte, el docente se transforma en un facilitador del proceso educativo que busca la autonomía del estudiante. Para ello, debe potenciar la construcción del conocimiento, la reflexión crítica, y la aplicación de los conocimientos en contextos significativos para que el aprendizaje adquiera sentido. El docente debe buscar que sus estudiantes (Giménez Giubbani, 2016):

- Busquen, seleccionen y traten la información para crear conocimiento.
- Aprendan a solucionar problemas.
- Aprendan a convivir en un mundo diverso, globalizado, interrelacionado, y cambiante.
- Sean éticos mediante la continua reflexión y respeto a las leyes.

5.1.4 Aprendizaje autónomo y aprendizaje autorregulado

La era digital ha dado lugar a una abrumadora cantidad de información disponible en Internet. Blogs, sitios web, redes sociales, bibliotecas virtuales, repositorios, bases de datos, cursos MOOC y aulas virtuales, etc., son ejemplos de la gran cantidad de recursos académicos y científicos que tienen a su disposición los estudiantes. La información que se encuentra al alcance del alumno se acumula a un ritmo nunca visto (UNESCO, 2015). Por otro lado, las TIC han transformado la educación, introduciendo nuevas modalidades de enseñanza como el aprendizaje en la nube, el aprendizaje ubicuo, el aprendizaje personalizado, el aprendizaje móvil, el aprendizaje híbrido, entre otros (UTN, 2015). Entre los beneficios que tienen estas modalidades de aprendizaje están:

- Eliminación de barreras de tiempo y espacio.
- Contenido en diversidad de formatos que se adaptan a los distintos estilos de aprendizaje.
- Dinamismo e interactividad en el contenido.
- Comunicación con los profesores o estudiantes usando diversos medios de comunicación de forma sincrónica o asincrónica.

En este contexto, dos elementos clave están modificando la forma tradicional de enseñar: 1) el acceso sin precedentes a la información y 2) las diversas modalidades de estudio mediadas por las TIC. Estos elementos brindan a los estudiantes un inmenso mundo de conocimientos al alcance de sus manos. Sin embargo, para aprovechar al máximo esta riqueza de recursos, es esencial adoptar un enfoque de aprendizaje autónomo y autorregulado como claves para la educación para toda la vida. Para Alcalde Fierro (2018):

Una de las competencias más ampliamente demandadas en el contexto actual es la relacionada con la habilidad de aprender de forma autónoma. Esta competencia garantiza que el sujeto sea capaz de responder a una sociedad rápidamente cambiante, a través de un aprendizaje continuado a lo largo de toda su vida. (p. 29)

En la actualidad se requiere del desarrollo de habilidades como el aprendizaje autónomo, que es la capacidad que tienen los estudiantes de aprender de manera autodidacta tomando decisiones sobre su aprendizaje (UNESCO, 2020). Massié (2010) concibe a la autonomía también como un proceso de autoformación que requiere de habilidades en el estudiante como la búsqueda de información, formulación de preguntas, toma de decisiones y el desarrollo de un pensamiento creativo para hallar respuestas o soluciones a problemas. Los docentes deben promover el aprendizaje autónomo por medio de estrategias que desarrollen su pensamiento crítico, reflexivo y constructivo, y creen conciencia sobre lo que aprenden y la forma en la que aprenden.

Zimmerman (2000), psicólogo educativo, explica que la autorregulación es un proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales. Para Panadero & Alonso-Tapia (2014), la autorregulación es una competencia que permite a los alumnos activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar los objetivos establecidos por ellos mismos. Montagud (2020) indica que el estudiante autorregulado es capaz de gestionar de forma deliberada los procesos cognitivos y

emocionales que están involucrados en su aprendizaje. Una definición más detallada es la de Cabero-Almenara (2013):

El aprendizaje autorregulado es aquel en el que la persona aplica sus estrategias de aprendizaje, se autoevalúa para asegurarse de que el contenido ha sido realmente aprendido y aporta, en caso necesario, medidas correctivas para alcanzar las metas de aprendizaje mediante otras opciones estratégicas; por tanto, su puesta en acción implica que la persona se convierta en un actor clave en su proceso de aprendizaje y formación. (p. 144)

Entonces, el aprendizaje autorregulado se refiere a la capacidad de un individuo para gestionar y regular su propio aprendizaje, es decir, es la capacidad para dirigir, controlar y evaluar su propio avance académico. Con el aprendizaje autorregulado, el estudiante es capaz de seleccionar aquellas estrategias que considere más beneficiosas y eficientes en el momento de aprender, regulando su estado emocional y organizándose para alcanzar sus metas. La capacidad de autorregulación está muy relacionada con el éxito académico y el rendimiento del estudiante (Montagud, 2020).

El aprendizaje autorregulado se presenta como una herramienta crucial en este entorno digital ya que el estudiante puede auto instruirse de acuerdo con sus intereses y organizarse a sí mismo en lugar de depender totalmente de las instrucciones y los conocimientos de sus profesores. Los estudiantes autorregulados son conscientes de sus objetivos, monitorean su progreso y ajustan sus estrategias de estudio según sea necesario. En un entorno digital caracterizado por la abundancia de información y diversas modalidades de estudio, la autorregulación se convierte en una habilidad fundamental para el éxito académico.

El aprendizaje autónomo y el aprendizaje autorregulado desarrollan la competencia de aprender a aprender (Valencia-Serrano, 2020). Por lo general, los alumnos con mejores resultados académicos son los que han desarrollado en mayor medida esa competencia (González Clavero, 2011). Según Cabrera Ruiz (2009), las direcciones para que un estudiante aprenda a aprender son:

- Planteamiento y consecución de metas de aprendizaje por parte de los estudiantes.
- Búsqueda y procesamiento de información esencial respecto a lo que se desea aprender.
- Expresión y comunicación para generar el intercambio de conocimientos.
- Planteamiento y solución de problemas poniendo en práctica el pensamiento sistémico, crítico y creativo.
- Autorregulación del aprendizaje poniendo en manifiesto la autonomía del estudiante al dirigir, controlar y autoevaluar lo aprendido.

5.1.5 Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia y Aprendizaje basado en videos

En la actualidad, dados los avances tecnológicos, el acceso a dispositivos móviles, la capacidad de transmisión de datos por Internet, la disponibilidad y usabilidad de herramientas para la edición de videos, la rápida y creciente difusión de videos por redes sociales, entre otros factores han hecho que todos estemos familiarizados con el uso del video. Los videos son parte de las narrativas audiovisuales cuyo mensaje audiovisual se define a partir de la sucesión organizada de imágenes y sonidos que reproducen perceptivamente unos contenidos dirigidos a la transmisión de información dotada de carga significativa (Alcalde Fierro, 2018).

En el ámbito educativo, el uso del video ha creado una nueva manera de enseñar denominada Aprendizaje Basado en Videos. El video es considerado una herramienta eficaz para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Brame, 2017). Dada su flexibilidad y su alto potencial motivacional, se ha convertido en un recurso efectivo para mejorar los resultados de aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes, pudiendo mejorar y reemplazar parcialmente los enfoques de aprendizaje tradicionales (Yousef et al., 2014). Los videos educativos son recursos didácticos que brindan al estudiante una herramienta autónoma de aprendizaje para comprender temáticas a su ritmo de visualización (Auqui Ramos & Haro Bautista, 2017). La nueva generación de estudiantes incorpora la información multimedia,

desde imágenes y videos, a su estrategia didáctica de aprendizaje en reemplazo de los textos físicos (Alcalde Fierro, 2018).

Mayer & Moreno (2003) explican que, de acuerdo con la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia, la memoria de trabajo tiene dos canales para la adquisición y el procesamiento de información: un canal visual o pictórico y un canal de procesamiento auditivo o verbal. El uso de estos dos canales puede facilitar la integración de nueva información en las estructuras cognitivas existentes. Asimismo, explican que la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia requiere un procesamiento cognitivo que incluye prestar atención al material presentado, organizar mentalmente el material presentado en una estructura coherente, e integrar el material presentado con el conocimiento existente para que se construya un aprendizaje significativo. También es importante diseñar estrategias que gestionen la carga cognitiva para ambos canales (auditivo y visual) en materiales de aprendizaje multimedia para mejorar el aprendizaje sin generar una sobrecarga cognitiva (Betancur-Chicué & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2023).

En un estudio de Sablić et al. (2021) se concluyó que el video se está convirtiendo en uno de los medios de aprendizaje más poderosos para capturar y distribuir información y al mismo tiempo proporcionar un entorno de aprendizaje estimulante donde los estudiantes puedan comprender y retener mejor la información. Determinaron en el estudio que los videos motivan y llaman la atención de los estudiantes, por lo que mejoran la participación e interacción de los actores inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Explican que la flexibilidad de los videos permite a los estudiantes volver a ver el contenido y al docente proporcionar explicaciones adicionales. Añaden como una única desventaja la duración muy larga de algunos videos. Respecto a esta desventaja y a otras formas de aprovechar el video como recurso educativo, Brame (2017) brinda algunas recomendaciones:

- Señalización: resulta conveniente utilizar texto, imágenes o símbolos en el video para resaltar información importante o para llamar la atención sobre una región de la pantalla. Al resaltar la

información clave, ayuda a dirigir la atención del alumno, centrándose así en elementos particulares del video para procesarlos en la memoria de trabajo.

- Segmentación: consiste en fragmentar o seccionar el video en videos más cortos o incluir pausas que permitan a los estudiantes interactuar con pequeños fragmentos de información nueva, así como para darles control sobre el flujo de nueva información.
- Brevedad: se refiere a la duración del video. Cuando un video dura menos de 6 minutos la participación en la visualización del video es cercana al 100 %, si dura entre 9 a 10 minutos se acerca al 50 % y en videos de 12 a 14 minutos la participación baja a un aproximado del 20 %. Por lo tanto, la exposición de videos largos puede resultar poco provechosa.

El uso del video cada vez es más frecuente y común entre los internautas. De acuerdo con ciertas estadísticas en el 2023 el 92 % de los internautas han mirado algún video online en la semana, las personas han visto videos 17 horas a la semana en promedio, el 52 % comparten videos más que cualquier otro tipo de contenido, más de 500 horas de video son subidas a YouTube cada minuto, y más de 1 billón de horas de videos de YouTube son vistas por día, más de la mitad de esas visualizaciones viene de dispositivos móviles, y la mayoría de todos los usuarios entran en el grupo de edad de los 25 a los 44 años, (CepymeNews, 2023; McLachlan, 2022; Osman, 2023). En el ámbito educativo, las cifras apuntan que el contenido educacional de YouTube tiene más de mil millones de visualizaciones al día. Los contenidos educativos en materias como Física, Matemáticas, Tecnología e Inglés tienen sus picos más altos de vistas en época de exámenes. Este tipo de contenidos apoya al aprendizaje autónomo ya que pone al alcance el conocimiento de distintas áreas para quien lo ocupe, sin tener que salir de su casa (Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey, 2019).

5.2 Diseño instruccional

La era digital ha generado nuevas modalidades de enseñanza (UTN, 2015) en donde las TIC son las mediadoras entre las interacciones entre la triada docente, estudiante y contenido. Propiciar

contenidos en entornos virtuales de aprendizaje supone un proceso exhaustivo, en cierta medida, más demandante que la educación en modalidad presencial (Belloch, 2017). Sin embargo, los modelos de diseño instruccional brindan guías y estrategias para diseñar y crear cursos o programas de formación de una manera sistemática y pedagógica (Yukavsky, 2001), facilitando este proceso.

Agudelo (2009) indica que el diseño instruccional o diseño educativo es un proceso sistémico, planificado y estructurado que se debe llevar a cabo para producir no sólo materiales educativos sino recursos educativos completos, eficaces y efectivos, que integren guías, contenidos y actividades, cuyo fin es desarrollar en el estudiante las competencias suficientes para el aprendizaje. Yukavsky (2001) brinda una definición más sencilla, indicando que el diseño instruccional es un proceso sistemático, planificado y estructurado donde se produce una variedad de materiales educativos ajustados a las necesidades de los educandos, asegurándose así la calidad del aprendizaje.

Los modelos instruccionales permiten estructurar un curso para la educación presencial o en línea, desde el planteamiento de objetivos hasta la evaluación del aprendizaje bajo alguna teoría de aprendizaje. El Diseño Instruccional es un proceso que sirve de soporte para cualquier persona que desee instruir a alguien. El diseñador instruccional debe crear un material entendible, centrado en el estudiante, asegurándose de obtener resultados eficientes y eficaces (Templos Pacheco, 2020). El diseñador debe reunir determinadas características (Belloch, 2017), a saber:

- Habilidades informáticas básicas y específicas en el manejo de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y desarrollo de contenido digital educativo.
- Conocimientos de las características de los materiales en la enseñanza mediada por TIC para discernir el empleo de uno u otro.
- Conocimientos sobre las implicaciones de tiempo y trabajo que supone el desarrollo de unos materiales frente a otros.

- Conocimientos para implementar diversas metodologías de enseñanza dirigidas a la construcción del conocimiento.
- Habilidades y conocimientos sobre la evaluación de los procesos de formación.

Existen diversos modelos de diseño instruccional. Entre ellos están:

- Modelo de Gagné.
- Modelo de Gagné y Briggs.
- Modelo ASSURE.
- Modelo de Dick y Carey.
- Modelo de Jonassen.
- Modelo ADDIE.

De estos modelos, describiremos el último por ser considerado un modelo genérico ya que posee las cinco etapas básicas de todo modelo instruccional (Agudelo, 2009; Branch, 2009). Además, fue el que se utilizó en el diseño del Curso de Sensibilización en Discapacidad – REASENS (Ver Capítulo VIII).

5.2.1 Modelo ADDIE

ADDIE es un modelo de diseño instruccional que ha sido usado tanto en la educación como en la industria (Robin & McNeil, 2012). El nombre ADDIE viene de sus iniciales: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación, que coinciden con sus correspondientes términos en inglés. Los elementos que comprenden el modelo ADDIE constituyen fases interactivas que organizan el proceso instruccional (Ver Figura 4). La descripción de cada fase se expone a continuación (Agudelo, 2009; Morales-González et al., 2014):



Figura 4 Esquema del Modelo ADDIE

Análisis: en esta fase se realiza el análisis del estudiantado, del contenido y del entorno. Se detectan las necesidades de formación y las metas de aprendizaje.

Diseño: en esta fase se desarrolla el programa de formación siguiendo principios didácticos que determinan cómo se enseñan y cómo se aprenden determinados contenidos. Se establecen los objetivos de las unidades o módulos y se determina la estructura y el orden de los contenidos.

Desarrollo: en esta fase se generan y validan los recursos de aprendizaje de todos los módulos de instrucción. Se desarrollan y se prueban los materiales y recursos de los contenidos.

Implementación: en esta fase se concreta el ambiente de aprendizaje, implementando lo explicado en las fases previas. Se publican los recursos, los contenidos, las guías de aprendizaje, las actividades, la evaluación, el diseño gráfico. Conviene invitar a algunos usuarios finales de diferente perfil a pruebas piloto.

Evaluación: en esta fase se valora la calidad no sólo de los productos, sino de los procesos de enseñanza y aprendizaje, antes y después de la implementación.

Un diseño instruccional se debe basar en teorías del aprendizaje para lograr cohesionar el aprendizaje en el estudiantado. Debe estructurarse de tal forma que el conocimiento impartido tenga una secuencia lógica que permita relacionar los nuevos contenidos con contenidos previos y así facilitar el aprendizaje. Por tal motivo, se explican algunos aspectos pedagógicos a considerar al momento de hacer el diseño instruccional de un curso.

5.3 Conocimiento abierto

La UNESCO (2023d) busca reducir la brecha entre los países del primer mundo y los que están en vías de desarrollo con la iniciativa del Conocimiento Abierto. Esta organización dedicada a la Educación, la Ciencia y la Cultura considera que una condición fundamental para lograr sociedades del conocimiento globales es el acceso universal a la información. La UNESCO pretende que, para no dejar atrás a nadie, en lo que respecta al acceso a la ciencia abierta y a los beneficios del progreso científico, los países deben acceder libremente a los conocimientos (UNESCO, 2021). En la era digital, el acceso a estos conocimientos se facilita por las innumerables vías para su difusión (García-Peñalvo, 2008). Gracias a Internet, el acceso a la información se ha fortalecido y crecido, esencialmente porque ofrece una amplia y rápida distribución del conocimiento.

El término conocimiento abierto hace referencia a un concepto paraguas que se usa para cubrir un conjunto de iniciativas que ponen el conocimiento a disposición del público, ya sea mediante cursos en línea, bases de datos, *software open source*, repositorios de documentos, revistas científicas de acceso abierto y otras experiencias de intercambio de información. La filosofía del movimiento Conocimiento Abierto considera que el conocimiento es un bien público de libre acceso (Ferrerías, 2019; Strand & Ramírez, 2022). El movimiento conocimiento abierto entiende la información como un recurso

comunitario al que todos deberíamos de poder acceder, promoviendo el acceso universal al conocimiento que permita generar soluciones para el bien común de manera colaborativa (Strand & Ramírez, 2022).

Cuando el conocimiento es abierto, la información, datos o contenido puede ser reutilizado, modificado y compartido por cualquier persona sin restricciones legales, tecnológicas o sociales. Sin embargo, se espera que se cumplan requisitos de atribución y que los recursos se compartan de la misma manera en que aparecen originalmente (Open Knowledge Foundation, 2015, 2023a). Las características clave de la definición del conocimiento abierto son (Open Knowledge Foundation, 2023c):

Disponibilidad y acceso: los datos deben estar disponibles en su totalidad y a un costo de reproducción no superior al razonable, preferiblemente mediante descarga a través de Internet. Los datos también deben estar disponibles en una forma conveniente y modificable.

Reutilización y redistribución: los datos deben proporcionarse en términos que permitan la reutilización y redistribución, incluida la mezcla con otros conjuntos de datos. Los datos deben ser legibles por computadora.

Participación universal: todos deben poder utilizar, reutilizar y redistribuir; no debe haber discriminación contra campos de actividad ni contra personas o grupos.

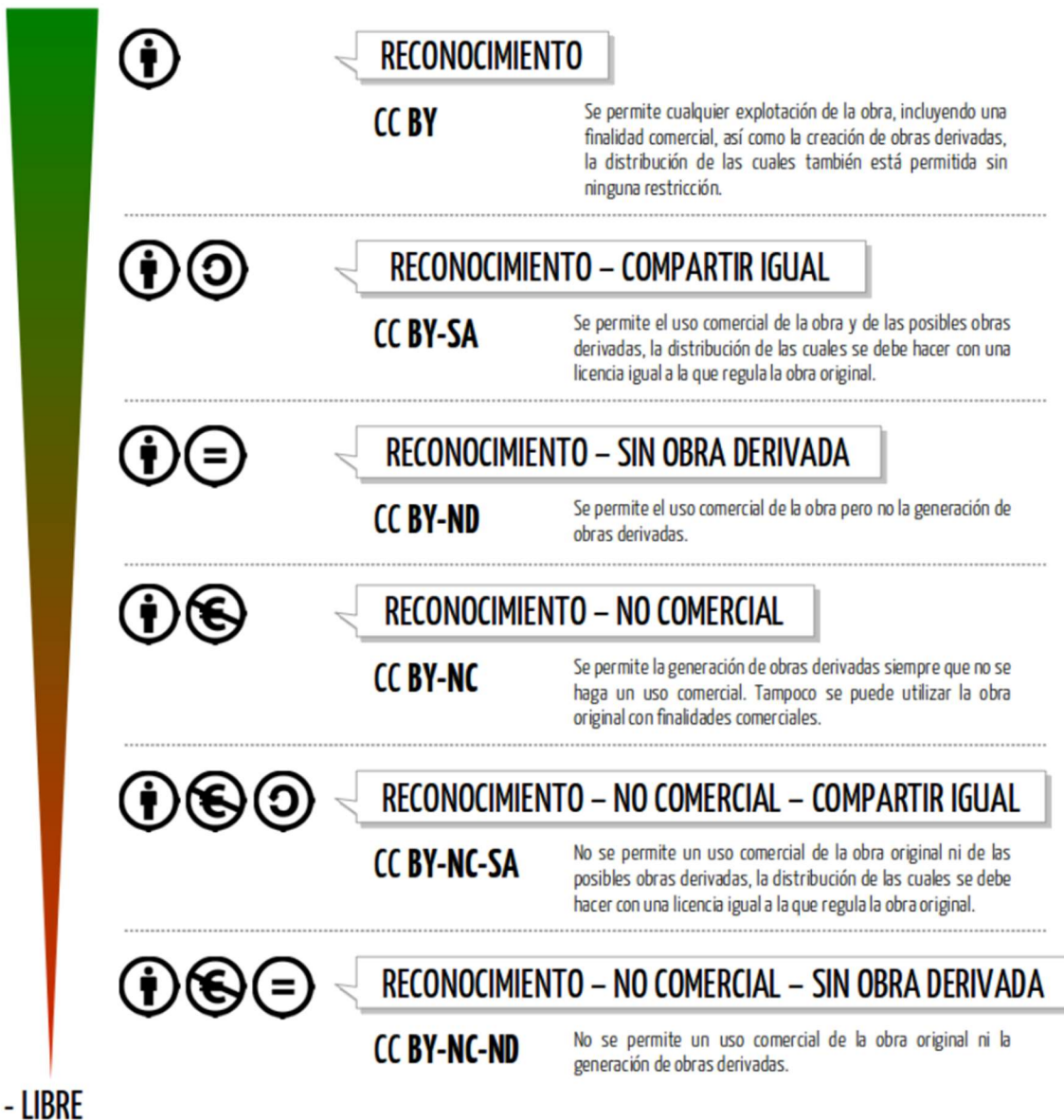
La importancia del concepto «abierto» radica en la interoperabilidad, que es la habilidad de operar juntos al combinar un material abierto con otro material abierto. Uno de los beneficios del conocimiento abierto es el incremento dramático de la habilidad de combinar distintas bases de datos o conjuntos de datos y así desarrollar más y mejores productos y servicios (Open Knowledge Foundation, 2023b). Al compartir el conocimiento para realizar estas combinaciones, el conocimiento no pierde su valor; por el contrario, la reutilización de conocimiento es un propulsor para la creación de más conocimiento. En otras palabras, el conocimiento crece cuando se comparte (Strand & Ramírez, 2022).

Para que un conocimiento sea abierto es necesario otorgarle una licencia abierta que exprese que puede ser usado sin restricciones. Se puede crear una licencia abierta con Creative Commons

(<https://creativecommons.org/>), uno de los sistemas de licencias abiertas más reconocidos para fomentar el conocimiento abierto (CEDEC, 2021). Las licencias Creative Commons son modelos de contratos gratuitos que sirven para otorgar públicamente el derecho de utilizar una publicación protegida por los derechos de autor. Entre menos restricciones implique una licencia, mayores serán las posibilidades de utilizar y distribuir un contenido (UNESCO, 2023b). El sistema de licencias Creative Commons tiene cuatro condiciones donde una es obligatoria (la de reconocimiento - BY) y con las demás se pueden crear combinaciones para crear niveles de restricciones a los productos compartidos (ver Figura 5). Estas condiciones son (Creative Commons, 2023):

- Reconocimiento (*Attribution* – BY): deben darse los créditos al autor de la obra.
- No comercial (*NonCommercial* – NC): no se permite el uso comercial de la obra.
- Sin obras derivadas (*NonDerivate Works* – ND): no se permiten realizar adaptaciones ni derivados de la obra.
- Compartir igual (*ShareAlike* – SA): las adaptaciones deben compartirse en los mismos términos de la licencia de la obra original.

+ LIBRE



- LIBRE

Figura 5 Niveles de restricción según la licencia Creative Commons¹

Las licencias abiertas surgen como una necesidad de proteger los derechos de autor de una obra que ha sido subida a Internet. Dada la libertad que existe para copiar y pegar o realizar capturas de pantalla, se cree que todo lo que está subido en la Web es de dominio público, por lo tanto, se puede

¹ La Figura 5 fue tomada del trabajo de Valverde Berrocoso (2013).

copiar, descargar, modificar y distribuir. Sin embargo, es una idea equivocada ya que, si no existe una licencia explícita, se debe solicitar previamente permiso al autor para realizar cualquiera de esas acciones.

5.3.1 Recursos Educativos Abiertos (REA)

Dentro del movimiento de Conocimiento Abierto, los recursos educativos también forman parte de ese conocimiento a compartir con la sociedad a través de Internet. A continuación, se dan algunas definiciones sobre los REA.

Según Butcher (2015):

El concepto de Recursos Educativos Abiertos (REA) se refiere a cualquier recurso educativo (incluso mapas curriculares, materiales de curso, libros de estudio, «*streaming*» o transmisión de videos, aplicaciones multimedia, podcasts y cualquier material que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje) que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia. (p. 5)

Según la UNESCO (2019c):

Los recursos educativos abiertos (REA) son materiales de aprendizaje, enseñanza e investigación, en cualquier formato y soporte, de dominio público o protegidos por derechos de autor y que han sido publicados con una licencia abierta que permite el acceso a ellos, así como su reutilización, reconversión, adaptación y redistribución sin costo alguno por parte de terceros. (p. 1)

Otra definición de la UNESCO (2023c):

Los Recursos Educativos Abiertos, o REA, son cualquier tipo de material educativo de dominio público o de licencia abierta. Los REA abarcan desde libros de texto hasta planes de estudio, programas de estudios, notas de conferencias, asignaciones, pruebas, proyectos, audio, video y animación. Los REA permiten a los usuarios utilizar, copiar, adaptar y volver a compartir contenidos de forma legal y libre, de acuerdo con las licencias Creative Commons específicas. (p. 1)

En resumen, según las definiciones proporcionadas por Butcher y la UNESCO, los Recursos Educativos Abiertos (REA) son materiales de enseñanza e investigación, en diversos formatos y soportes. Estos materiales pueden incluir mapas curriculares, materiales de curso, libros de estudio, transmisión de videos, aplicaciones multimedia, podcasts, entre otros. Los REA deben publicarse con una licencia abierta para que cualquier persona tenga la libertad de acceder, reutilizar, adaptar y redistribuir el recurso sin costo alguno.

Por lo tanto, la única diferencia entre los recursos educativos «abiertos» (REA) y cualquier otro tipo de recurso educativo es el uso de una licencia. En consecuencia, los REA son simplemente recursos educativos que incorporan una licencia que facilita su reutilización y adaptación, sin tener que solicitar autorización al autor para hacerlo (Butcher, 2015). Con esta licencia se respetan los derechos de propiedad intelectual del titular de los derechos de autor y proporcionan permisos que otorgan al público derechos de acceso a materiales educativos o de reutilización, reconversión, adaptación y redistribución de estos (UNESCO, 2019c).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrecen grandes posibilidades para un acceso efectivo, equitativo e inclusivo a los REA y para su utilización, adaptación y redistribución (UNESCO, 2019c). Los REA pueden ser añadidos a las distintas plataformas educativas o sistemas de gestión del aprendizaje (en inglés *Learning Management Systems*, LMS) y otras herramientas tecnológicas empleadas en los ambientes educativos virtuales.

Todo REA debe ser educativo, gratuito y con una licencia abierta que permita su modificación o adaptación y distribución (CEDEC, 2023c). Estas características permiten asegurar que los estudiantes tengan acceso a materiales educativos de alta calidad (CEDEC, 2023a), favoreciendo el acceso de contenido educativo a las personas con discapacidad o las pertenecientes a grupos marginados o desfavorecidos (UNESCO, 2019c).

Calidad de un REA

Desde la UNESCO (2019c) se está incentivando el desarrollo de recursos educativos abiertos (REA). La UNESCO pide a los Estados miembros planificar estrategias que apoyen la capacitación, la utilización, la creación y el intercambio de REA en todos los sectores y niveles educativos. También pide alentar y apoyar a las instituciones para que elaboren o actualicen marcos jurídicos o normativos para estimular la creación, el acceso, la reutilización, la reconversión, la adaptación y la redistribución de REA inclusivos y de calidad. La razón más importante para el aprovechamiento de los REA es que tienen un enorme potencial para mejorar la calidad y la eficacia de la educación (Butcher, 2015).

Los recursos educativos abiertos del proyecto EDIA se caracterizan por cumplir con una serie de requisitos específicos en cuanto a su planteamiento general, orientaciones metodológicas, estructura y formato (CEDEC, 2023b). Los REA en combinación con métodos pedagógicos adecuados, objetos de aprendizaje bien concebidos y actividades de aprendizaje diversas pueden ofrecer una gama más amplia de opciones pedagógicas innovadoras (UNESCO, 2019c).

CEDEC (2023d) informa que cada vez son más los docentes que utilizan y crean REA. También afirma que los REA han llegado para quedarse y que los centros educativos están poniendo en marcha proyectos de creación de REA. Los REA que se desarrollen dentro de un proyecto deben ir un paso más allá que solo cumplir con las características básicas de ser educativos, gratuitos y con licencia abierta. También deben cumplir con los siguientes principios: calidad, accesibilidad, adaptabilidad, sostenibilidad, respeto a la propiedad intelectual, uniformidad. Los mismos que se describen a continuación:

Calidad: diseñar secuencias didácticas que respondan a parámetros de calidad establecidos como la Norma UNE 71362 de Calidad de materiales educativos digitales y los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Los REA han de cumplir con una lista de comprobación para evaluar su calidad creada por el Proyecto EDIA de CEDEC (2020). Esta lista está basada en la norma UNE 71362, los principios DUA y en «Crea con DUA» del proyecto CREA de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.

La lista de comprobación cuenta con 13 dimensiones y 69 ítems. Estas dimensiones son: portada del recurso, metodología didáctica, contenidos, tareas, guía didáctica, adaptabilidad, interactividad, requisitos técnicos, formato y estilo, accesibilidad, licencias y derechos de autoría, y comunicación inclusiva.

Accesibilidad: los REA deben ser diseñados para que puedan ser utilizados por el mayor número de personas, independientemente de sus capacidades. Para ello se deben tener en cuenta los principios DUA y las pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG).

Adaptabilidad: los REA deben permitir la modificación y adaptación de los contenidos a un determinado contexto. Para ello es necesario que el REA tenga una licencia sin la condición *NonDerivate Works* – ND o sin obra derivada. De acuerdo con el nivel de restricción, es más permisivo que tenga licencias CC BY o CC BY-SA. Por otro lado, para permitir la edición del REA es necesario publicar el archivo fuente del REA y que este pueda ser descargado y abierto en un programa que disponga la mayor parte de personas. Se recomienda eXeLearning.

Sostenibilidad: los REA deben ser diseñados con el propósito de que sus contenidos se mantengan actualizados por la mayor cantidad de tiempo posible. Se recomienda no abusar de los enlaces externos porque pueden no estar disponibles posteriormente. Se debe procurar que los enlaces sean de sitios web fiables y estables, de preferencias de instituciones que garanticen su calidad y disponibilidad 24/7.

Respetar la propiedad intelectual: los REA, en su creación, deben respetar la Ley de Propiedad Intelectual, los derechos de autor y las condiciones de las licencias en el material de terceros. Existen excepciones en el Artículo 32 de la Ley de Propiedad Intelectual (Real Decreto Legislativo 1/1996) que indican lo siguiente (Ministerio de Cultura, 1996):

- Es lícita la inclusión en una obra propia de fragmentos de obras ajenas de naturaleza escrita, sonora o audiovisual, así como la de obras aisladas de carácter plástico o fotográfico figurativo, siempre que se trate de obras ya divulgadas y su inclusión se realice a título de cita o para su

análisis, comentario o juicio crítico. Tal utilización solo podrá realizarse con fines docentes o de investigación, en la medida justificada por el fin de esa incorporación e indicando la fuente y el nombre del autor de la obra utilizada. (p. 20). Términos muy similares son empleados en el literal A del Artículo 83 de la Ley de Propiedad Intelectual del Ecuador (Congreso Nacional, 2006).

- El profesorado de la educación reglada impartida en centros integrados en el sistema educativo español y el personal de Universidades y Organismos Públicos de investigación, en sus funciones de investigación científica, no necesitarán autorización del autor o editor para realizar actos de reproducción, distribución y comunicación pública de pequeños fragmentos de obras y de obras aisladas de carácter plástico o fotográfico figurativo, cuando, no concurriendo una finalidad comercial, se cumplan simultáneamente las siguientes condiciones:
 - Que tales actos se hagan únicamente para la ilustración de sus actividades educativas, tanto en la enseñanza presencial como en la enseñanza a distancia, o con fines de investigación científica, y en la medida justificada por la finalidad no comercial perseguida.
 - Que se trate de obras ya divulgadas.
 - Que las obras no tengan la condición de libro de texto, manual universitario o publicación asimilada. (pp. 20-21)

Se ha expuesto esta salvedad porque respalda el uso de fragmentos de películas como recurso didáctico para facilitar los contenidos tratados en el Curso de Sensibilización en Discapacidad – REASENS (Ver Capítulo VIII).

Uniformidad: los REA, en su creación, deben guardar una línea común de estructura y formato. Deben seguir algunas normas comunes de formato, tales como (Valdera & Núñez, 2023):

- Cada página no deberá sobrepasar cuatro *scrolls* de ratón, teniendo en cuenta que es una longitud aproximada al visualizar el contenido en una pantalla de ordenador.

- Las páginas tendrán una extensión equilibrada, evitando que haya páginas con mucho contenido y otras con poco.
- No se abusará de efectos, colores, recursos interactivos, materiales embebidos, etc.

5.3.2 eXeLearning

eXeLearning (<https://exelearning.net/>) es un programa de código libre y gratuito para crear contenidos educativos de una manera sencilla. La plataforma eXeLearning permite crear recursos educativos usando una combinación de texto, imágenes, videos, enlaces y contenido de otras aplicaciones (como SlideShare, H5P, Genially, etc.) mediante la inserción de código HTML. También tiene una serie de recursos con los que se pueden crear actividades interactivas, juegos, evaluaciones, entre otras. Los recursos creados en eXeLearning pueden ser exportados en distintos formatos tales como: sitios web, paquete SCORM, paquete de contenido IMS, libro electrónico EPUB. Estos formatos permiten que sean fácilmente añadidos en distintas plataformas de aprendizaje como Moodle u otras similares (eXeLearning, 2023).

La plataforma eXeLearning nace en Nueva Zelanda como una aplicación para ayudar a profesores y académicos en la publicación de contenido educativo sin que tengan conocimiento del lenguaje de etiquetas HTML o XML. Este proyecto fue dirigido por la Universidad de Auckland, la Universidad Tecnológica de Auckland y el Politécnico Tairāwhiti. Posteriormente contó con el apoyo de *CORE Education*, una organización de investigación y desarrollo educativo sin fines de lucro con sede en Nueva Zelanda (exe Project, 2005). eXeLearning fue galardonado con el IMS Global *Learning Impact Award*, un premio mundial que reconoce el uso de la tecnología en apoyo del aprendizaje (EDTECH, 2008). Obtuvo un premio de liderazgo y fue calificado como el mejor del evento por «Autoría de contenido».

En el 2010 el INTEF (antes ITE) asumió la coordinación y el impulso del proyecto apoyado por diferentes organismos públicos y empresas. Actualmente se coordina desde CEDEC (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios), organismo dependiente del Ministerio de Educación y

Formación Profesional. También está coordinada desde INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías y Formación del Profesorado) y por el Consejo de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura (INTEF, 2020).

La última versión lanzada fue la 2.8.1, en septiembre de 2023 eXeLearning. Este software está traducido a 20 idiomas. Su descarga está disponible para Microsoft Windows, GNU/Linux y Apple y el código fuente está disponible en GitHub (<https://github.com/exelearning>). Esto le permite estar en continuo crecimiento gracias al trabajo de desarrolladores de software voluntarios que colaboran con el proyecto. Además, existe una comunidad virtual que ofrece continuo soporte en manuales y en redes sociales como X (antes Twitter) y Telegram.

5.4 Recapitulación

En el Capítulo V se ha realizado una revisión teórica y conceptual sobre aspectos que sustentaron el diseño, construcción y desarrollo del Curso de Sensibilización en Discapacidad – REASENS, que se expone en el Capítulo VIII. Estos son: el Conocimiento Abierto, los Recursos Educativos Abiertos, el Diseño Instruccional y algunos modelos pedagógicos.

El movimiento o la filosofía del Conocimiento Abierto considera que el conocimiento es un bien público que debe ser compartido para brindar soluciones de manera colaborativa. Un conocimiento es abierto cuando no existen restricciones por parte del autor para que cualquier persona pueda usarlo, modificarlo y compartirlo. Para ello es necesario que el autor incorpore en su obra una licencia abierta, y una opción para hacerlo es mediante las licencias Creative Commons.

Los Recursos Educativos Abiertos (REA) son recursos educativos, destinados a la enseñanza e investigación. Tienen una licencia abierta que permite que estos recursos puedan ser usados por los actores educativos, sin tener que pagar ni solicitar permisos al autor para su utilización, modificación o distribución. Todo REA debe ser educativo, gratuito y contar con una licencia abierta para poner al alcance de la comunidad entera, en especial de grupos marginados o desfavorecidos, material educativo. Un

software para desarrollar recursos educativos de una forma fácil es eXeLearning. Para evaluar la calidad de un REA se puede usar la lista de comprobación del proyecto EDIA. Esta lista de comprobación se basa en la Norma UNE 71362, en los principios de Diseño Universal para el Aprendizaje y en «Crea con DUA».

La creación de cursos en modalidad presencial o virtual o la creación de materiales educativos requieren de un proceso que puede ser llevado a cabo con un diseño instruccional. El Diseño Instruccional es un proceso que sirve de soporte para cualquier persona que desee instruir a alguien con buenos resultados. Entre los modelos existentes se encuentra el modelo ADDIE que tiene 5 fases: 1) Análisis de los objetivos y de los contenidos según el estudiantado. 2) Diseño de los objetivos de cada unidad y la secuencia de los contenidos. 3) Desarrollo de los materiales y los recursos de los contenidos. 4) Implementación de lo desarrollado en un determinado ambiente de aprendizaje. 5) Evaluación de la calidad de los productos educativos desarrollados e implementados.

El objetivo de cualquier modelo instruccional es lograr cohesionar el aprendizaje en el estudiantado, por lo que se debe basar en teorías del aprendizaje. Existen varias teorías, pero en este capítulo se han desarrollado en el constructivismo, el aprendizaje significativo, el aprendizaje basado en competencias y el aprendizaje autorregulado y el aprendizaje basado en video.

El constructivismo propone que los nuevos conocimientos deben ser contruidos por el propio estudiante con base a sus conocimientos o experiencias previas y al entorno social en el que se desenvuelve. De esta forma se logra que los conocimientos puedan realmente ser comprendidos. Por lo tanto, el estudiante es el responsable de su propio aprendizaje y el docente es quien debe propiciar que se realicen las conexiones entre el nuevo conocimiento y el que ya posee el estudiante.

El aprendizaje significativo tiene como pilar el constructivismo, pero requiere que el conocimiento que construye el estudiante tenga un significado para él, con ello se logra que el aprendizaje sea más efectivo. Es decir, el conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya tiene el estudiante. Para lograr el aprendizaje significativo

es necesario que los profesores desarrollen material con contenido potencialmente significativo con el cual despierte el interés y la motivación en el estudiante por aprender.

El aprendizaje basado en competencias supone brindar una enseñanza que trascienda la aplicación de los aprendizajes en el terreno meramente profesional y aporte también al desarrollo actitudinal y emocional de las personas y al desarrollo social, productivo y cultural de la comunidad. Este modelo de aprendizaje es un modelo de formación integral que fusiona el saber (desde lo conceptual o teórico), el saber hacer (desde lo procedimental o práctico) y el saber ser (desde lo actitudinal o la aplicación de valores).

El aprendizaje autónomo y autorregulado exigen al estudiante desarrollar competencias para adaptarse a los cambios de la sociedad en la era digital. En una era en la que la información abunda, es necesario que los estudiantes aprovechen la riqueza del conocimiento que hay inmersa en los diferentes recursos y plataformas digitales. Para ello es necesario que el estudiante desarrolle habilidades de aprendizaje autodidacta y autorregulado, gestionando su propio ritmo, estilo de aprendizaje e intereses de estudio.

El aprendizaje basado en videos es una metodología de enseñanza que hace uso del video como un recurso al cual estamos muy familiarizados. El video ha demostrado su efectividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje al ser un recurso que motiva y llama la atención de los estudiantes y además como un recurso que mejora la participación y la retención de información en los estudiantes. La Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia destaca la importancia de los canales visual y auditivo para facilitar la integración de información y fomentar un aprendizaje significativo. Es necesario, sin embargo, estrategias como la señalización, la segmentación y la brevedad para optimizar la eficacia de los videos educativos.



ESTUDIOS EMPÍRICOS



RELACIÓN DE LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS CON LOS OBJETIVOS DE LA TESIS DOCTORAL

En los capítulos que siguen, se da cumplimiento a los objetivos de esta tesis doctoral como se detalla a continuación:

El Objetivo Específico 1 (OE1), que busca identificar películas basadas en hechos reales que narren los logros alcanzados por personas con discapacidad, se encuentra desarrollado en el Capítulo VI titulado: Películas sobre personas con discapacidad.

El Objetivo Específico 2 (OE2), que busca realizar un análisis instrumental de las películas encontradas con el fin de usarlas como recurso pedagógico para sensibilizar en discapacidad, se encuentra desarrollado en el Capítulo VII titulado: Análisis instrumental de películas sobre discapacidad.

El Objetivo Específico 3 (OE3), que busca diseñar un curso de formación que integre medios audiovisuales como recurso didáctico para sensibilizar en discapacidad, se encuentra desarrollado en el Capítulo VIII titulado: Diseño y validación de un REA para la sensibilización en discapacidad.

El Objetivo Específico 4 (OE4), que busca implementar y evaluar el efecto que produjo el curso de sensibilización en discapacidad en las actitudes de docentes y futuros docentes hacia las personas con discapacidad, se encuentra desarrollado en el Capítulo IX titulado: Evaluación de la efectividad del curso REASENS para sensibilizar en discapacidad.

La consecución de estos objetivos específicos permitió alcanzar los objetivos generales de esta tesis doctoral que son:

- Diseñar, desarrollar y evaluar el efecto de un programa de formación basado en narrativas audiovisuales en las actitudes de docentes y futuros docentes hacia las personas con discapacidad.
- Sensibilizar a los docentes y futuros docentes hacia las personas con discapacidad.

CAPÍTULO VI

6 PELÍCULAS SOBRE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

6.1 Introducción

Existen varias barreras que impiden a las personas con discapacidad desenvolverse con normalidad. Estas barreras son de actitud, de comunicación, de transporte, físicas, políticas, sociales, etc. (CDC, 2020). De ellas, las barreras actitudinales son quizás las más nocivas ya que encasillan a las personas con discapacidad como seres incapaces de desenvolverse en la sociedad. Los estereotipos y los prejuicios que se tienen sobre las personas con discapacidad pueden coartar sus aspiraciones de vivir una vida normal. Quizá una manera de romper con estas falsas creencias sea mostrando los logros y las contribuciones que las personas con discapacidad han hecho a la sociedad y que el cine ha registrado para la posteridad.

El cine es un medio de comunicación poderoso que refleja y moldea la sociedad y la cultura (UNESCO, 2019a). Las películas ayudan al espectador a comprender lo que están atravesando y sintiendo los personajes de las películas. Esto debido a que la biología del ser humano está diseñada para comprender y vivenciar los sentimientos ajenos de sus congéneres y manifestar comportamientos prosociales (Álvarez Castro, 2017). El cine, entonces, puede servir para educar y concientizar a la sociedad sobre las necesidades, las luchas, los desafíos y barreras que afrontan las personas con discapacidad.

El Artículo 8 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) insta a los Estados Parte a que se promueva una percepción positiva y una mayor conciencia social respecto de las personas con discapacidad, así como a promover el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad. Las películas que narran

logros relevantes alcanzados por las personas con discapacidad pueden ayudar a difundir y promover lo solicitado en dicha demanda.

En este estudio nos hemos preguntado ¿existen películas basadas en la vida real sobre personas con discapacidad que han alcanzado algún logro importante? Sin desmerecer la lucha diaria que enfrentan las personas con discapacidad para vencer las diferentes barreras (y que en una sociedad inclusiva no existirían), se busca ir más allá del retrato de la cotidianidad. Se pretende encontrar aquellas películas que narren las capacidades, logros y contribuciones de las personas con discapacidad que resulten de inspiración y reflexión para cambiar la mirada condescendiente y negativa que se suele tener sobre la discapacidad.

6.2 Objetivo del estudio

Hallar películas basadas en la vida real de personas con discapacidad que han alcanzado algún logro importante.

6.3 Metodología

En julio de 2021 se realizó una investigación documental de películas sobre discapacidad. Iniciamos el proceso con una búsqueda sistemática en Google. Se incluyeron palabras relacionadas con «discapacidad». Las cadenas de búsqueda fueron las siguientes:

- Películas de la vida real sobre personas con discapacidad.
- Películas sobre personas con discapacidad.
- Películas sobre personas con diversidad funcional
- Películas sobre inclusión.
- Películas sobre inclusión educativa.
- Películas sobre necesidades educativas especiales.

En la búsqueda no se tomaron en cuenta cortometrajes ni series dado que se buscaban películas con una duración mayor a 30 minutos y menor a tres horas. También se descartaron las películas duplicadas, lo que ocurría con las películas que tienen títulos distintos de acuerdo con la región de

proyección. Un último filtro de exclusión fue no tomar en cuenta las películas no habladas en español o sin subtítulos en español.

Para registrar la información de las películas encontradas y su posterior análisis, se creó una tabla de Excel, publicada en abierto (<https://bit.ly/3CLtEjB>), con las siguientes columnas: título, año, país, género, duración, director, sexo del director, tipo de discapacidad y discapacidad específica y fuente de la sugerencia.

6.4 Resultados

Se encontraron 225 películas, de estas se descartaron 68 por las siguientes razones: 2 cortometrajes, 4 series, 19 películas de inclusión no relacionadas con la discapacidad y 43 películas cuyas sinopsis y tráileres (consultados en varias fuentes) no determinaban que se trataran de películas sobre discapacidad. Luego de descartar esas películas, nos interesaron 157 películas sobre discapacidad.

Los títulos de las películas fueron recogidos de 24 sitios web de diferentes índoles, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1 Sitios web con la descripción de las películas sugeridas sobre discapacidad

Área	Sitio web	URL
CULTURA	Cultureando en Barinas	https://bit.ly/3D3o2B1
	Epcultura	https://bit.ly/3l0cWa3
INCLUSIÓN	Aula apoyo inclusión	https://bit.ly/3oEiJV1
	Inclúyeme	https://bit.ly/3iq15jI
DISCAPACIDAD	Discapnet	https://bit.ly/3uDQTcf
	FAMDIF/COCEMFE	https://bit.ly/3ipzpM1
	Fundación Bensadoun-Laurent	https://bit.ly/3imwiEA
	Rehatrans	https://bit.ly/3iqVU2T
	Tododisca	https://bit.ly/3mkr3Go
		https://bit.ly/3F9XMHb
	Valida	https://bit.ly/3ilCi08
EDUCACIÓN	Educación 3.0	https://bit.ly/3F9Jvdn
	Educrea	https://bit.ly/3uzycqi
	Eligeeducar	https://bit.ly/3B3dzFI
	Educatolerancia	https://bit.ly/3F9r3BW
	Educación Especial	https://bit.ly/3my7zhV
	Funiblogs	https://bit.ly/3ousJjI
	SID – UNCUIYO	https://bit.ly/3FaTdw3

Área	Sitio web	URL
ENTRETENIMIENTO	Tiching	https://bit.ly/3iJuwO3
	DeCine21	https://bit.ly/3D6RlgW
	Filmaffinity	https://bit.ly/3kZHtEM
INFORMATIVOS	Expok	https://bit.ly/3A0lj8z
	El Mundo	https://bit.ly/3uutaLs
SALUD	La mente es maravillosa	https://bit.ly/3kYdyNh
	Sunrise Medical	https://bit.ly/3F7fxqx

En las 157 películas sobre temas de discapacidad encontradas, se realizó el siguiente análisis descriptivo:

GÉNERO: las películas tienen de uno a varios géneros. En este estudio se evidenció que el drama prevalece con un 35 %. Le sigue la comedia dramática con el 10 %, el documental con el 8 %, y las películas bibliográficas con el 6 %.

PAÍS: Estados Unidos lidera la producción de películas con un 52 % seguida de España con un 18%. Existen 22 películas de producción multinacional.

DIRECTOR: la desigualdad de género en la industria cinematográfica es persistente y se ve representada en que la mayoría de las películas (91 %) han sido dirigidas por hombres.

DISCAPACIDAD: en la descripción de las sinopsis o en los tráileres de algunas películas se detallaba la enfermedad o la deficiencia que provocaron la discapacidad. Se encontraron diversas patologías o condiciones, y las más frecuentes fueron: ceguera (23), paraplejia (12), retraso mental (9), tetraplejia (8), autismo (7), amputación (7), Síndrome de Down (7), parálisis cerebral (5), y Alzheimer (5). En términos de porcentajes, el 36 % de las películas retratan discapacidad física, el 22 % la discapacidad intelectual, el 14% la discapacidad visual, y el 11 % la discapacidad psicosocial. En la Figura 6 se representa el número de películas por tipo de discapacidad. Se aclara que la palabra «varias» representa los tipos de discapacidades que poseen varias personas, mientras que «múltiple» significa que una sola persona tiene varios tipos de discapacidad.

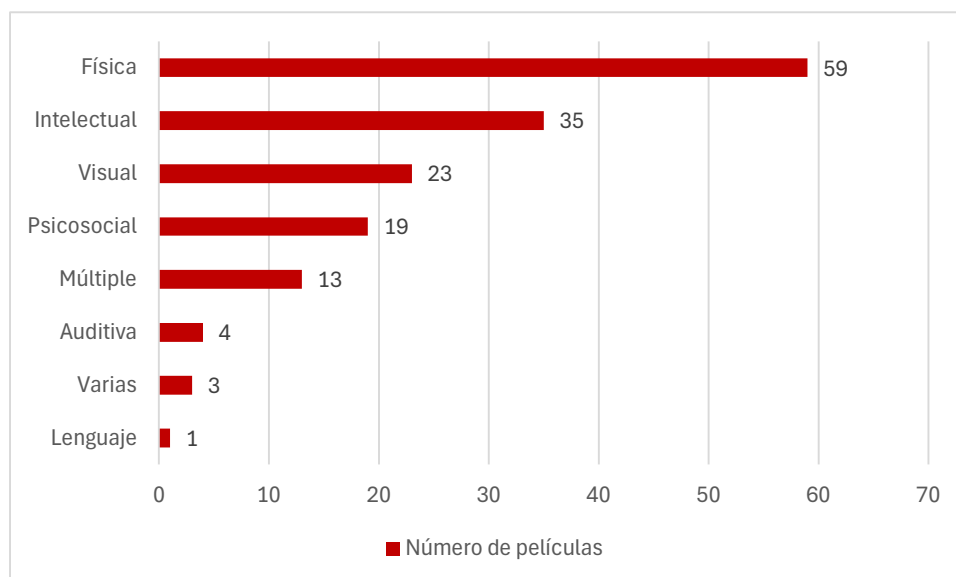


Figura 6 Tipo de discapacidad representada en las películas

Enfocándonos en las películas sobre personas con discapacidad que alcanzaron algún logro significativo, se encontraron 58 películas basadas en la vida real. La mayoría se basan en la vida de una persona con discapacidad (74 %), otras en la vida de un grupo de personas con discapacidad (15 %) y finalmente en la vida de las personas que conviven con la o las personas con discapacidad (11 %). La mayoría de las películas (18) tratan sobre el día a día de las personas con discapacidad. El resto de las películas abordan el desenvolvimiento de los personajes en uno o varios aspectos del mundo artístico, deportivo, académico, literario, científico, político e industrial. También hay 3 películas que abordan el tema de la sexualidad.

De estas 58 películas basadas en la vida real, se escogieron 21 películas cuyos protagonistas alcanzaron un logro relevante posterior a su discapacidad.

A continuación, se describe el título de la película, la persona en la cual se basa, la discapacidad que posee, y la descripción del logro alcanzando organizada por categorías. Dicha información fue consultada en distintas fuentes, incluyendo Wikipedia y Filmaffinity.

Logros académicos y/o científicos:

Black

La película “Black” del cine indio se inspira en la vida de Helen Keller representada por Michelle McNally, una joven que pierde la audición y la vista a temprana edad. A pesar de su discapacidad, su inteligencia brilla en la oscuridad y el silencio. La llegada de Debraj Sahai (que representa a Anne Sullivan), un profesor con sus propios desafíos marca un cambio en su vida, enseñándole a comunicarse. Con el tiempo, Michelle supera obstáculos académicos y sociales, y gracias a su tenacidad, se convierte en la primera persona sordociega en graduarse de la universidad, rompiendo barreras y estableciendo un precedente inspirador.

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=PHGc10aUOJM>.

La teoría del todo

“La Teoría del Todo” es una película que destaca la vida del astrofísico Stephen Hawking, enfocándose en su búsqueda de una teoría unificadora del universo. Basada en el libro de su esposa Jane, la historia sigue a Stephen desde sus días de estudiante en Cambridge, donde conoce a Jane Wilde, hasta el desafío de vivir con una enfermedad degenerativa. A pesar de su pronóstico, la pareja enfrenta juntos los retos, con Jane apoyando a Stephen en su carrera académica y contribuciones científicas. La película es un tributo a la resiliencia y genialidad de Hawking, quien superó grandes adversidades para dejar un legado perdurable en la física.

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=pOsMMutM8C0>.

Me llaman Radio

La película “Me llaman Radio” se inspira en la vida de James Robert “Radio” Kennedy, un joven con discapacidad intelectual, y Harold Jones, su entrenador de fútbol americano. Ambientada en Carolina del Sur, muestra cómo Jones se esfuerza por incluir a Radio en el equipo y en la comunidad, a pesar de su reticencia inicial y la resistencia de otros. La relación entre ambos se desarrolla con afecto y genuinidad,

y Radio, a pesar de las adversidades, se convierte en una influencia positiva para quienes lo rodean, llegando incluso a concedérsele su graduación honoris causa. La historia destaca el poder del cariño y la empatía para vencer prejuicios y cambiar vidas.

Ver tráiler en <https://www.dailymotion.com/video/x45ug07>.

Una mente maravillosa

“Una Mente Maravillosa” es una película que cuenta la historia de John Forbes Nash Jr., un distinguido matemático cuya búsqueda de una idea original lo lleva a Princeton. Nash formula una teoría innovadora y se convierte en profesor en el MIT. Su talento para el análisis lo lleva a trabajar con el Departamento de Defensa durante la Guerra Fría. Sin embargo, su gran avance hacia niveles intelectuales elevados experimentó un cambio radical cuando la mente brillante de Nash fue afectada por la esquizofrenia. Nash se esforzó por recuperarse con el apoyo incondicional de su esposa Alicia. Después de enfrentar numerosos desafíos logra obtener el Premio Nobel de Economía por su trabajo revolucionario en la teoría de juegos.

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=uee5U1ehb6E>.

Logros artísticos y/o literarios:

¿Qué tienes bajo el sombrero?

El documental “¿Qué hay bajo el sombrero?” presenta la emotiva vida de Judith Scott, una artista que, a pesar de vivir con Síndrome de Down y sordera, pasó gran parte de su vida en una institución psiquiátrica perfeccionando su arte escultórico. Narrada por su hermana gemela Joyce, la película sigue a Judith mientras encuentra su medio de expresión en el Creative Growth Art Center en California, y se convierte en una escultora reconocida internacionalmente. La cinta también explora las vidas de otros artistas con discapacidades, destacando cómo el arte puede ser un puente para la comunicación y superación del aislamiento. La trayectoria de Judith Scott es una fuente de inspiración y su legado artístico ha marcado un impacto profundo en el arte contemporáneo.

Ver tráiler en https://www.youtube.com/watch?v=KN_xFqn1q0Q&t=7s.

El loco del pelo rojo

“El loco del pelo rojo” es una película sobre Vincent Van Gogh, un renombrado artista impresionista. La película se sumerge en su vida a través de su arte, que manifiesta su angustia, desilusiones y aislamiento, emociones que lo llevaron al borde de la locura. También se muestra su lucha por hallar un propósito como pastor y evangelista en Bélgica. La narrativa recorre su trayectoria en ciudades como La Haya, Amberes y París, y su estancia en Provenza, donde su arte alcanza su plenitud a la par que su salud mental y física se deterioran. La obra destaca la intensidad y la obsesión que definieron a Van Gogh, brindando una representación vívida de su conflictiva vida. En esencia, la película captura tanto la brillantez como el tormento de uno de los más grandes maestros de la pintura.

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=6aszTplgeag>.

Gabor

La película “Gabor” explora la vida de Gabor Bene, un director de fotografía húngaro ciego. A pesar de perder la vista, su amor por el cine permanece intacto. La película retrata su mundo sin visión, pero lleno de imaginación. Gabor, quien ya era un cineasta antes de su ceguera, ahora enfrenta el desafío de capturar imágenes sin poder verlas. Sebas, un joven productor que tiene el proyecto de filmar un documental sobre la ceguera en Bolivia, es quien mira en Gabor su potencial y lo contrata como director de fotografía. La historia de Gabor es una inspiración de perseverancia y creatividad, y nos invita a considerar cómo la percepción y la belleza pueden ir más allá de la vista.

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=8IBIZ0p0yps>.

Gaby, una historia verdadera

La emotiva película “Gaby, una historia verdadera” presenta la vida de Gabriela Brimmer, una mujer con parálisis cerebral nacida en México. Su enfermedad la dejó completamente inmóvil. La única parte del cuerpo que responde las órdenes de su cerebro es su pie izquierdo. Con la ayuda de su madre y

de Florencia, su cuidadora, Gabriela empieza a transmitir sus ideas y emociones mediante un tablero con el abecedario y una máquina de escribir. Gaby enfrenta el desafío de buscar un colegio donde la acepten, ya que para esa época no estaba normado que estudiantes con discapacidad estudien en centros educativos regulares. A pesar de su condición, Gaby destaca como estudiante, artista y poeta, convirtiéndose en una figura clave en la lucha por la igualdad y la inclusión. Gaby fundó la Asociación por los Derechos de las Personas con Alteraciones Motoras (ADEPAM).

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=J1yVBBPB07Q>.

La escafandra y la mariposa

“La escafandra y la mariposa” es una película que retrata la vida de Jean-Dominique Bauby, editor de la revista Elle, cuya vida cambia drásticamente tras sufrir un derrame cerebral a los 43 años. Quedando en estado de “síndrome de cautiverio”, Bauby se encuentra inmovilizado, pero mentalmente lúcido. Su comunicación se limita al parpadeo de un ojo, con el cual, y gracias a un sistema basado en el alfabeto, logra expresar sus pensamientos. En el hospital de Berk-Sur-Mer, Bauby compone una obra literaria usando su imaginación y recuerdos, las dos libertades que conserva. Así, escribe “La escafandra y la mariposa”, donde la escafandra simboliza su cuerpo confinado y la mariposa, su espíritu indomable.

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=k-9MeE5ZqWY>.

Mi pie izquierdo

La película “Mi pie izquierdo” es una producción británica e irlandesa que se basa en la autobiografía de Christy Brown. La trama gira en torno a la vida de este artista irlandés, quien, a pesar de vivir con parálisis cerebral, no deja de luchar por alcanzar sus sueños. La película destaca la relación entre Christy y su madre Bridget, quien lo apoya sin condiciones. Con determinación, Christy aprende a escribir y pintar usando su pie izquierdo, superando así las expectativas y limitaciones de su discapacidad. La cinta ilustra cómo Brown se convierte en un miembro valioso de la sociedad y cómo su autobiografía le brinda

fama internacional. “Mi pie izquierdo” es una historia de tenacidad, ingenio y la habilidad de superar obstáculos.

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=DLv6nHX88UU>.

No te preocupes, no irá lejos

La película “No te preocupes, no irá lejos” retrata la vida de John Callahan, un pintor de casas y alcohólico que queda paralizado tras un accidente. Tras esta tragedia, John empieza a dibujar y encuentra en crear caricaturas una terapia. La historia sumerge al espectador en su compleja personalidad y el contexto en el que se desarrolló, mientras sus dibujos desafían las convenciones del humor. Sus obras, publicadas en periódicos de renombre, son un ejemplo de resiliencia y creatividad.

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=IhJ0gKEKzUY>.

Ray

La película “Ray” es un homenaje a la vida y obra de Ray Charles Robinson, un músico ciego que dejó una huella indeleble en la música al mezclar géneros como jazz, rhythm & blues, rock & roll, gospel y country. La cinta profundiza en su vida, desde sus batallas personales hasta su creatividad musical, mostrando cómo superó obstáculos y adicciones para alcanzar la fama mundial. Con éxitos como “I Got A Woman”, Ray Charles escaló las listas de Billboard y se ganó el corazón de millones, consolidando su estatus de leyenda musical.

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=jVHCQfcugdw>.

Rojo como el cielo

La película “Rojo como el cielo” se inspira en hechos reales de la Toscana en los años 70. La película retrata a Mirco, un niño que pierde la vista debido a un accidente ocasionado por sí mismo al dispararse con el rifle de su padre. Aunque es enviado a una escuela para ciegos, su amor por el cine no se desvanece. Allí, conoce a Felice, otro niño ciego, y juntos exploran el mundo a través de sonidos, creando una obra que celebra la naturaleza y la vida. La historia destaca cómo Mirco, guiado por su pasión y su amistad con

un profesor inclusivo, supera su discapacidad y se convierte en un renombrado editor de sonido, demostrando que las limitaciones pueden ser el comienzo de algo grandioso.

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=SQKPU7D6gog>.

Shine

“Shine” es una película que presenta la historia de David Helfgott, un niño prodigio y pianista talentoso, y su agitado viaje de vida. A pesar de la intensa presión de un padre autoritario, David consigue un lugar en el afamado Royal College of Music en Londres, que se convierte en su santuario musical. No obstante, el estrés de su carrera y la falta de apoyo paterno precipitan su psicosis subyacente. La estabilidad llega a través del amor de una mujer que entiende su mundo, permitiéndole finalmente compartir su don musical. La película critica las injusticias dentro de la familia y en el ámbito laboral, ilustrando el conflicto interno de un genio luchando contra las consecuencias de su habilidad excepcional.

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=vTt4Ar6pzO4>.

Logros deportivos:

100 metros

La película “100 metros” cuenta la asombrosa vida de Ramón Arroyo, un hombre dedicado a su familia y trabajo, que se enfrenta a un diagnóstico de esclerosis múltiple que amenaza su movilidad. Desafiando las expectativas, Ramón, con el apoyo de su esposa y suegro, decide competir en uno de los eventos deportivos más duros del mundo. A través de un entrenamiento inusual, demuestra que la resiliencia es clave para superar los desafíos. Ramón, gracias a su persistencia y apoyo familiar, logra terminar competiciones como el Ironman, maratones y triatlones. Ramón se convierte en un símbolo de inspiración, mostrando que la fuerza de voluntad puede convertir los retos en logros notables.

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=kXPFvFJAsTA>.

Triunfo en la adversidad

“Triunfo en la Adversidad” es una película que cuenta la historia de Travis Freeman, un talentoso jugador de fútbol americano del Corbin High School en Kentucky en los años 90. Después de perder la vista por una infección, Travis se ve ante una encrucijada vital: resignarse a una vida de aislamiento o volver a su equipo y jugar de nuevo. Su coraje y resolución inspiran a su entorno y son clave para llevar a su equipo a las finales estatales. La película es un testimonio de que, con determinación y el apoyo de maestros, familia y amigos, se pueden superar grandes desafíos.

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=6jaZf7HvW8Y>.

Campeones

“Campeones” es una película que cuenta la historia de Marco, un entrenador de baloncesto que termina liderando un equipo único llamado “Los Amigos”, integrado por personas con discapacidad intelectual. Marco, quien enfrenta retos en su carrera y vida personal, debe elegir entre la cárcel o entrenar a “Los Amigos” como servicio comunitario tras un accidente de tráfico y un despido. Inspirada en el equipo real Aderes Burjassot y en la experiencia de Ron Jones, la película muestra cómo Marco aprende de sus jugadores y cómo sus experiencias refuerzan la importancia de la inclusión y la superación personal. La emotiva trama de “Campeones” resalta cómo la dedicación y el espíritu humano pueden inspirar y transformar vidas.

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=AwVOa8RRNQg&t=38s>.

Marathon

La obra cinematográfica “Marathon” narra la inspiradora historia verídica de Bae Hyeong-jin, un maratonista con autismo. La narrativa se centra en Cho Won, diagnosticado con autismo a temprana edad, quien se dedica a entrenar para competiciones locales con la aspiración de correr en una maratón de verdad. La película resalta su valiente enfrentamiento a los retos y su firme resolución para vencer las adversidades. Bae Hyeong-jin, a pesar de su autismo, logró finalizar una maratón en menos de tres horas,

estableciéndose como el triatleta más joven de Corea. Su logro se convirtió en una fuente de inspiración para muchos y un emblema de tenacidad y superación personal. Aunque Bae dejó de competir en maratones, continúa apoyando a otros con autismo. Su bondad y generosidad subrayan la necesidad de una sociedad inclusiva y empática que acoge a cada individuo por quien es.

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=EJv7JtUYq0>.

Soul Surfer

“Soul Surfer” es una película basada en la vida de Bethany Hamilton, una joven surfista que perdió un brazo tras ser atacada por un tiburón mientras practicaba su deporte. La película explora los desafíos que enfrentó y su camino hacia la recuperación. Gracias al apoyo y la creatividad de su padre, quien logró adaptar la tabla de surfear, Bethany pudo volver al agua y maniobrarla su tabla con un solo brazo. Bethany nunca se dio por vencida y volvió a entrenar hasta lograr nuevamente el dominio de las olas bajo esta condición. Su persistencia fue de inspiración para otros quienes vieron en Bethany un símbolo de superación, demostrando que las barreras físicas no limitan los sueños ni el espíritu humano.

Ver tráiler en https://www.youtube.com/watch?v=481_N_UmGlk.

Logro político:

Campamento extraordinario

“Campamento Extraordinario” es un documental que cuenta la evolución del Campo Jened, un campamento de verano pionero para jóvenes con discapacidades. Este lugar se destacó como un ejemplo poderoso y motivador de una revolución social que redefinió la percepción de la discapacidad a nivel global. El centro del documental es Judy Heumann, una activista fundamental en este cambio. Judy y sus amigos de Campo Jened transformaron el enfoque gubernamental y social hacia la discapacidad, enfatizando la dignidad humana y los derechos esenciales. Durante dos décadas, estos jóvenes vivieron una metamorfosis en un entorno que les permitió compartir y sentirse comprendidos. El campamento les ofreció la oportunidad de vivir libremente, expresarse, encontrar amigos y ser independientes. La labor

de Judy Heumann y su grupo impulsó una revolución que continúa influyendo en leyes internacionales, persiguiendo un fin común: la inclusión total.

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=fFVRbeHevbQ>.

Logro industrial:

Temple Grandin

La cinta “Temple Grandin” es un relato biográfico emotivo sobre una mujer autista cuyos avances revolucionaron el trato ético del ganado en la industria agropecuaria. La historia narra la vida de Temple, una niña autista que, contra las creencias médicas de su tiempo y las sugerencias de institucionalización, fue apoyada por su madre y terapeutas para superar barreras sociales. En su juventud, en la granja familiar, Temple descubre un dispositivo que la ayuda a gestionar su ansiedad, lo que la inspira a estudiar ciencias y desarrollar una versión propia de la máquina de abrazos para su uso personal. A pesar de enfrentar discriminación de género en un campo dominado por hombres, Temple no se rinde y crea innovaciones en las estructuras de manejo del ganado, promoviendo un trato más humano y voluntario. Su tenacidad y singularidad contribuyen a cambios significativos y mejoras en la industria, evidenciando el impacto que pueden tener las diferencias individuales en la sociedad.

Ver tráiler en <https://www.youtube.com/watch?v=2ywUeDqD0jM>.

6.5 Discusión y conclusiones

El objetivo de este primer estudio fue hallar películas basadas en la vida real sobre personas con discapacidad que han alcanzado algún logro importante. El fin último es que mediante estas películas se pueda promover una imagen positiva de la discapacidad y reconocer las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad. Al finalizar este estudio hemos sido capaces de extraer las siguientes conclusiones:

Las películas sobre discapacidad son sugeridas en su mayoría por sitios web educativos, lo que evidencia la necesidad e interés que hay en educar sobre discapacidad.

Las películas sobre discapacidad basadas en la vida real retratan, en la mayoría de los casos (74%), la vida cotidiana de las personas con discapacidad. Esto se traduce en que seguimos en una sociedad poco inclusiva, en la cual las personas con discapacidad deben buscar la manera para subsistir y esto se convierte en inspiración para una película.

Al igual que Monjas y Arranz (2010), nuestro estudio coincide en que la mayoría de las películas retratan la discapacidad física, seguida de la discapacidad intelectual.

Los logros artísticos y literarios son los que más se han alcanzado y han sido representados en 10 películas. A través del arte las personas con discapacidad han encontrado un escape, una forma distinta para expresar lo que muchas veces sus cuerpos no les permiten. A estos logros le siguen los deportivos con 8 películas. Irónicamente, el arte y el deporte son materias infravaloradas (Arquimbau, 2021) y de las que menos horas disponen en el pénsum de estudios (Ministerio de Educación, 2023) en comparación con materias como Lengua y Matemática.

Los logros alcanzados por personas con discapacidad muestran que no existen limitaciones para la voluntad humana. En estas películas hemos conocido a la primera persona con sordoceguera en terminar su universidad; hemos visto a una persona con discapacidad intelectual lograr un diseño de instalaciones de sacrificio de ganado más humanas y eficientes; y también a una persona ciega jugar fútbol americano y a otra ser el director de fotografía de la producción de una película. Por lo tanto, Las películas estudiadas promueven una imagen positiva de la discapacidad en donde se destaca el deseo de superación, la resiliencia y los logros alcanzados por las personas con discapacidad.

Conocer, analizar y visualizar este tipo de películas puede servir para dejar atrás estereotipos y prejuicios discriminantes sobre la discapacidad que consideran a las personas como seres inútiles o incapaces. La evolución de la minusvalía al modelo de diversidad funcional (Ferreira Vásquez, 2010) puede ser mejor comprendida gracias al registro en películas de los logros que han alcanzado las personas con discapacidad.

De acuerdo con el enfoque de las capacidades (Fraile Pascual, 2023; Sen, 2014) el desarrollo de un país no tiene tanto que ver con la producción económica de un país, si no con las cosas que las personas puedan realmente hacer o ser, los llamados «funcionamientos». Lograr cosas o ser alguien nos convierte en seres funcionales. De ahí la importancia de visibilizar y valorizar a las personas con discapacidad desde la perspectiva de sus capacidades y logros.

CAPÍTULO VII

7 ANÁLISIS INSTRUMENTAL DE PELÍCULAS SOBRE DISCAPACIDAD

7.1 Introducción

El cine, como parte de un medio de comunicación masivo, popularizado y valorado por la sociedad, supone una herramienta poderosa para educar en sensibilización en discapacidad y para visibilizar a las personas con discapacidad (Olayo, 2016). De esta manera, se puede promover una educación inclusiva en los centros de estudio utilizando las películas como un recurso didáctico.

Las películas de la vida real permiten contemplar los hechos de una forma cercana, por lo que resultan un recurso atractivo y motivador. Las películas conmueven, suscitando diversas emociones y sentimientos que facilitan el aprendizaje (Campos, 2020). Como formadores en la sociedad del conocimiento debemos comprender que los medios audiovisuales tienen una importancia trascendental desde el punto de vista didáctico (Barros Bastidas & Barros Morales, 2015). Hay que reconocer que los estudiantes están acostumbrados a comunicarse y consumir imágenes (Arcoba, 2018), esto incluye las imágenes en movimiento (videos). De acuerdo con estadísticas (Osman, 2023), se visualizan aproximadamente 1 billón de horas de videos en YouTube al día y mil millones de vistas corresponden a contenido educativo.

Ver películas no es sólo un acto de distracción; también es un acto de reflexión. El visionado de películas, con su correspondiente discusión o desarrollo de actividades, permite despertar y enriquecer las habilidades de pensamiento crítico a través del discernimiento y análisis de los temas representados en las películas (Farhang, 2020; Morantes Cepeda & Gordillo, 2017). Las películas, como recurso didáctico, pueden ayudar a los profesores a educar sobre discapacidad, despertando en sus estudiantes sentimientos de empatía y de comprensión hacia las personas con discapacidad. Esto debido a que el espectador se pone en el lugar de los protagonistas y entiende lo que el personaje siente (Araújo Vila &

Fraiz Brea, 2017). De ahí que el cine no es solo una expresión artística o una actividad de entretenimiento, también es un instrumento de concientización pública (Safran, 1998).

El cine y la educación pueden ayudar a crear conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad y a promover percepciones positivas y un mayor respeto hacia las personas con discapacidad. Tapia-Leon, García-Valcárcel, et al. (2021) realizaron una búsqueda sistemática para encontrar películas que narren los logros y aportaciones a la sociedad que han realizado las personas con discapacidad. Los docentes pueden usar estas películas como recurso didáctico con el fin de fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de este colectivo. Pero, previamente, es necesario realizar un análisis instrumental del cine para encontrar en las películas un valor educativo, con el fin de que puedan ser utilizadas como instrumento pedagógico.

El objetivo del presente estudio fue analizar cinco películas basadas o inspiradas en la vida real de personas con discapacidad que puedan ser usadas como recurso didáctico con el fin de sensibilizar en discapacidad. Para comprender el mensaje que transmiten estas películas, desde una perspectiva educativa, fue necesario realizar un análisis instrumental.

Aunque las películas seleccionadas para este análisis están ambientadas en años anteriores a 1990 (antes del surgimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad), algunos de los problemas como barreras y actitudes negativas hacia las personas con discapacidad aún persisten (Castillo-Acobo et al., 2022; Figueroa Escudero & Zúñiga Rodríguez, 2020; Pinto Lopez, 2022). De ahí que el estudio de esas películas es pertinente.

7.2 Objetivo del estudio

Realizar el análisis instrumental de cinco películas basadas en la vida real sobre personas con discapacidad con el fin de sensibilizar en discapacidad.

7.3 Metodología

Este estudio tiene un enfoque metodológico cualitativo, de carácter descriptivo, con el fin de caracterizar las películas según su valor educativo. Se realizó un análisis instrumental en el que se usó el método analítico-sintético para descomponer las películas en distintos fragmentos de estudio y, posteriormente, clasificarlo, sintetizarlo y sistematizarlo según su valor educativo.

En el Capítulo VI se ha explicado el proceso que se llevó a cabo para encontrar películas de la vida real que narran logros significativos alcanzados por personas con discapacidad (Tapia-Leon, 2021). De las 21 películas mencionadas en el estudio citado, se seleccionaron cinco películas detalladas en la Tabla 2.

Tabla 2 Información de las películas seleccionadas

Título	País	Año	Director	Duración (minutos)	Basado en	Discapacidad
Gaby, una historia verdadera	EE. UU.	1987	Luis Mandoki	114	Gabriela Brimmer	Física
Black	México	2005	Sanjay Leela Bhansali	122	Hellen Keller	Sensorial (auditiva y visual)
Rojo como el cielo	India	2006	Cristiano Bortone	96	Mirco Mencacci	Sensorial (visual)
Temple Grandin	Italia	2010	Mick Jackson	108	Temple Grandin	Intelectual
Triunfo en la adversidad	EE. UU.	2013	Danny Boyle	98	Travis Freeman	Sensorial (visual)

Estas películas fueron seleccionadas siguiendo los criterios expuestos por García Amilburu (2010a) y por García Amilburu y Landeros Cervantes (2011). Los autores explican que la selección de películas a utilizar en el aula, como recurso didáctico, debe responder a tres motivaciones fundamentales: (1) que la película esté relacionada con la asignatura, (2) que la película represente algún contenido teórico o práctico relacionado con el syllabus, y (3) que represente diferentes roles o conflictos éticos relacionados con el ejercicio profesional de la disciplina. Además, en este estudio hemos agregado un cuarto motivo (4), que la película se desarrolle dentro de un ámbito educativo.

Tomando en cuenta los criterios mencionados en el párrafo anterior, en este estudio se seleccionaron estas cinco películas porque:

- 1) Las películas se relacionan estrechamente con la asignatura de Educación Inclusiva o cursos similares.
- 2) Las películas contienen temas que pueden desarrollarse dentro del syllabus de Educación Inclusiva (o similares) tanto en la teoría como en la práctica. En las películas se representan las barreras que enfrentan las personas con discapacidad. También se explican las causas que ocasionaron la discapacidad de los protagonistas. Asimismo, se abordan temas de leyes y derechos de las personas con discapacidad.
- 3) Las películas muestran conflictos que se relacionan con la práctica docente. En particular, las películas muestran las dificultades y facilitadores presentes en la adopción de la inclusión educativa.
- 4) Las películas se desarrollan en distintos ambientes educativos, tales como: centros especiales, educación en casa, escuelas, colegios y universidades.

Una vez seleccionadas, se realizó un análisis instrumental de las películas, es decir, no se analizaron la estética, la iluminación, los planos, las secuencias, la musicalización, el color y otros aspectos técnicos de la producción de los largometrajes. En su lugar, se analizó el contenido de las películas para encontrar su valor educativo con el fin de que puedan ser utilizadas como recurso didáctico. Por lo tanto, la comprensión de las películas a partir de este análisis ayudó a extraer temas sobre la discapacidad que pueden ser discutidos y aplicados en el salón de clases mediante el debate y la reflexión. El análisis de las películas se da a través de la adaptación de procedimientos de Casado-Muñoz (2002), García Amilburu (2010a) y García Amilburu y Landeros Cervantes (2011).

7.4 Resultados

El análisis instrumental permitió encontrar un valor educativo en las películas, el cual se organiza de la siguiente manera:

- Sinopsis: para poner en contexto a los estudiantes sobre lo que narra la película.
- Causas de discapacidad: para reflexionar con los estudiantes que la discapacidad no es excluyente.
- Barreras: Para explicar a los estudiantes las diferentes barreras que deben enfrentar las personas con discapacidad y discutir la forma de derribarlas.
- Actitudes: para reflexionar con los estudiantes sobre las actitudes positivas y negativas hacia las personas con discapacidad.
- Entornos e inclusión educativa: para reflexionar con los estudiantes sobre el rol de la educación en la vida de las personas con discapacidad y las adaptaciones que se pueden realizar para lograr una educación inclusiva.
- Preguntas de reflexión: para realizar una actividad tipo cine foro en el aula y promover el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes mediante el debate sobre temas de discapacidad.

7.4.1 Sinopsis de las películas

Sinopsis de Gaby, una historia verdadera

Gabriela Brimmer nació completamente sana, pero al tercer día de nacida le diagnosticaron parálisis cerebral debido a una posible incompatibilidad entre los grupos sanguíneos de sus padres. La parálisis le impidió moverse y hablar; sólo su pie izquierdo tenía movilidad. Usando su pie para señalar un tablero con el alfabeto o una máquina de escribir, Gaby fue capaz de compartir sus pensamientos y realizar grandes contribuciones a la sociedad. Gaby terminó sus estudios de bachillerato en un colegio público cuando, en ese entonces, era imposible para las personas con discapacidad. También pudo ir a la universidad y convertirse en una famosa escritora (ver tráiler: <https://youtu.be/J1yVBBPB07Q>).

La película está basada en la vida de Gabriela Brimmer (1947-2000). Gaby Brimmer, fue una escritora y activista mexicana quien, en 1989, fundó la Asociación para los Derechos de Personas con Alteraciones Motoras (ADEPAM) con el fin de asesorar, dar servicio médico y psicológico, y promover el respeto a los derechos humanos de las personas con discapacidad, así como facilitar su alfabetización y formación a través del Sistema Abierto de Enseñanza. En 1995 recibió la Medalla al Mérito Ciudadano y en 2000, tras su fallecimiento, el entonces presidente de México, Ernesto Zedillo, instituyó el Premio Nacional de Rehabilitación que lleva su nombre.

Sinopsis de Black

Michelle McNally fue detectada con sordoceguera desde los 19 meses. Creció bajo el cuidado de sus padres. Su papá la veía como un peligro para sus vidas por los continuos accidentes involuntarios que provocaba. El miedo del padre era tan grande que estaba dispuesto a internarla en un asilo. Como última alternativa, su madre contrató a un profesor para que la educara en casa. Con mucha paciencia el profesor mostró a la niña una nueva luz en su vida: la luz del conocimiento. Gracias a esto, Michelle pudo entrar en la universidad y cumplir su sueño de graduarse (ver tráiler: <https://youtu.be/PHGc10aUOJM>).

La película está basada en la vida de Helen Keller (1880-1968). Hellen se graduó con honores «Cum Laude» de Radcliffe College en 1904 y fue la primera persona sordomuda en graduarse de una universidad. Escribió la obra clásica «La historia de mi vida» que fue publicada en 1903. Gracias a su fuerza de voluntad, se convirtió en una oradora y autora mundialmente famosa. Como meta de vida, estableció la lucha por los sensorialmente discapacitados del mundo. En 1915, fundó Helen Keller International, una organización sin fines de lucro para la prevención y tratamiento de la ceguera. Promovió el sufragio femenino, los derechos de los trabajadores, el socialismo y otras causas relacionadas con la izquierda, además fue una figura activa de la Unión Estadounidense por las Libertades Civiles tras cofundarla en 1920.

Sinopsis de Rojo como el cielo

Mirco es un niño muy alegre y juguetón al que le apasiona el cine. A los diez años, se disparó accidentalmente con el rifle de su padre. Las graves heridas le ocasionaron una lesión ocular debida a las astillas que le alcanzaron, dejándolo con una discapacidad visual. La ley de su país, en aquella época, prohibía a las personas ciegas estudiar en una escuela regular. Por ello, sus padres tuvieron que enviarlo a una escuela especial muy lejos de casa. Mirco se negaba a reconocer su ceguera y no quería aprender braille. Su profesor le dio una grabadora para que pueda hacer sus tareas mientras aprendía braille. Mirco empezó a descubrir la magia del sonido y a registrarlo en la grabadora. Años después se convirtió en un destacado diseñador de sonido italiano (ver tráiler: <https://youtu.be/J1yVBBPB07Q>).

La película está basada en la vida de Mirco Menacci (1881-presente). Mirco se convirtió en un destacado diseñador de sonido italiano que ha contribuido principalmente en el cine, el arte y la música. Ha creado los efectos de sonidos de películas internacionales que se han proyectado en más de cien festivales de cine de todo el mundo. Mirco es conocido por su habilidad para crear paisajes sonoros complejos y evocadores que complementan la narrativa visual de las películas en las que trabaja. Fundó el estudio de grabación SAM que es conocido por su sello discográfico independiente. También es prolífico productor musical e ingeniero de grabación en múltiples géneros y artistas internacionales. Mirco brinda clases magistrales sobre el sonido en el cine en toda Europa y en instituciones educativas internacionales, incluidas universidades y festivales de cine. También es un activista, ya que ha iniciado, desde el 2001, una batalla contra la contaminación acústica.

Sinopsis de Temple Grandin

Temple Grandin fue diagnosticada con autismo a los cuatro años. Su madre siempre quiso que fuera autosuficiente y la animó a estudiar. Temple fue a la universidad, donde obtuvo una licenciatura, luego un máster y, por último, algunos doctorados relacionados con el comportamiento animal. La película narra la historia de esta mujer con una mente extraordinaria que gracias a su autismo pudo

entender mejor el comportamiento del ganado. De esta manera, Temple transformó las instalaciones de engorde y sacrificio de ganado en Estados Unidos para hacerlas más humanas y eficientes (ver tráiler: <https://youtu.be/2ywUeDqD0jM>).

La película se basa en la vida de Temple Grandin (1947-presente). Temple es zoóloga (estudia a los animales), etóloga (estudia el comportamiento de los animales) y profesora de la Universidad Estatal de Colorado. Se doctoró en Ciencia Animal en la Universidad de Illinois. Además, es autora de libros como *Thinking in Pictures* e *Interpretar a los animales*. Ha reformado mataderos y ranchos a lo ancho y largo de los Estados Unidos en defensa de una vida y una muerte significativamente menos dolorosa. El trabajo de Grandin ha sido ampliamente reconocido y ha recibido numerosos premios, entre ellos el de ser nombrada una de las 100 personas más influyentes del mundo por la revista Time en 2010. Sigue hablando y escribiendo sobre autismo y bienestar animal, y se la considera una autoridad en ambos campos.

Sinopsis de Triunfo en la adversidad

Travis es un jugador de fútbol, y se quedó ciego a causa de una grave infección por meningitis bacteriana. Acostumbrarse a su nuevo estilo de vida fue todo un reto, y no lo tomó con buena actitud. Patty Wheatley, una trabajadora social, fue la rehabilitadora de Travis. Sus exigencias convirtieron a Travis en una persona independiente y le animaron a continuar sus estudios en el mismo colegio. Por otro lado, gracias a una estrategia de su entrenador, Travis se reincorporó al equipo de fútbol en una nueva posición. El trabajo de su entrenador y rehabilitadora, así como el apoyo de su familia, amigos y compañeros de equipo fueron decisivos para que Travis fuera incluido en el equipo de fútbol. Juntos, como un auténtico equipo, llegaron por primera vez a la final regional (ver tráiler: <https://youtu.be/HodFzcJHIYI>).

La película se basa en la vida de Travis Freeman (año de nacimiento desconocido-presente). Freeman creó una organización sin fines de lucro, *The Freeman Foundation*, para generar conciencia sobre las necesidades y el potencial de las personas con discapacidades. Hoy en día, Freeman es un orador

motivacional y sirve como pastor en su comunidad local. Sigue inspirando a otros con su historia de perseverancia y determinación ante la adversidad.

7.4.2 Causas de la discapacidad en los protagonistas

A continuación, se describen las causas que provocaron la discapacidad en los protagonistas. Este análisis y sus correspondientes fragmentos de películas (Ver Tabla 3) pueden ser utilizados por los docentes para explicar y reflexionar con sus estudiantes que la discapacidad es una condición que puede ser adquirida en cualquier momento y que nadie está exento de tenerla.

Tabla 3 Fragmentos de películas sobre las causas de la discapacidad de los protagonistas

Película	Causa	Secuela	Enlace
Gaby, una historia verdadera	Parálisis Cerebral	Tetraplejia y mutismo	https://youtu.be/jZY_sfdKNB4
Black	Enfermedad	Ceguera y sordera	https://youtu.be/t4-NYjBxDZo
Rojo como el cielo	Accidental	Ceguera	https://youtu.be/-TQS0PHes54
Temple Grandin	Desconocida	Autismo	https://youtu.be/AyFYKyKaEHQ
Triunfo en la adversidad	Infección	Ceguera	https://youtu.be/KjZ--1erBxA

Gaby, una historia verdadera

Gaby (Gabriela Brimmer) tuvo parálisis cerebral ocasionada, posiblemente, por la incompatibilidad entre los grupos sanguíneos de sus padres. Esta parálisis impidió que Gaby pudiera hablar, y mover su cuerpo, a excepción de su pie izquierdo. Esta condición se clasifica dentro de la discapacidad física derivada de una causa congénita.

Black

A Michelle (Hellen Keller) le diagnostican ceguera y sordera a los 19 meses. Las causas del déficit no se explican en la película. Sin embargo, según la biografía de Hellen Keller (American Foundation for the Blind, 2013) se debió a una congestión cerebro-estomacal, aunque los especialistas sugieren que pudo ser escarlatina, sarampión o meningitis. Debido a esta enfermedad, Michelle adquiere una discapacidad sensorial provocada por una enfermedad.

Rojo como el cielo

Mirco (Mirco Mencacci) quedó ciego al recibir graves lesiones oculares ocasionadas por esquirlas cuando se disparó, accidentalmente, con el rifle de su padre. Esta condición se clasifica dentro de la discapacidad sensorial por causa de un accidente doméstico.

Temple Grandin

Temple (Temple Grandin) nació completamente sana, pero su madre se dio cuenta de que algo iba mal. Temple rechazaba el contacto físico y no interactuaba con otros niños. Temple no habló hasta los cuatro años. A los cuatro le diagnosticaron autismo considerado, en algunos casos, como una discapacidad intelectual.

Triunfo en la adversidad

Travis (Travis Freeman) sufre un fuerte y repentino dolor de cabeza seguido de inflamación y enrojecimiento de los ojos a causa de una grave infección por meningitis bacteriana. Los medicamentos no controlaron la infección y esta se propagó provocando una ceguera irreversible. Esta condición se clasifica dentro de la discapacidad sensorial provocada por una enfermedad.

7.4.3 Barreras para las personas con discapacidad

A continuación, se explican algunas barreras que enfrentaron los protagonistas en las películas. Este análisis y sus correspondientes fragmentos de películas (Ver

Tabla 4) pueden ser utilizados por los docentes para explicar y reflexionar con sus estudiantes sobre los obstáculos que impiden la inclusión educativa de las personas con discapacidad y cómo ayudar a derribarlos.

Tabla 4 Barreras para las personas con discapacidad

Película	Barrera	Enlace
Gaby, una historia verdadera	Actitudinal	https://youtu.be/DDgsif9JK9A
	Comunicacional	https://youtu.be/ZUwoFUo91mY
	Física	https://youtu.be/1St4v8HcKBs
Black	Actitudinal	https://youtu.be/xeemHCMPUEU
	Académica	https://youtu.be/jpOfEPUAQps

Película	Barrera	Enlace
Rojo como el cielo	Actitudinal	https://youtu.be/9k9WolxTGZo
	Comunicacional	https://youtu.be/5A1hUQFbwEU
	Académica	https://youtu.be/C93ds_ruvkc
Triunfo en la adversidad	Actitudinal	https://youtu.be/zF7EWamFdQ0
	Política	https://youtu.be/60UCRXdWhqg

Barreras actitudinales

La barrera actitudinal es quizá la más peligrosa, ya que su prevalencia influye en la permanencia de las otras barreras. Los protagonistas sufrieron del rechazo, prejuicio y discriminación a causa de su discapacidad. Muchas veces esta actitud venía de su propio círculo cercano, como familia o amigos. Las barreras actitudinales fueron un impedimento para que Fernando (amigo de Gaby) pudiera rendir el examen de admisión a un colegio público. Sus padres lo creían incapaz de hacerlo lo que llevaría a sentir vergüenza de él.

Barreras comunicacionales

Las barreras de comunicación son aquellas que impiden que los mensajes lleguen, en un código adecuado, a las personas que tienen determinada discapacidad como la visual, auditiva o intelectual. Las barreras comunicacionales fueron un problema para Michelle y Gaby. Michelle no pudo hablar por su temprana sordera y Gaby no pudo hablar como secuela de su parálisis cerebral. Ambas tuvieron problemas de comunicación con sus padres cuando eran niñas.

Barreras físicas

Las barreras físicas son obstáculos estructurales en entornos naturales o contruidos por el ser humano. Estas barreras impiden o bloquean la movilidad o el acceso a las personas con discapacidad. Las barreras físicas fueron un problema para Gaby y su amigo Fernando. Ellos tenían dificultad para moverse en lugares como restaurantes o instituciones educativas debido a la falta de adecuaciones que les impidieron desplazarse con eficacia y seguridad en sus sillas de ruedas.

Barreras políticas

Las barreras políticas se refieren a la falta de leyes (o a no cumplir las leyes existentes) que garanticen los derechos de las personas con discapacidad. Las barreras políticas pudieron ser un problema para Travis. Él pudo haber sido excluido de participar en actividades deportivas en su colegio debido a su discapacidad pese a existir un documento legal que se lo permitía. No dejarlo jugar fue una decisión impuesta por la prepotencia del director de deportes quien se oponía a que jugara por su ceguera. Otro caso de esta barrera lo padecieron Michelle y Gaby. Ellas no tuvieron acceso a la educación porque no existían políticas públicas que permitan la admisión de personas con discapacidad a centros de estudio regulares.

Barreras del aprendizaje

Se trata de las barreras que tienen las personas con discapacidad dentro del ámbito educativo. Incluyen la falta de adecuación curricular, metodologías, recursos, tareas, evaluaciones, herramientas o estrategias que les permitan aprender y participar en clases. Las barreras del aprendizaje fueron un problema para Michelle y Gaby. El tiempo para la entrega de los exámenes era insuficiente para ellas ya que tenían que redactar las respuestas en una máquina de escribir, lo que les llevaba una inversión mayor de tiempo que al resto de sus compañeros. Mirco también tuvo problemas de barreras del aprendizaje al ser impedido de entregar tareas en otros formatos que los exigidos por el director de su escuela, quien carecía de flexibilidad en este aspecto.

Actitudes hacia las personas con discapacidad

A continuación, se describen actitudes positivas y negativas de diferentes personajes hacia los protagonistas con discapacidad. Este análisis y sus correspondientes fragmentos de películas (Ver Tabla 5) pueden ser utilizados por los docentes para discutir en el aula sobre las ideas, comportamientos y emociones de los estudiantes, es decir, sus actitudes.

Tabla 5 Actitudes positivas y negativas hacia los protagonistas con discapacidad

Película	Positiva	Negativa
Gaby, una historia verdadera	Empatía y abnegación por parte de su cuidadora https://youtu.be/_PtToCLeyyY. Actitud de entrega para ayudarla a superar sus limitaciones y alcanzar sus sueños de superación personal https://youtu.be/DhjA_UYs5aQ?t=56.	Prejuicios sobre las causas de la discapacidad https://youtu.be/8O9irPVU5yg.
Black	Buscar un método de comunicación y de enseñanza para que la protagonista supere las limitaciones. Por ejemplo: Aprender lengua de señas https://youtu.be/dXSUSMmW1VE?t=124 y adaptar recursos educativos. https://youtu.be/UBI5dUrDyWs.	Desesperación de los padres en relación con la metodología del profesor e impotencia de no saber cómo ayudar a su hija https://youtu.be/52dxy5nRO0s. Prejuicios ante la discapacidad https://youtu.be/YNAhxcdSzUI. Maltratar física y psicológicamente a una persona con discapacidad https://youtu.be/4EMSxhFKDKI?t=121.
Rojo como el cielo	Empatía del profesor y compromiso por desarrollar otras habilidades en los estudiantes https://youtu.be/7AwRm33YXS4. Aceptación de los amigos del protagonista que lo aceptan sin tomar en cuenta su discapacidad y se adaptan a realizar actividades cotidianas, como ver películas https://youtu.be/un6V1qM1jLU.	Discriminación de la sociedad ante las personas con discapacidad, por lo cual, no podrían estudiar en el sistema de educación regular. También hubo prejuicios por parte del director de la escuela de educación especial porque no consideraba que estas personas podían ser aceptadas por la sociedad https://youtu.be/9k9WolxTGZo.
Temple Grandin	Aceptación y adaptación del docente a la peculiar forma de Temple para aprender y ver el mundo https://youtu.be/NMTp_kxes4. Reconocimiento de sus ideas como grandes aportes al desarrollo de la industria ganadera https://youtu.be/sgE2g5wnqro.	Prejuicios y discriminación de docentes y compañeros de universidad sobre su capacidad para aprender no solo por su discapacidad sino también por ser mujer. https://youtu.be/07dXFMGLI7?si=f2dXRnTirc4Kkas1 Discriminación por parte del médico de la protagonista ante la condición que presentaba de diagnóstico con trastorno del

Película	Positiva	Negativa
	Entendimiento del valor de la máquina de abrazos como mecanismos para calmar la ansiedad https://youtu.be/56SvnbQMMlk .	espectro autista, indicando que no era normal y que por ende no se iba a desarrollar el habla y las habilidades sociales https://youtu.be/AyFYKyKaEHQ . Burlarse de las personas con discapacidad. https://youtu.be/oMEf-zBOlw4 .
Triunfo en la adversidad	Apoyo y aceptación por parte de la familia, amigos y entrenador de fútbol americano, alentándolo a continuar con sus actividades y cumplir sus sueños sin limitarse ante la discapacidad https://youtu.be/YSInoQSmZH0 .	Prejuicios y estereotipos por parte del director deportivo al pensar que una persona con discapacidad visual no tiene habilidades para jugar fútbol https://youtu.be/zF7EWamFdQ0 .

7.4.4 Entornos e inclusión educativa

A continuación, se explica el papel de la educación en la vida de las personas con discapacidad y se sintetiza la concepción de la educación para las personas con discapacidad en la época en la que se desarrollan las películas. Este análisis y sus correspondientes fragmentos de películas (Ver Tabla 6) pueden ser utilizados por los docentes para explicar la discriminación o exclusión que sufrieron los protagonistas por su discapacidad en el ámbito educativo. Sirve también para hacer un análisis comparativo de las restricciones que existían en ese entonces con las situaciones de exclusión actuales.

Tabla 6 Concepción de la educación para las personas con discapacidad

Película	Concepción de la educación	Enlace
Gaby, una historia verdadera	Estudió en un centro especial para personas con discapacidad en donde solo estudiaban hasta el nivel primario.	https://youtu.be/fdy85ozbDhl
Black	Asistían a centros educativos donde sólo aprendían oficios manuales como tejer o hacer cestas.	https://youtu.be/xeemHCMPUEU
Rojo como el cielo	Tenían prohibido, por ley, asistir a las escuelas públicas.	https://youtu.be/vu_bQKwdfsA

Película	Concepción de la educación	Enlace
Temple Grandin	Estudió en un centro especializado en necesidades educativas especiales y en una universidad regular.	https://youtu.be/LsRwCvggcEI
Triunfo en la adversidad	Le sugirieron estudiar en centros especiales por no ser consideradas personas «normales». Finalmente, logró asistir a su propio colegio.	https://youtu.be/fyJyKSC5Nik

Gaby, una historia verdadera

Gaby y sus compañeros con discapacidad estudiaban en un centro de rehabilitación donde estudiaban personas con discapacidad hasta el nivel primario. Algunos de sus compañeros habían cursado varias veces las mismas asignaturas y el mismo curso porque no existía el siguiente nivel de estudios. Las notas que ponían los profesores a sus estudiantes les permitían aprobar sin méritos. Los profesores los aprobaban, tal vez por lástima, lo que les resultaba ofensivo y paternalista. Gaby se sintió desmotivada y decepcionada de este sistema educativo. Con la ayuda de sus padres buscaron una escuela secundaria pública para que ella pudiera seguir estudiando. Después de varios rechazos, por la falta de políticas para admitir a personas con discapacidad, pudo ingresar a un colegio regular tras aprobar un examen de admisión.

Black

La madre de Michelle contrató a un profesor particular para que la eduque en casa. El profesor le enseñó sus primeras palabras en dactilología. Pudo ingresar a la universidad después de ser entrevistada por un comité de admisión, convirtiéndose en la primera persona sordociega en tomar estudios superiores. Durante sus estudios universitarios, el profesor asistió a las clases de Michelle como intérprete. Pese a su empeño por estudiar, Michelle no aprobaba los cursos. Para facilitarle sus estudios, el director de la universidad tradujo libros de las asignaturas al código braille. De esta manera se

adaptaron recursos didácticos a las necesidades particulares de Michelle para que pueda terminar sus estudios.

Rojo como el cielo

A Mirco le prohibieron continuar sus estudios en el mismo instituto y fue enviado a un centro especializado lejos de sus padres. El instituto de Mirco seguía una metodología tradicionalista donde el profesor tenía un papel activo y los alumnos solo eran simples receptores de conocimientos. Por exigencias directivas y normativas institucionales, los profesores no podían crear nuevas formas de enseñanza que se adapten a la particularidad de cada niño. La educación no era flexible. Sin embargo, el profesor de Mirco buscó la forma de facilitarle la presentación de tareas. Le regaló una grabadora con la cual hacía sus trabajos mientras aprendía braille.

Temple Grandin

Temple estudió en el Hampshire Country School, un instituto con experiencia en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Allí conoció al Dr. Carlock quien comprendió que Temple aprendía visualmente. Carlock adaptó su enseñanza utilizando imágenes y videos como recursos didácticos. Temple continuó sus estudios superiores en la Universidad Franklin Pierce, donde los profesores no se sentían preparados para satisfacer las necesidades de Temple; sin embargo, se graduó. Temple también obtuvo un máster en Ciencia Animal, donde su autismo le permitió comprender, de mejor manera, el comportamiento del ganado. Por último, Temple alcanzó la cima de su formación académica realizando estudios doctorales. Sin embargo, en su proceso estudiantil recibió burlas no solo de sus compañeros, sino también de sus docentes. En la universidad los profesores la aceptaron, pero le indicaron que no estaban preparados para cubrir sus necesidades educativas.

Triunfo en la adversidad

El ámbito educativo de esta película se centra en el Instituto Corbin donde el entrenador Farris enseñaba fútbol. El entrenador logró que Travis se reintegre al equipo de fútbol luego de perder la vista

cambiando su posición de corredor a guardia. El entrenador educó al resto de compañeros para que comprendieran la importancia del trabajo colaborativo en la reincorporación de Travis al equipo de fútbol. Travis pudo seguir estudiando en su mismo colegio con adaptaciones curriculares como el uso de audiolibros y exámenes orales.

7.5 Reflexión sobre las películas

El análisis instrumental ha permitido estudiar las películas desde las siguientes aristas: causas de la discapacidad, barreras, actitudes, entornos e inclusión educativa. Además de la síntesis realizada en cada una de estas partes, se han obtenido fragmentos de películas que narran lo expuesto. Este estudio, con sus correspondientes videos, puede ser utilizado en la asignatura de Educación Inclusiva (o materias similares) para su aplicación en clases como recurso didáctico. La importancia de estos fragmentos, y de las películas completas, es que puedan ser debatidos en clase propiciando la reflexión y el análisis crítico de los estudiantes. El fin último es educar sobre discapacidad, pero, sobre todo; sensibilizar en discapacidad. La Tabla 7 muestra unas preguntas sugeridas para la reflexión y el debate con los estudiantes en clases después del visionado de las películas.

Tabla 7 Preguntas de reflexión

Película	Preguntas
Gaby, una historia verdadera	• ¿Cuáles crees que fueron las razones por las que los padres de Fernando le impidieron dar el examen de admisión para ingresar al colegio? • ¿Por qué crees que los directivos de los colegios pensaban que una persona con discapacidad no podría pasar los exámenes de admisión al colegio? • ¿Crees que los estudiantes sin discapacidad aventajan intelectualmente a los estudiantes con discapacidad? • ¿A qué se refiere el padre de Gaby cuando le dice: «Lo difícil es distinguir entre las limitaciones reales y nuestros temores»?
Black	• Cuando la madre de Michelle se enteró que era sordociega, ¿cómo crees que se imaginaba que iba a ser la vida de su hija?

Película	Preguntas
	• ¿Justificas la decisión del padre de enviar a Michelle a un internado por los accidentes que ella provocaba en casa? • ¿Crees que en tu universidad están preparados para educar a una persona sordociega? • ¿Cuál sería tu actitud si tuvieras un compañero o estudiante sordociego?
Rojo como el cielo	• ¿Por qué crees que Mirco se negaba a reconocer su ceguera? • ¿Por qué crees que algunas personas con discapacidad a menudo no declaran su discapacidad? • ¿Crees que las personas con discapacidad tienen dificultades para matricularse en centros de educación regular? • ¿Crees que las personas ciegas deben tener restricción en determinadas carreras? ¿Cuáles y por qué? • ¿Cómo ayudarías a un compañero ciego si llega a tu salón de clases?
Temple Grandin	• Tomando en cuenta el autismo de Temple ¿por qué crees que era importante para la madre de Temple que su hija aprenda modales? • ¿Por qué las personas cercanas a Temple le insistían que realice sus estudios universitarios? • ¿Qué aportes hizo Temple con sus investigaciones? • ¿Qué significa para ti un abrazo? ¿Cómo te sentirías si no pudieras recibir uno?
Triunfo en la adversidad	• ¿Por qué crees que era importante que Travis tenga su cuarto ordenado? • ¿Para qué le servía a Travis abrir las cortinas de su cuarto si igual no podía ver la luz? • ¿Cómo influyen los amigos de Travis tras quedarse ciego? • El director Duncan no quería que Travis juegue porque no quería que nada malo le ocurriera, por otro lado, el entrenador Farris sabía que podía jugar con su ceguera. ¿A quién de los dos le darías razón y por qué?

El registro de este análisis se encuentra subido en un repositorio de objetos de aprendizaje de acceso abierto en el siguiente enlace <https://roa.cedia.edu.ec/webapps/115.full> (Ver Figura 7). Además, se realizó un artículo científico (Tapia-Leon et al., 2022) explicando el proceso de desarrollo de recurso educativo abierto (REA) para registrar la caracterización de las películas que incluye: la ficha técnica, el reparto, las escenas importantes, las frases memorables y el análisis instrumental.

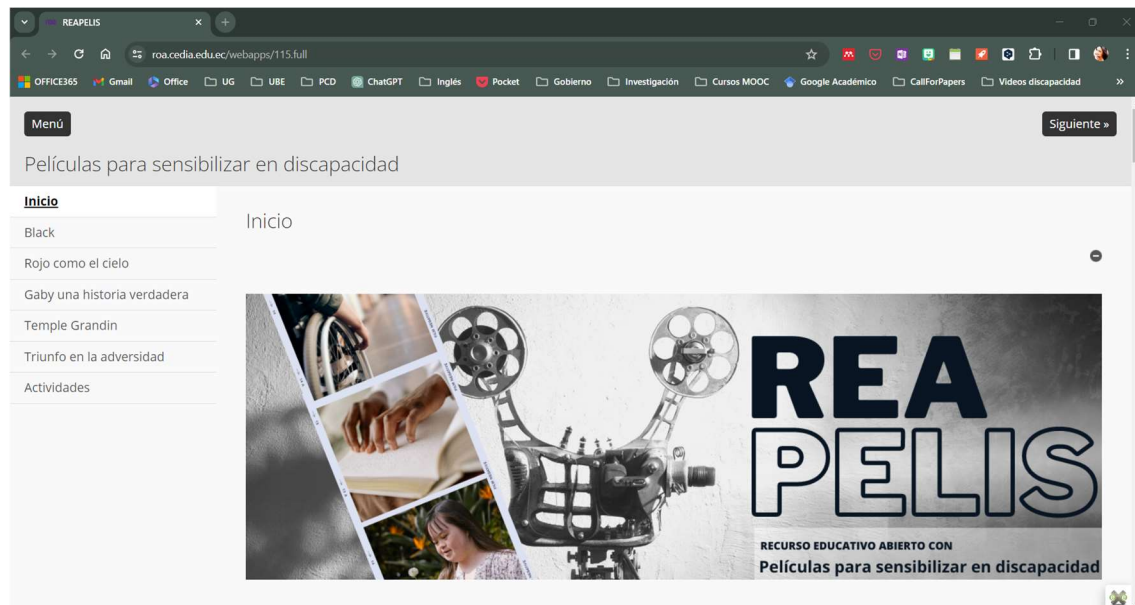


Figura 7 REA con el análisis instrumental de las películas

7.6 Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue realizar el análisis instrumental de cinco películas basadas en la vida real sobre personas con discapacidad. El fin último es utilizar estas películas como recurso didáctico para sensibilizar en discapacidad en la asignatura de Educación Inclusiva u otras similares. Al finalizar este estudio hemos sido capaces de extraer las siguientes conclusiones.

Las películas seleccionadas están ambientadas en años en los que aún no existía la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; por lo tanto, tampoco existían sistemas de educación inclusiva. Sin embargo, hasta el día de hoy, sigue existiendo discriminación y falta de acceso a la educación para las personas con discapacidad. Los datos sobre acceso y permanencia de las personas

con discapacidad en los sistemas educativos son todavía dispersos y de difícil comprobación. A nivel regional en América Latina y el Caribe, se estima que 7 de cada diez niños con discapacidad no tienen acceso a la educación (CLADE, 2021) y según la UNESCO, hay un 49 % más de probabilidades de que un niño con discapacidad nunca asista a la escuela respecto a los niños sin discapacidad (UNICEF, 2021). A estas estadísticas de falta de acceso a la educación, se suman las barreras actitudinales de docentes sobre aquellos estudiantes con discapacidad que sí lograron acceder al sistema educativo. Díaz y Molina (2022) afirman que un alto porcentaje de los docentes tiene pocas expectativas en los estudiantes con discapacidad respecto al resto de sus alumnos. Los prejuicios que tienen algunos docentes sobre las personas con discapacidad, les hace suponer que deberán realizar más trabajo para educarlos o que simplemente las personas con discapacidad son ineducables (Santana Valencia, 2022).

García Pérez (2014) sostiene que las actitudes negativas incrementan el riesgo de maltrato. Durante este análisis se determinó que, efectivamente, las actitudes negativas como los estereotipos y prejuicios generan maltratos. Se debe entender que el maltrato se refiere tanto al maltrato físico como al maltrato psicológico. En las películas se han registrado maltratos en forma de agresiones físicas o burlas. Se evidencia, en las películas, que en ocasiones estos maltratos provienen de la propia familia de las personas con discapacidad. Un ejemplo de maltrato físico es el caso de Michelle a quien su padre golpeaba por los repetidos accidentes involuntarios que ocasionaba. Un ejemplo de maltrato psicológico es el caso de Fernando (amigo de Gaby) a quien, por prejuicios, sus padres no le permitieron rendir el examen de acceso a la secundaria. Sus padres lo creían incapaz de aprobar el examen. Se evidencia la recurrencia de construcciones conceptuales sobre las personas con discapacidad que reproducen valoraciones negativas, de menosprecio y de dependencia como factor común (Vergara Heidke, 2018).

Por otro lado, el apoyo de una persona (un padre, un profesor o una niñera) hacia una persona con discapacidad es crucial en la superación de desafíos asociados con la discapacidad. En este estudio hemos visto la figura de una persona que acompaña y motiva a los protagonistas a continuar sus estudios

y a tener una vida independiente. En el caso de Michelle, Temple y Gaby fueron sus madres; en el caso de Mirco, Temple y Travis fueron sus profesores. De ahí la importancia que tienen la familia y los profesores en la consecución de las metas de las personas con discapacidad. Sánchez Escobedo (2006) menciona que el apoyo de la familia para el logro escolar es fundamental para la permanencia y avance en los diferentes niveles de educación.

En las películas se ha registrado que se incumple con el derecho universal a la educación, situación que no es ajena a nuestros tiempos (Cobeñas, 2020). Se observa que no solo se trata de acceder al sistema educativo, sino de acceder a una educación que les permita desarrollar y potencializar sus habilidades y capacidades. Por ejemplo, las películas muestran cómo limitan a las personas con discapacidad visual preparándolas solo para desarrollar ciertos oficios manuales. Este fue el caso de Mirco y Michell cuyos directores los educaban para una vida destinada a tejer canastas. Hoy en día, gracias a las tecnologías, las personas ciegas tienen un amplio abanico de posibilidades laborales como ser abogados, profesores, psicólogos, terapeutas, informáticos, astrónomos (ONCE, 2023), médicos (TRIATHLON.ORG, 2021), pintores (Damestoy, 2023), fotógrafos (Altamirano, 2012), entre otras profesiones. Sin embargo, algunos docentes lo creen inverosímil por sus prejuicios o estereotipos.

En todas las películas se puede apreciar la necesidad de realizar adaptaciones curriculares para facilitar la inclusión de las personas con discapacidad. Se habló de usar libros traducidos al braille para Michelle (Black), audiolibros y exámenes orales para Travis (Triunfo en la adversidad), pensamiento visual para Temple (Temple Grandin), más tiempo en los exámenes para Gaby (Gaby, una historia verdadera), flexibilidad en los formatos de entrega de las tareas para Mirco (Rojo como el cielo). De acuerdo con López-Altamirano (2021), las adaptaciones curriculares deben orientar a que los estudiantes con discapacidad puedan desarrollar de forma óptima habilidades, destrezas, competencias y conocimientos significativos para aplicarlos en su profesión.

CAPÍTULO VIII

8 DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN REA PARA LA SENSIBILIZACIÓN EN DISCAPACIDAD

8.1 Introducción

En cumplimiento de las demandas de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sobre la creación de programas de formación en sensibilización y acatando el lineamiento de cierre de brechas de la Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades (ANID) 2021-2025 se desarrolló una propuesta de formación en sensibilización mediante un REA.

A través de una Investigación basada en Diseño, se creó REASENS; un curso virtual de autoformación, en formato de sitio web, para sensibilizar sobre la discapacidad a profesores universitarios en ejercicio y en formación (aunque también es útil para todo público adulto). REASENS es un REA construido en base al modelo instruccional ADDIE e implementado en la aplicación eXeLearning. REASENS tiene como innovación que el 50 % de las actividades consisten en la visualización de recursos audiovisuales. Estos recursos fueron seleccionados para generar empatía y conmover a los participantes en búsqueda de sensibilizarlos ante la discapacidad. Se ha dado una considerable importancia a los recursos audiovisuales por las siguientes razones: 1) tienen un valor trascendental desde el punto de vista didáctico, 2) poseen un poder de penetración cada vez mayor en los hogares, y en los centros de enseñanza (Barros Bastidas & Barros Morales, 2015), 3) resultan un recurso atractivo y motivador gracias a las imágenes y al sonido, 4) conmueven o generan diversas emociones y sentimientos (Campos, 2020).

Así, el presente estudio explica el proceso de diseño, desarrollo y validación de la calidad del recurso REASENS como recurso de autoformación para concienciar a docentes y futuros docentes sobre discapacidad.

8.2 Objetivos del estudio

Diseñar, desarrollar y validar un recurso educativo abierto (REA) para sensibilizar a docentes y futuros docentes en temas de discapacidad mediante un curso de formación basado en tecnología interactiva y audiovisual.

8.3 Metodología

El presente estudio se basa en los planteamientos de la Investigación basada en Diseño, un tipo de investigación orientada hacia la innovación educativa mediante la creación de nuevos productos para transformar una situación problemática (De Benito Crosetti & Salinas Ibáñez, 2016b; Wang & Hannafin, 2005). En este caso se planteó el diseño de un recurso educativo abierto (REA) para sensibilizar en discapacidad llamado REASENS.

El acrónimo REASENS viene de «REA» (recurso educativo abierto) y «SENS» de sensibilización y surge como una propuesta de un curso de formación para concientizar en discapacidad a docentes y futuros docentes (aunque también lo puede tomar todo público adulto). El curso, en formato sitio web, está basado en la filosofía del conocimiento abierto. REASENS se desarrolló en eXeLearning y se compartió bajo una licencia Creative Commons CC BY-NC-SA. Por lo tanto, cualquier persona puede utilizar, copiar, adaptar y volver a compartir el contenido de forma legal y libre; siempre y cuando se dé créditos al autor, no se cobre por el nuevo producto y se cree una licencia en iguales términos o condiciones.

El desarrollo y la validación de REASENS se realizó siguiendo las fases del modelo instruccional ADDIE (Branch, 2009). ADDIE es el acrónimo de las siguientes fases: Analizar, Diseñar, Desarrollar, Implementar y Evaluar. Su propósito es facilitar la construcción de conocimientos y habilidades durante experiencias de aprendizaje guiadas (Castellanos Altamirano & Rocha Trejo, 2020). En la Figura 8 se especifican los componentes de este modelo.

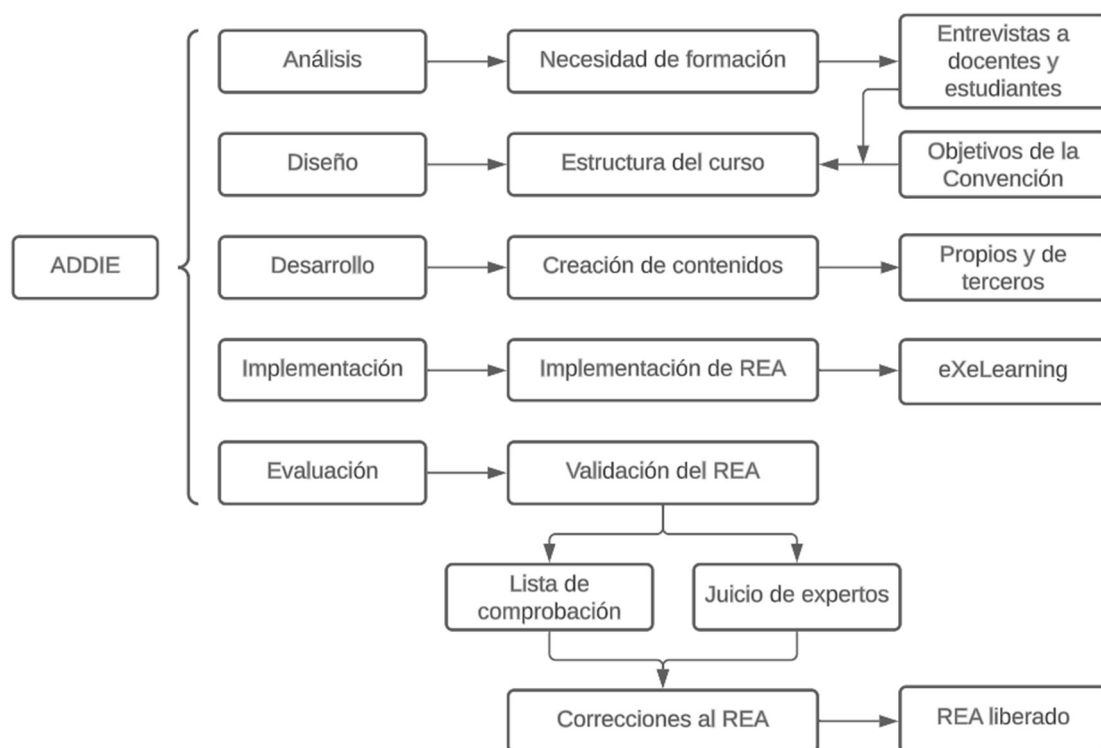


Figura 8 Proceso diseño, desarrollo y validación de REASENS

8.3.1 Instrumentos de recogida de datos

Como se muestra en la Figura 8, los instrumentos de recogida de datos se usaron en dos de las fases del modelo ADDIE. En la fase de **Análisis** se usó una entrevista estructurada y en la fase de **Evaluación/Validación** se usaron dos instrumentos: una lista de comprobación y un cuestionario ad hoc.

En la fase de **Análisis** se realizaron entrevistas estructuradas y en profundidad a docentes y estudiantes con y sin discapacidad con objeto de conocer las necesidades de formación en cuanto a discapacidad (Ver [Anexo 1](#)). El guion de la entrevista indagó sobre conocimientos en discapacidad, derechos de las personas con discapacidad, barreras y sensibilización en discapacidad. En la entrevista participaron 13 personas de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil. Su selección se hizo a conveniencia de la siguiente manera: 4 estudiantes con discapacidad, 3 estudiantes sin discapacidad, 3 profesores con discapacidad y 3 profesores sin discapacidad.

En la fase de **Validación** utilizamos dos instrumentos de recogida de datos orientados a la valoración de los expertos sobre el curso:

- a) El primer instrumento utilizado fue una lista de comprobación desarrollada por el proyecto EDIA (CEDEC, 2020) (Ver [Anexo 2](#)) que evalúa la calidad de un REA. La lista de comprobación fue cumplimentada por 10 expertos con docencia en: Informática, Desarrollo de Software, Usabilidad, Accesibilidad Web, Diseño de Instrucción, Diseño Curricular, Investigación Educativa, Comunicación y Metodologías de Enseñanza. Los evaluadores fueron elegidos a conveniencia por su experiencia. Los docentes pertenecen a las siguientes universidades ecuatorianas: Universidad Técnica de Babahoyo (UTB), Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES), Universidad de Guayaquil (UG), Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). También participaron docentes extranjeros de la Universidad de Salamanca (USAL - España), la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA - España) y de la Escuela de Medicina de Baylor (BCM - Estados Unidos).
- b) El segundo instrumento utilizado fue un cuestionario *ad hoc* (Ver [Anexo 3](#)) diseñado para medir la calidad del contenido del curso y su eficiencia respecto al cumplimiento del objetivo principal: «sensibilizar en discapacidad». Para ello, se consultó a expertos su criterio sobre: 1) el temario y objetivos de los temas, 2) el contenido textual, 3) el contenido audiovisual, y 4) la sensibilización en discapacidad. El cuestionario *ad hoc* fue cumplimentado por 13 expertos en las áreas de Educación, Educación Inclusiva, Psicología, Literatura y Arte de las siguientes universidades: Universidad de Guayaquil (UG - Ecuador), Universidad Estatal de Milagro (UNEMI - Ecuador), Universidad de Salamanca (USAL - España), Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA - España). Este proceso no se realizó con fines de inferencia, sino de

evaluación técnica del curso. Por lo tanto, los expertos encuestados fueron seleccionados por conveniencia en función de su trayectoria y experiencia sobre el objeto de estudio.

8.3.2 *Análisis de datos*

Los resultados de las entrevistas fueron analizados mediante el procesamiento del lenguaje natural con Python, utilizando *Deep Learning* o aprendizaje profundo. Para estructurar y depurar las afirmaciones proporcionadas por los entrevistados, nos apoyamos con el software de análisis cualitativo ATLAS.ti. Las palabras fueron procesadas como *Embeddings*, es decir, se transformaron las palabras en vectores numéricos de tal manera que se pudieron hallar palabras con significados o contextos similares. Esto permitió capturar la semántica y las relaciones entre palabras dadas por cada uno de los entrevistados. Por último, se realizó un análisis de percepción en función de las preguntas de investigación para obtener esquemas de clusterización o agrupación entre las respuestas de los entrevistados y con ello determinar grados de homogeneidad entre sus respuestas.

Los datos de la lista de comprobación fueron procesados a través de un *checklist* de valoración de 13 dimensiones, para lo cual se estimó un parámetro de aprobación a través de un promedio simple entre las dimensiones de calidad que se cumplieron. Esta estimación considera que cada ítem de cada dimensión representa un ensayo elemental de Bernoulli; un experimento aleatorio que tiene solamente dos resultados posibles: éxito y fracaso. El conjunto formado por todos los ítems representa una distribución binomial, al contar el número de éxitos en una secuencia de ensayos de Bernoulli.

El cuestionario *ad hoc* se procesó considerando un esquema de análisis exploratorio. Esto fue realizar la construcción de los tabulados para determinar propiedades heterogéneas de los expertos, de tal manera que se logró tener una evaluación imparcial del producto educativo a través de las 4 dimensiones: temario y objetivos, contenido textual, contenido audiovisual y sensibilización en discapacidad. Para medir la consistencia entre las percepciones de los expertos, se usó el Alfa de Cronbach.

8.4 Resultados

A continuación, se ofrece una visión general del curso REASENS y se detalla el proceso según las fases del modelo ADDIE.

8.4.1 Visión general de REASENS

La propuesta formativa del recurso REASENS tiene una duración aproximada de 40 horas distribuidas de la siguiente manera: 1 hora de lectura, 20 horas de visionado de narrativas audiovisuales, 15 horas de tareas y 4 horas de autoevaluaciones. El curso está disponible, de forma abierta y gratuita, en el repositorio social y colaborativo de objetos de aprendizaje de la Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Investigación y la Academia (CEDIA) (<https://roa.cedia.edu.ec/webapps/215.full>).

El material audiovisual que tiene el curso fue obtenido de YouTube y ha sido seleccionado para generar empatía y sensibilizar en discapacidad. Los videos poseen la licencia estándar de YouTube. Esto significa que las personas podemos ver el video, insertarlo en una página web y compartirlo en una red social. Al compartir, embeber o pegar un enlace de un video de YouTube, solo se está enlazando al video original con el nombre del autor. Por lo tanto, no es ilegal para nada. Además, el Artículo 32 de la Ley de Propiedad Intelectual indica que es lícita la inclusión en una obra propia de fragmentos de obras ajenas de naturaleza escrita, sonora o audiovisual si se lo va a utilizar con fines educativos (Ministerio de Cultura, 1996).

El curso se desarrolló con la herramienta eXeLearning, una herramienta gratuita para crear recursos educativos interactivos que pueden exportarse en diversos formatos y visualizarse en cualquier plataforma y dispositivo. El archivo fuente (.elp) puede descargarse, de modo que cualquiera puede hacer las modificaciones necesarias y compartir el nuevo material con la licencia CC BY-NC-SA.

A continuación, se explica el proceso realizado en cada fase.

8.4.2 Fase de análisis

En esta fase se estableció el objetivo principal del curso y se identificaron las necesidades de formación respecto a discapacidad.

En esta fase se determinó como objetivo general del curso: «Sensibilizar a los docentes y futuros docentes para que tomen conciencia sobre la discapacidad mediante el uso de recursos audiovisuales que les acerquen a la realidad que viven las personas con discapacidad en pro de crear una sociedad más inclusiva».

La necesidad de formar al profesorado en sensibilización sobre la discapacidad se debe al desconocimiento de algunos aspectos de la discapacidad que se determinaron tras procesar las respuestas de las entrevistas.

Pregunta 1: ¿Qué es discapacidad?

Los entrevistados tienen una variedad de perspectivas sobre la discapacidad, pero en general, la entienden como una limitación o dificultad que afecta el desempeño de una persona debido a problemas físicos, mentales o sensoriales. Por ejemplo, una definición fue:

«Discapacidad es no tener la facilidad de realizar determinadas acciones propias del ser humano en base a sus sentidos» (Entrevistado 1).

Solo dos de los entrevistados se enfocaron en el modelo social o de derechos, destacando en sus respuestas cómo las barreras sociales pueden afectar la participación plena de las personas con discapacidad en la sociedad. Por ejemplo:

«La discapacidad se refiere a una condición física, sensorial, intelectual o mental que afecta significativamente el desempeño de una persona en la vida cotidiana, y que puede también resultar de limitaciones impuestas por la sociedad» (Entrevistado 7).

Por lo tanto, surge la necesidad de capacitar sobre los diferentes modelos de discapacidad para comprender cómo encaja en ellos la palabra discapacidad. Sobre todo, para orientarlos hacia un modelo social y de diversidad de la discapacidad.

Pregunta 2: ¿Conoce los tipos de discapacidad que existen?

Las respuestas sobre los tipos de discapacidad han sido representadas en la Figura 9. La discapacidad sensorial visual y física son las más mencionadas, seguidas por la discapacidad auditiva e intelectual. Solo se menciona una vez la discapacidad mental. Se menciona una discapacidad social, que no existe y puede ser una confusión con la discapacidad psicosocial o mental. Además, se mencionan como tipos de discapacidad algunas condiciones de salud.

Por lo tanto, surge la necesidad de capacitar sobre los tipos de discapacidad y sus características.

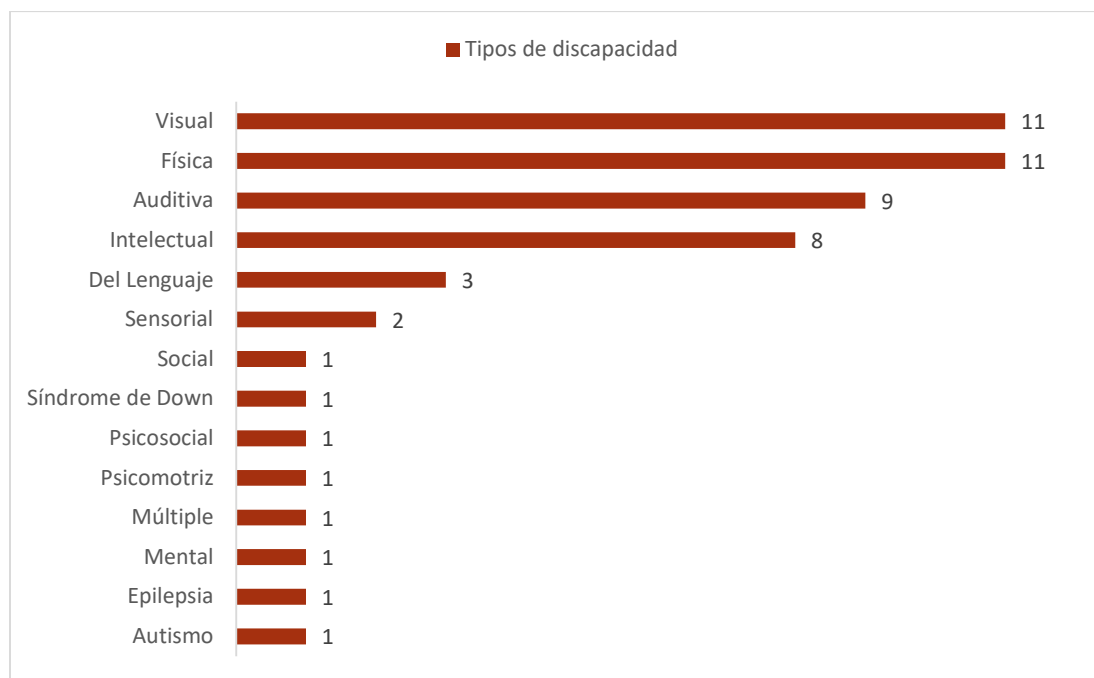


Figura 9 Respuestas sobre los tipos de discapacidad

Pregunta 3: ¿Qué términos ha escuchado usar para referirse a las personas con discapacidad?

Se recogieron algunos términos en la entrevista y se realizó un agrupamiento de estos términos en dos categorías: lenguaje inclusivo (positivo) y lenguaje no inclusivo (negativo).

Lenguaje inclusivo (positivo):

- Dos entrevistados mencionaron «personas con discapacidad» (Entrevistados 4 y 5).
- Dos entrevistados mencionaron el término «necesidades educativas especiales» (Entrevistados 5 y 8), aunque este no se relaciona estrictamente con la discapacidad.

Lenguaje no inclusivo (negativo):

- Dos entrevistados mencionaron el término «personas con capacidades especiales» (Entrevistados 2 y 4).
- Se indicaron términos que hacen referencia a la condición y no a la persona, por ejemplo: ciego, cieguito, cojo, cojito, manco, mongol, mudo, sordo.
- Se mencionaron términos desactualizados y ofensivos para referirse a las personas con discapacidad como: discapacitados, inválidos, minusválidos, *handicap*.
- También, durante la entrevista, se detectaron palabras que minimizan o victimizan a las personas con discapacidad que sufren, tienen problemas, falencias, carencias o afecciones.

Por lo tanto, surge la necesidad de formar en un lenguaje positivo para referirse apropiadamente sobre las personas con discapacidad.

Pregunta 4: ¿Qué instrumentos legales que protejan a las personas con discapacidad conoce?

Algunos entrevistados mostraron total desconocimiento sobre instrumentos legales que protejan a las personas con discapacidad, indicándolo con frases como estas:

- «La verdad, no tengo ni idea» (Entrevistado 2).
- «Ellos están protegidos, ante una ley, se me se me va el nombre de la ley» (Entrevistado 6).
- «No, no he escuchado el nombre, pero sí he visto alguna, pero no me acuerdo el nombre» (Entrevistado 7).

- «No estoy muy familiarizado con eso» (Entrevistado 8).
- «No conozco» (Entrevistado 9).
- «Sé que hay un código, pero no recuerdo» (Entrevistado 10).

Algunos entrevistados solo nombraron ciertos beneficios, pero no indicaron el nombre de la ley:

- «Tengo entendido que dentro de la ley existen las acciones afirmativas» (Entrevistado 1).
- «Hay las del Gobierno que entregan bonos a los que tienen discapacidad» (Entrevistado 13).

Los entrevistados que tuvieron alguna noción, citaron las siguientes leyes:

- Los entrevistados 4 y 5 mencionaron específicamente la Ley Orgánica de Discapacidades, que es una ley ecuatoriana que establece los derechos de las personas con discapacidad.
- Los entrevistados 5, 11 y 12 mencionaron la Constitución del Ecuador que posee artículos a favor de las personas con discapacidad.
- Finalmente, el Entrevistado 5 mencionó el Tratado de Salamanca que no es una ley en sí, pero sí es un documento que aboga por la inclusión educativa. También mencionó los lineamientos del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) cuyo objetivo es disminuir las brechas de desigualdad, discriminación y exclusión de las personas con discapacidad en el Ecuador.

Ningún entrevistado mencionó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas. Es importante conocer este instrumento legal ya que en él se basan Constituciones y Leyes de varios países con el fin de garantizar los derechos de las personas con discapacidad.

Por lo tanto, surge la necesidad de dar a conocer esta Convención y sus principales artículos, en especial los relacionados con la educación.

Pregunta 5: ¿Cuáles son algunos de los mayores obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad en la educación superior?

Los resultados muestran que la mayoría de entrevistados identifica como obstáculos a las barreras físicas, seguidas de las barreras actitudinales. Se escriben textualmente las respuestas de las barreras más mencionadas:

Barreras físicas:

«Una de las principales barreras es la física. En mi caso, yo estudié en la Universidad de Guayaquil, me tocó subir 5 pisos y mis compañeros tenían que cargarme los 5 pisos para que yo pudiera llegar al aula donde estaban en clases y eso me pasó durante toda la carrera» (Entrevistado 5).

Barreras actitudinales:

«Las barreras que podrían darse las ponemos los mismos seres humanos cuando de pronto no somos empáticos o comprensivos con los estudiantes con discapacidad» (Entrevistado 1).

«Sentirse inseguros y a la vez con miedo, porque tienen el temor que los vayan a discriminar, a no incluirlos con las personas que son normales» (Entrevistado 9).

Por lo tanto, surge la necesidad de enseñar sobre otras barreras que tienen las personas con discapacidad, tales como: las barreras comunicacionales, las barreras políticas, las barreras sociales, las barreras de transporte, las barreras del aprendizaje, las barreras tecnológicas. Es importante conocer estas barreras para aprender a mitigarlas o derribarlas en beneficio de las personas con discapacidad.

Pregunta 6: ¿Cree que las personas con discapacidad pueden ser lo que quieran ser, es decir, pueden estudiar la carrera que ellos elijan?

La respuesta a esta pregunta tiene distintas perspectivas que se describen a continuación:

Respuestas positivas:

Algunos docentes y estudiantes creen firmemente que los estudiantes con discapacidades pueden estudiar cualquier carrera que deseen. Este grupo enfatiza el esfuerzo y la determinación que los

estudiantes con discapacidades suelen demostrar. También destacan el papel de la tecnología y la inteligencia artificial para superar los desafíos. Se citan ejemplos de estas respuestas:

«Ahora con los avances de la tecnología y la inteligencia artificial, yo creo que en realidad sí pueden» (Entrevistado 2).

«Sí, porque existen metodologías con las cuales ellos pueden desarrollar sus destrezas, capacidades, pero siempre y cuando el docente esté preparado en esa situación» (Entrevistado 9).

«Definitivamente que sí» (Entrevistado 3).

«Totalmente, pero debemos buscar la manera posible de ayudarlos sin darles facilismos, sino las facilidades para que ellos se superen» (Entrevistado 6).

«Sí, sí. Yo sí creo que las personas que tengan algún tipo de discapacidad tienen derecho a escoger alguna carrera que ellos deseen, que sea una carrera donde puedan superarse a sí mismos» (Entrevistado 7).

Respuestas con dependencia de la discapacidad:

Un segundo grupo de entrevistados cree que las capacidades de un estudiante para seguir una carrera en particular pueden verse afectadas por el tipo y grado de su discapacidad. Se citan ejemplos de estas respuestas:

«Dependiendo. Tenemos que saber que los seres humanos tenemos límites. Por ejemplo, una persona con discapacidad visual no podría ser cardiólogo porque no podría hacer una cirugía. Asimismo, considero que la discapacidad no es un limitante, por ejemplo, hay personas con discapacidad física que son especialistas en danza, en teatro, en baile» (Entrevistado 5).

«Todo depende del grado de discapacidad. Si es mínima, sí. Si es mayor, por ejemplo, 50 % o 60%, yo creo que no» (Entrevistado 11).

Respuestas con dependencia del entorno:

Un tercer grupo cree que el éxito de un estudiante con discapacidad en una carrera particular depende en gran medida del apoyo disponible. Mencionan la importancia de la infraestructura accesible, la disponibilidad de tecnología de apoyo, y el papel crucial que juegan los docentes en la provisión de adaptaciones curriculares.

«Sí, si de cierto modo el entorno que les rodea les permite y les apoya en todo su crecimiento»
(Entrevistado 8).

Respuesta negativa:

Una persona manifestó que no cree que puedan estudiar debido a su discapacidad.

«No, creo que no. Hay carreras en las que es necesario involucrar un nivel de conocimiento o de experticia diferencial, que quizá, para alguien que tiene una discapacidad, le podría resultar improbable. Por decirte, alguien que tenga una discapacidad intelectual es muy complicado que pueda ser pediatra. No digo que sea imposible, pero sí es complicado» (Entrevistado 4).

Otro entrevistado manifiesta que, aunque no hay límites para el ser humano, considera que los estudiantes con discapacidad no pueden desarrollar las mismas destrezas y habilidades que los estudiantes sin discapacidad.

«Yo tengo un lema que el querer es poder. El ser humano mismo es el que se pone los límites. En cuanto a mi criterio personal, que vaya a tener tal vez las mismas competencias y habilidades que otros estudiantes, tal vez no» (Entrevistado 1).

Por lo tanto, surge la necesidad de fortalecer estas opiniones positivas para comprender que no hay límites para la voluntad humana y que efectivamente, si se derriban barreras impuestas por la sociedad, las personas con discapacidad pueden alcanzar sus sueños.

8.4.3 Fase de diseño

En esta fase se fijaron los objetivos específicos y se estructuró el curso en unidades, temas y resultados de aprendizaje.

En esta fase se determinaron como objetivos específicos del curso los siguientes:

- Fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.
- Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad.
- Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.

La estructura del curso se divide en cinco unidades (ver Tabla 8). Para obtener el temario se usaron tanto los objetivos específicos como las necesidades de formación que se extrajeron de las entrevistas realizadas en la fase de análisis. También se plantearon los resultados de aprendizaje para cada tema.

Tabla 8 Unidades, temario y resultados de aprendizaje

Unidad	Temas	Resultados de aprendizaje
1. Generalidades	1.1 Concepto de diversidad e inclusión	Conoce los conceptos y constructos sobre la diversidad humana y la inclusión.
	1.2 Concepto de discapacidad	Conoce qué es discapacidad y cómo ha ido evolucionando su concepción en la historia.
	1.3 Tipos de discapacidad	Reconoce el tipo de discapacidad que tiene una persona de acuerdo con sus características.
2. Derechos de las Personas con Discapacidad	2.1 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	Conoce los principales derechos que poseen las personas con discapacidad y la historia de su surgimiento.
3. Barreras para las Personas con Discapacidad	3.1 Barreras	Conoce las diferentes barreras que obstaculizan el normal desenvolvimiento y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad.
4. Manejo de buenas relaciones y atención a las personas con discapacidad	4.1 Lenguaje positivo	Se expresa, de forma oral o escrita, con un léxico apropiado para referirse a las personas con discapacidad.
	4.2 Orientaciones para la buena atención a las	Muestra una actitud positiva hacia las personas con discapacidad al momento

Unidad	Temas	Resultados de aprendizaje
	personas con discapacidad	de brindarles algún tipo de asistencia.
5. Aportes de las personas con discapacidad	5.1 Estudio de casos	Reconoce las capacidades, logros y contribuciones que han realizado las personas con discapacidad y el esfuerzo que han hecho para alcanzarlos.

8.4.4 Fase de desarrollo

En esta fase se desarrolló el contenido textual, audiovisual y las actividades evaluativas que componen el curso.

El contenido textual se construyó a partir de la información procedente de diversas fuentes bibliográficas. El contenido audiovisual comprende la utilización de: películas, cortometrajes, campañas, tráileres, entrevistas y reportajes publicados en YouTube. En total, el curso tiene 88 videos que fueron cuidadosamente seleccionados con el fin de despertar empatía y transmitir un conocimiento relacionado directamente con el tema a tratar. Además del contenido textual y audiovisual, se desarrollaron autoevaluaciones y tareas que incluyen rutinas del pensamiento para que el participante pueda medir y consolidar sus conocimientos respectivamente.

La Tabla 9 detalla el número de actividades y el tiempo de dedicación por actividad.

Tabla 9 Número de actividades y dedicación de tiempo por unidad y por tema

Unidad/Tema	Lecturas		Videos		Tareas		Cuestionario de Autoevaluación		Total
	Núm.	Tiempo	Núm.	Tiempo	Núm.	Tiempo	Núm.	Tiempo	
1. Generalidades	3	0:24	26	1:54	3	1:30	3	1:30	5:18
Concepto de diversidad	1	0:08	7	0:38	1	0:30	1	0:30	1:46
Concepto de discapacidad	1	0:09	6	0:26	1	0:30	1	0:30	1:35
Tipos de discapacidad	1	0:07	13	0:50	1	0:30	1	0:30	1:57

Unidad/Tema	Lecturas		Videos		Tareas		Cuestionario de Autoevaluación		Total
	Núm.	Tiempo	Núm.	Tiempo	Núm.	Tiempo	Núm.	Tiempo	
2. Derechos de las Personas con Discapacidad	1	0:08	6	0:46	1	2:00	1	0:30	3:24
3. Barreras para las Personas con Discapacidad	1	0:09	16	1:50	1	8:00	1	0:30	10:29
4. Manejo de buenas relaciones y atención	2	0:08	6	0:50	2	1:30	2	1:00	3:28
Lenguaje positivo	1	0:03	3	0:30	1	0:30	1	0:30	1:33
Orientaciones	1	0:05	3	0:20	1	1:00	1	0:30	1:55
5. Aportes de las personas con discapacidad	5	0:21	34	14:40	1	2:00	0	0:00	17:01
Estudios de caso	1	0:04	22	1:40	1	1:00	0	0:00	2:44
Caso Hellen Keller	1	0:04	3	4:26	0	0:00	0	0:00	4:30
Caso Gabriela Brimmer	1	0:04	3	4:06	0	0:00	0	0:00	4:10
Caso Temple Grandin	1	0:05	3	3:56	0	0:00	0	0:00	4:01
Casos ecuatorianos	1	0:04	3	0:32	0	1:00	0	0:00	1:36
Zona de Gamificación	0	0:00	0	0:00	1	1:00	0	0:00	1:00
Total, aproximado del curso: 40 HORAS	12	1:10	88	20:00	8	15:00	7	3:30	40:40

Núm. = Número o cantidad. Tiempo expresado en horas:minutos. El tiempo de lectura se calculó con un promedio de lectura de 200 palabras por minuto.

8.4.5 Fase de implementación

En esta fase se implementó dentro de un entorno virtual de aprendizaje el contenido textual, audiovisual, las tareas y las evaluaciones desarrolladas en la fase de desarrollo. Para este propósito, se

usó la plataforma eXeLearning. Una vez implementado el contenido en dicha herramienta, se lo exportó en formato sitio web. Finalmente, se subió el curso al Repositorio de Objetivos de Aprendizaje de la Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Investigación y la Academia (CEDIA) con el fin de que pueda ser consumido de forma gratuita y libre (ver Figura 10).

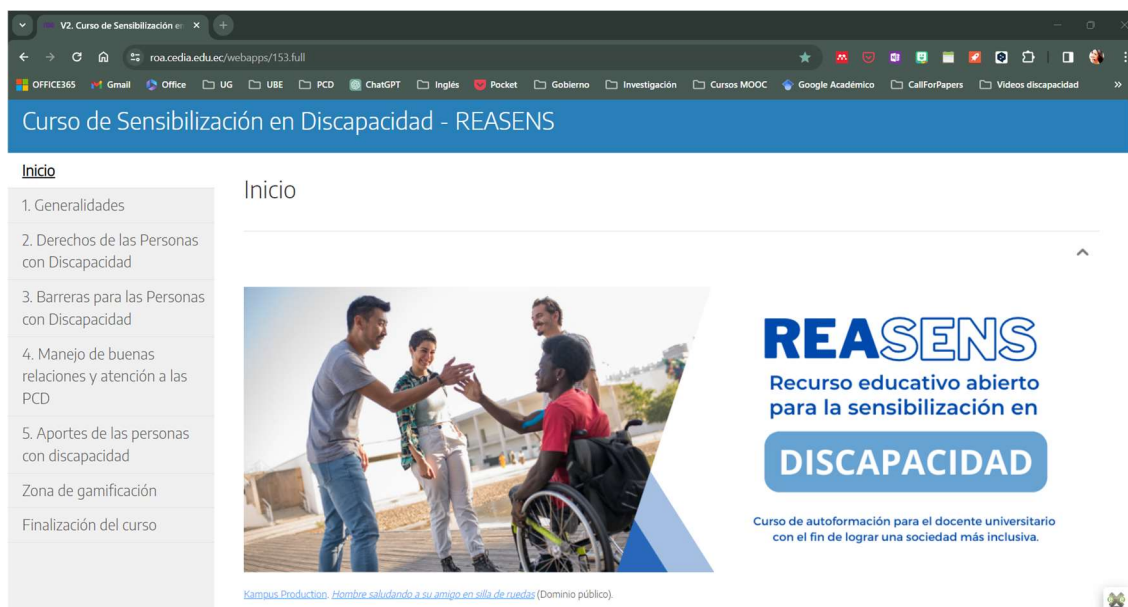


Figura 10 Portal del Curso de Sensibilización en Discapacidad – REASENS

8.4.6 Fase de validación

En esta fase se llevó a cabo la validación de la calidad del curso mediante expertos, a través de dos instrumentos: 1) una lista de comprobación desarrollada por el proyecto EDIA para evaluar la calidad de un recurso educativo abierto y 2) un cuestionario ad hoc para medir la calidad del contenido del curso respecto a su objetivo de sensibilizar en discapacidad.

Respecto al primer instrumento, se ejemplifica el cálculo del promedio simple alcanzado por las dos primeras dimensiones, considerando dos respuestas posibles dadas por los expertos: Sí (éxito) y No (fracaso). En el caso de las respuestas de éxito, se contó la cantidad de respuestas positivas por cada indicador y se dividió por diez. Luego se sacó el promedio de estos resultados sumando y dividiendo los

valores por el número de indicadores. El resto de las dimensiones siguió el mismo patrón de cálculo (Ver Figura 11).

INDICADORES	EXPERTO 1	EXPERTO 2	EXPERTO 3	EXPERTO 4	EXPERTO 5	EXPERTO 6	EXPERTO 7	EXPERTO 8	EXPERTO 9	EXPERTO 10	TOTAL	PROMEDIO SIMPLE
1. PORTADA DEL RECURSO. Primera página o primera pantalla visible del recurso.												
1.1. El título del recurso es motivador y sugerente. El título no solo ofrece una idea general del contenido del recurso, sino que está redactado teniendo en cuenta la etapa educativa, edad y nivel del alumnado al que se dirige, o bien del profesorado y/o agentes educativos para quienes se construye el recurso. Por ello, el título promueve la interacción con el recurso, despierta el interés y estimula a leerlo/verlo.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	90%	98%
1.2. En la portada del recurso se explicita el objetivo del recurso y el producto o resultado final. En la portada del recurso, primera pantalla o página, se aclara qué aprendizajes genera el recurso y cuál es la acción general que deben realizar los agentes a los que se dirige el mismo.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	100%	
1.3. La portada posee una imagen sugerente, en consonancia con el contenido del recurso. La imagen no solo ilustra el contenido o temática del recurso, sino que promueve interactuar con el recurso, leerlo y visualizarlo.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	100%	
1.4. Aparece un itinerario de aprendizaje sencillo en la portada o primera página. El itinerario de aprendizaje se realiza con eXeLearning u otra herramienta de software libre. El itinerario ofrece un resumen del recurso, señalando de una manera concisa los diversos pasos o tareas a realizar. La imagen del itinerario es atractiva y libre. Se insertan los iconos oficiales del Proyecto EDIA y se publica con una licencia CC BY SA.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	100%	
2. METODOLOGÍA DIDÁCTICA. Principios metodológicos que inspiran el diseño general de los diferentes elementos del recurso.												
2.1. Existe coherencia entre la teoría y la práctica (entre los contenidos y las actividades, los objetivos y las competencias). El recurso se realiza atendiendo a la adecuada conexión, relación o unión entre sus componentes para que desarrolle de manera lógica y consecuente los principios o metas educativas para los que ha sido diseñado.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	100%	96%
2.2. Prima el papel activo del alumnado, mediante el uso de metodologías activas y el aprendizaje experiencial. La secuencia de aprendizaje se diseña bajo el prisma de metodologías didácticas que favorecen el 'aprender haciendo o experimentando' por parte del alumnado como, por ejemplo, el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Retos, etc.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	100%	
2.3. Incluye acciones para potenciar la reflexión sobre el aprendizaje. Utiliza el diario de aprendizaje del alumno como recurso, incorpora de manera sistemática rutinas de pensamiento u otras estrategias metacognitivas que ofrecen una guía para la reflexión sobre el propio aprendizaje.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	90%	
2.4. Pone en valor el aprendizaje cooperativo, con técnicas y estructuras propias de esta metodología. Se parte de una organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde el alumnado trabaja conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas, de manera que la aportación de todos sea importante. Al inicio del recurso se explicita cómo van a trabajar los alumnos e incluso se sugieren los roles de los alumnos en los equipos, cómo realizar los grupos y distribuir las tareas.	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	90%	
2.5. Se sugieren rutinas de pensamiento a lo largo del recurso que ayudan a sistematizar el pensamiento autónomo. Las rutinas son organizadores que ayudan a estructurar, ordenar y desarrollar distintas formas de pensamiento en el proceso de aprendizaje y que promueven la autonomía de los estudiantes (Jacqueline Tipold (2018). Estas rutinas se sugieren de manera repetida a lo largo del recurso)	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	100%	

Figura 11 Cálculo de la evaluación del curso REASENS por dimensión

En la Tabla 10 se presentan los promedios simples alcanzados por cada dimensión. Como se puede observar, el curso obtuvo calificaciones superiores al 93 % de calidad en cada dimensión.

Tabla 10 Resultados de la evaluación del curso REASENS por dimensión

Dimensiones	Ítems	Calificación
1. PORTADA DEL RECURSO. Primera página o pantalla visible del recurso.	4	98 %
2. METODOLOGÍA DIDÁCTICA. Principios metodológicos que inspiran el diseño general de los diferentes elementos del recurso.	5	96 %
3. CONTENIDOS. Los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que los alumnos deben adquirir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	6	97 %
4. TAREAS. Conjunto de acciones que los usuarios deben realizar a lo largo del recurso para alcanzar los objetivos y metas educativa.	7	93 %
No se evaluaron dos ítems por no existir ese tipo de tareas dentro del curso.		
5. GUÍA DIDÁCTICA. Ofrece especificaciones y orientaciones sobre la finalidad, partes y uso del recurso.	5	100 %
6. CAPACIDAD PARA GENERAR APRENDIZAJE. El recurso es idóneo para aprender.	3	100 %
7. ADAPTABILIDAD. El recurso puede ajustarse a contextos concretos con facilidad.	3	93 %
8. INTERACTIVIDAD. El recurso permite una interacción, a modo de diálogo, entre el dispositivo y el usuario.	4	100 %

Dimensiones	Ítems	Calificación
9. REQUISITOS TÉCNICOS. Necesidades de la tecnología con la que se realiza el recurso.	4	100 %
10. FORMATO Y ESTILO. El recurso se diseña teniendo en cuenta pautas formales que mejoran la capacidad de comprensión en todas las personas.	7	94 %
11. ACCESIBILIDAD. El recurso se diseña desde una perspectiva abierta e inclusiva, facilitando al máximo la comprensión del mismo y la interacción con el material en caso de necesitar tecnología de asistencia.	8	99 %
12. LICENCIAS Y DERECHOS DE AUTORÍA. El recurso respeta la legislación vigente y se realiza bajo la premisa de un compromiso ético con el conocimiento y la autoría.	7	96 %
13. COMUNICACIÓN INCLUSIVA. Las pautas comunicativas orales e icónicas se orientan hacia la inclusión de hombres y mujeres, así como todo tipo de personas desde una perspectiva igualitaria.	4	100 %

Los expertos dejaron comentarios generales sobre el curso, los cuales fueron recogidos en la Tabla

11.

Tabla 11 Comentarios de los expertos que evaluaron la calidad del curso

Expertos	Comentarios
Experto 2	De manera general, es muy buen trabajo, ya que la información recopilada y procesada brinda una gran enseñanza al lector acerca de lo que es necesario conocer sobre la temática analizada. Los casos de personas con discapacidad presentados son excepcionales e inspiradores. Finalmente, el procesamiento, la presentación y la metodología utilizada hacen que este curso sea excelente.
Experto 5	Se recomienda diversificar el proceso de evaluación, implementando diversas herramientas como H5P, Quizz, crucigramas, arrastrar y soltar, etc.
Experto 6	En términos generales me parece que la propuesta del curso es muy pertinente, y los contenidos son sencillos y de fácil consumo. Como sugerencia, podrían incorporar el uso de alguna red social que facilite la interacción de los participantes y genere una verdadera comunidad de personas comprometidas con los procesos de inclusión.
Experto 7	Me parece excelente la estructura del curso, sobre todo, los videos introductorios elaborados por la autora, la forma en la que se da explicación de cada tema, y cómo las actividades invitan a la interiorización de los contenidos.
Experto 10	El curso está bien estructurado y los contenidos son fáciles de comprender. Los casos de personas con discapacidad presentados son inspiradores y el enfoque del curso logra sensibilizarte con lecturas y videos impactantes. Además, las actividades y autoevaluaciones ayudan a interiorizar los contenidos.

Respecto al segundo instrumento, el cuestionario ad hoc arrojó los siguientes resultados:

Los expertos tienen una percepción altamente positiva (superior al 0.90 de un máximo de 1) del producto educativo y una alta consistencia entre las percepciones de los expertos encuestados (alfa de Cronbach superior al 0.988). Los comentarios de los expertos se presentan en la Tabla 12.

Tabla 12 Comentarios de los expertos que evaluaron el contenido del curso

Expertos	Comentarios
COMENTARIOS SOBRE EL TEMARIO Y OBJETIVOS	
Experto 3	El temario está bien estructurado y tiene una secuencia lógica que le permite al participante estar motivado y continuar con los siguientes temas.
Experto 5	El curso es completo y bien estructurado para cumplir el objetivo propuesto. Felicitaciones.
Experto 6	Estoy totalmente de acuerdo con todas las propuestas de los temas y objetivos.
Experto 11	Destacaría la facilidad para ir avanzando por los diferentes bloques. Es un curso muy atractivo, con amplio e interesante material y con actividades muy interactivas y didácticas.
COMENTARIOS SOBRE EL CONTENIDO TEXTUAL	
Experto 3	El contenido te permite explorar de lo deductivo a lo inductivo, lo cual te lleva a reflexionar acerca del tema y encontrar el significado del curso.
Experto 13	Se debería hablar de personas con problemas de salud mental, en vez de discapacidad mental.
COMENTARIOS SOBRE EL CONTENIDO AUDIOVISUAL	
Experto 3	El contenido audiovisual está muy atinado con la problemática planteada. Los recursos visuales te permiten conocer en profundidad las raíces del problema.
Experto 9	Los videos están con información clara. Sin embargo, podrían contener mejoras como, por ejemplo, alguna música de fondo.
Experto 10	Muy interesantes los videos, cortos y dinámicas que motivan al estudiante.
COMENTARIOS SOBRE LA SENSIBILIZACIÓN EN DISCAPACIDAD	
Experto 3	Lo que me encantó de este curso es que realmente te sensibiliza desde el inicio hasta el final. No tiene ambigüedades, está muy bien diseñado y cumple con el propósito de sensibilizar a los participantes.
Experto 10	Cada palabra esclarece el conocimiento sobre discapacidad y la realidad a que se enfrentan.
Experto 13	Las películas elegidas y las figuras creadas sobre equidad, entre otras, favorecen la sensibilización de los participantes.
COMENTARIOS GENERALES	
Experto 2	Es un curso agradable, práctico y te permite tener una visión amplia de los problemas de las personas con discapacidad y te explica cómo atender los casos de exclusión, al final todos debemos comprender que es importante incluir y sumar virtudes.
Experto 9	El curso es didáctico y sobre todo tiene información de relevancia sobre la discapacidad y la atención a la diversidad.

Expertos	Comentarios
Experto 13	El contenido es claro. Recoge los aspectos fundamentales que debe tener un docente para fomentar la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

Finalmente, se tomó en cuenta los comentarios y las calificaciones dadas por los expertos y se procedió a rediseñar y modificar el curso REASENS antes de publicar la versión definitiva.

8.5 Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue diseñar, desarrollar y validar un recurso educativo abierto (REA) para sensibilizar a docentes y futuros docentes en temas de discapacidad mediante un curso de formación basado en tecnología interactiva y audiovisual.

El curso se diseñó usando el modelo instruccional ADDIE (Agudelo, 2009; Morales-González et al., 2014). El proceso de investigación tuvo lugar en dos de sus etapas: Análisis y Evaluación.

En la fase de Análisis se determinó la necesidad de formación en temas de discapacidad mediante entrevistas realizadas a docentes y estudiantes con y sin discapacidad. Se pudieron evidenciar determinados vacíos respecto a varios temas, entre ellos el concepto de discapacidad, tipos de discapacidad y lenguaje inclusivo.

Respecto al tema de conceptos de discapacidad, algunos de los entrevistados basan su definición dentro del marco de un modelo médico o de rehabilitación. Es decir, consideran que tener una discapacidad es sinónimo de poseer un cuerpo defectuoso o deficiente que restringe sus actividades (Ferreira Vásquez, 2010). De ahí que es importante capacitar en que existen otros modelos teóricos de discapacidad (Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019). En estos modelos se explica que la discapacidad va más allá de las deficiencias corporales y que la participación en la sociedad de las personas con discapacidad tiene mucho que ver con el entorno social en el que se desenvuelven y las barreras que la sociedad les impone.

Respecto al tema de tipos de discapacidad, si bien es cierto no hay consenso que clasifique los tipos de discapacidad, es importante conocer al menos estos cuatro tipos: discapacidad física, discapacidad intelectual, discapacidad mental y discapacidad sensorial. Conocer sus características permitirán orientar el trabajo del profesor en el aula respecto a las necesidades de estas personas. Como indica el estudio de Almonacid Castiblanco (2023) el desconocimiento por parte de los docentes frente a la discapacidad y sus categorías podría dificultar los procesos de inclusión de las personas con discapacidad.

Respecto al tema del lenguaje inclusivo, durante las entrevistas se pudo evidenciar la necesidad de apropiar a los docentes y futuros docentes en el uso de un lenguaje positivo o inclusivo como parte de la sensibilización. Se requiere abolir ciertos términos como decir que una persona padece, sufre o adolece de una discapacidad. Es necesario despejar confusiones en el uso de términos que parecen positivos (por ejemplo, el término «personas con capacidades especiales»), pero no son correctos y son más bien eufemismos (Pantano, 2007). Así como Porta (2023), creemos que las palabras configuran el mundo en el que vivimos, y tienen un impacto significativo en cómo las personas son tratadas y percibidas, de ahí la importancia de este tema en la capacitación.

En la fase de Evaluación, la lista de comprobación del Proyecto EDIA arrojó resultados positivos en el análisis de la calidad del recurso educativo abierto. Las trece dimensiones evaluadas obtuvieron como mínimo un 93 % de calidad, según el criterio de los expertos. Asimismo, el cuestionario *ad hoc* arrojó resultados positivos de los expertos que revisaron el contenido de acuerdo con la calidad del temario y objetivos, contenido textual, contenido audiovisual y sensibilización, obteniéndose una percepción altamente positiva.

Entre los comentarios dados por los expertos se indica que el curso es atractivo y didáctico. Asimismo, indican que su contenido es claro y comprensible. También indican que la estructura del curso tiene una secuencia lógica que mantiene el interés y la motivación de los participantes. Los expertos

indican que los casos presentados son excepcionales, inspiradores e impactantes. Finalmente explican que el curso posee información de relevancia sobre la discapacidad y atención a la diversidad que realmente sensibiliza.

En comparación con otras propuestas similares, como el Curso de Sensibilización en Discapacidades del CONADIS (<http://www.plataformaconadis.gob.ec>), el curso REASENS brinda 10 horas más de capacitación (con un total de 40 horas) y brinda una unidad destinada a mostrar los logros y aportaciones de las personas con discapacidad. Además, REASENS ofrece un contenido más dinámico (mediante los recursos audiovisuales) y más interactivo (mediante actividades lúdicas) que al momento no ofrece el contenido presentado en formato PDF del curso del CONADIS.

Otra diferencia encontrada con un curso sobre Educación Inclusiva, desarrollado por investigadores colombianos (Almonacid Castiblanco, 2023) y creado en Moodle, es que REASENS se basa en una cultura de conocimiento abierto. Esto quiere decir que el curso está disponible para su consumo por cualquier persona sin ningún tipo de restricción, claves de acceso o pago alguno gracias a su licencia CC BY-NC-SA.

Asimismo, en comparación con un curso realizado por investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid (Felipe-Rello, Puerta, et al., 2020) para mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad, REASENS también ofrece objetivos y contenidos explícitamente secuenciados y evaluados por expertos.

El curso se basa en las teorías pedagógicas del constructivismo, el aprendizaje significativo, el aprendizaje basado en competencias, el aprendizaje autorregulado y el aprendizaje basado en videos. El curso se ha diseñado con una secuencia temática organizada de tal manera que la construcción del conocimiento tenga lugar mediante conexiones a conocimientos previos. Asimismo, los recursos audiovisuales fueron seleccionados para procurar que el conocimiento adquiriera un significado al hacer conexiones con las emociones que evocan los videos. El curso brinda competencias en los tres saberes: se

dan a conocer conceptos (saber), se da a conocer cómo abordar a las personas con discapacidad para ofrecerles apoyo (saber hacer) y, por último, pero no menos importante, se busca cambiar actitudes negativas hacia las personas con discapacidad (saber ser). Finalmente, el curso fue diseñado para el aprendizaje autónomo y autorregulado de los estudiantes, proporcionando guías y manejos de tiempo para el cumplimiento del contenido.

El curso tiene ciertas limitantes técnicas que pueden ser corregidas en una nueva versión, como, por ejemplo, registrar las notas de las autoevaluaciones y tener una barra que indique el porcentaje de avance en el curso.

Es importante que el curso no solo se evalúe por expertos sino también por aquellas personas que tomen el curso, con el fin de medir si el curso ha generado un cambio de actitudes de los participantes hacia la discapacidad. Esto se realiza en el Capítulo IX.

CAPÍTULO IX

9 EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DEL CURSO REASENS PARA SENSIBILIZAR EN DISCAPACIDAD

9.1 Introducción

En el Capítulo VIII se explicó el diseño, desarrollo y validación del curso REASENS que usa la narrativa audiovisual para sensibilizar en discapacidad. REASENS ha sido diseñado para ser tomado en modalidad 100 % virtual y de forma autónoma. El curso fue desarrollado bajo la filosofía del conocimiento abierto, por lo que cuenta con una licencia que permite su utilización, modificación, y distribución de forma libre y gratuita. Se destaca como innovación la incorporación de narrativas audiovisuales seleccionadas específicamente para crear empatía y sensibilizar a los participantes. Además, cuenta con actividades interactivas que permiten la interacción del participante con el contenido. Este curso ha sido diseñado de esta forma para que resulte motivante y emotivo.

En este estudio se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿El curso REASENS sensibiliza y produce cambios positivos de actitud en los docentes y estudiantes universitarios hacia la discapacidad?
- ¿Qué papel juegan las narrativas audiovisuales en el curso?

9.2 Objetivos del estudio

- Medir el cambio de actitudes de docentes y futuros docentes hacia la discapacidad después de haber tomado el Curso de Sensibilización en Discapacidad – REASENS.
- Evaluar la efectividad del Curso de Sensibilización en Discapacidad – REASENS desde la perspectiva de los participantes del curso.

9.3 Metodología

Con objeto de probar la efectividad del Curso de Sensibilización en Discapacidad - REASENS, se realizó una evaluación en dos pasos. Por una parte, la medición del cambio de actitud de los participantes que produjo el curso se realizó a través de una investigación preexperimental, usando pruebas pretest y postes. Por otra parte, la evaluación de la efectividad del curso según la perspectiva de los participantes se realizó mediante una encuesta *ad hoc*.

La investigación preexperimental, con medidas pretest y posttest, consistió en que los participantes debían cumplimentar el cuestionario EAPD (Ver [Anexo 4](#)) de Arias González et al. (2016), antes de iniciar el curso (pretest) y después al finalizarlo (posttest).

Se plantearon las siguientes hipótesis:

- H_0 = El curso de sensibilización en discapacidad REASENS no produce cambios positivos de actitud hacia las personas con discapacidad.
- H_i = El curso de sensibilización en discapacidad REASENS sí produce cambios positivos de actitud hacia las personas con discapacidad.

9.3.1 Participantes

El curso se implementó en tres universidades: la Universidad de Guayaquil (UG), Ecuador; la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Ecuador; y la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), España. Las dos primeras son universidades públicas y la última es privada. Estas universidades fueron seleccionadas por conveniencia, ya que la autora labora y/o ha realizado pasantías de investigación en ellas.

Los participantes fueron notificados sobre el lanzamiento del curso por los medios de comunicación oficiales de cada institución. Las autoridades de cada institución decidieron a quién sería dirigido el curso: si a docentes, estudiantes o ambos. Una vez enviados los comunicados, participaron en

el curso 349 personas (entre docentes y estudiantes) que decidieron participar libremente. La distribución de los participantes que aprobaron el curso se representa en la Tabla 13.

Tabla 13 Cantidad de participantes que aprobaron el curso REASENS

UNIVERSIDAD	DOCENTES	ESTUDIANTES	INICIO	FIN
UNEMI	7	159	AGOSTO-23	OCTUBRE-23
UG	105	45	SEPTIEMBRE-23	NOVIEMBRE-23
UDIMA	33	0	NOVIEMBRE-23	DICIEMBRE-23
TOTAL	145	204		

Por lo tanto, la población de referencia quedó configurada por los 145 docentes y 204 estudiantes (N=349) que realizaron el curso. De estos, se seleccionó una muestra no probabilística de conveniencia con criterios de inclusión, los cuales fueron: 1) haber superado el curso y 2) haber respondido al cuestionario EAPD antes y después de haber tomado el curso. Aproximadamente la mitad de los participantes (48 %) cumplieron con estos criterios, por lo que la muestra del estudio se configuró con 92 docentes y 75 estudiantes, es decir, una muestra n=167 participantes. La **¡Error! No se encuentra el origen d e la referencia.** muestra la frecuencia de participantes por universidad según su sexo y su rol.

Tabla 14 Participantes que cumplieron criterios de inclusión

Rol	UG			UNEMI			UDIMA			Total
	M	H	T	M	H	T	M	H	T	
Docentes	43	30	73	6	1	7	9	3	12	92
Estudiantes	13	7	20	47	8	55	0	0	0	75
Total			93			62			12	167

M = mujeres, H = hombres, T = total.

La muestra se compone de un 55 % de docentes (58 mujeres y 34 hombres), y un 45 % de estudiantes (60 mujeres y 15 hombres). En total, el 71 % de la muestra corresponde a mujeres y el 29 % a hombres. Se observa que la proporción de docentes y estudiantes es bastante homogénea, mientras que hay cierta disparidad de género entre los participantes. La edad de los encuestados oscila entre 18 y 68 años. El 44 % de los participantes no ha tenido contacto directo con PCD, mientras que el 56 % de los participantes sí lo ha tenido.

9.3.2 Recogida de información

Con el fin de medir si el Curso de Sensibilización en Discapacidad diseñado ha producido cambios en las actitudes de los participantes hacia las PCD, se utilizó la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD) de Arias González et al. (2016). Esta escala fue utilizada en dos momentos: antes de iniciar el curso (pretest) y una vez finalizado (postest). Utiliza una escala tipo Likert de 4 niveles (muy desacuerdo, bastante desacuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo).

En concreto, se decidió adoptar esta escala: 1) porque fue validada por varios expertos siguiendo un proceso riguroso de análisis, 2) porque tiene buenas cualidades métricas de fiabilidad y validez, 3) por la actualización de las versiones previas y 4) por la claridad de los ítems y de las dimensiones que los agrupan.

9.3.3 Análisis de los datos

Para realizar el análisis cuantitativo se utilizó el software JASP en donde se trabajó con el estadístico t-student para muestras relacionadas. En este caso fueron los participantes que respondieron al cuestionario EAPD previo (pretest) y EAPD posterior al curso (postest). De esta manera se pudieron comparar las diferencias de las medias en las dimensiones: «Relaciones sociales y personales con personas con discapacidad» (RS), «Vida normalizada» (VN) y «Programas de intervención» (PI) y en las variables «Comodidad en presencia de una persona con discapacidad» (CO) y «Nivel de información sobre los tipos de discapacidad» (IN). Esta comparación se realizó con un nivel de confianza del 95 %. Para comprender la magnitud de las diferencias se calculó el tamaño del efecto (d de Cohen) con los siguientes rangos: $d < 0,20$ sin efecto (SE); $0,21 < d < 0,49$ efecto bajo (EB); $0,50 < d < 0,79$ efecto moderado (EM); $0,80 < d$, efecto grande (EG) (Cohen, 1988).

9.4 Medición del cambio de actitudes que produjo el curso REASENS (enfoque cuantitativo)

Para realizar el análisis, se obtuvo las medias con el fin de tener una variable continua que permita trabajar con la prueba t de student. El cálculo de la media se realizó según las dimensiones: Relaciones

sociales y personales con PCD (RS), Vida Normalizada (VN) y Programas de Intervención (PI) y las variables explicativas: Grado de Comodidad (CO) y nivel de información (IN). Este proceso se realizó con los resultados de los cuestionarios EAPD previo y EAPD posterior.

La Tabla 15 resume el valor de las medias que han sido obtenidas tanto por los grupos pretest y posttest como en las submuestras, considerando el rol (estudiante, docente), universidad (UG, UNEMI, UDIMA), sexo (mujer, hombre) y contacto con las personas con discapacidad (sí o no). Se resalta que en todos los casos la media de los posttest es superior a los pretest. Esto indica que, a priori, se ha conseguido subir estos puntajes, sin embargo, es necesario conocer si esa diferencia es significativa (Ver Tabla 16).

Tabla 15 Estadísticos descriptivos (medias)

EAPD	ESTADO	Rol		Universidad			Sexo		Contacto	
		Estud.	Docente	UG	UNEMI	UDIMA	Mujer	Hombre	Sí	No
CO	Pretest	4,467	4,359	4,323	4,565	4,250	4,364	4,510	4,484	4,311
	Posttest	4,587	4,674	4,624	4,677	4,500	4,610	4,694	4,710	4,541
IN	Pretest	0,557	0,463	0,422	0,594	0,700	0,500	0,518	0,533	0,470
	Posttest	0,645	0,833	0,791	0,665	0,850	0,727	0,800	0,774	0,716
RS	Pretest	3,277	3,595	3,475	3,415	3,679	3,443	3,476	3,537	3,346
	Posttest	3,348	3,727	3,623	3,443	3,828	3,537	3,603	3,669	3,415
VN	Pretest	3,457	3,623	3,559	3,520	3,617	3,520	3,618	3,583	3,505
	Posttest	3,502	3,797	3,744	3,531	3,743	3,636	3,734	3,710	3,608
PI	Pretest	2,984	3,427	3,275	3,082	3,617	3,203	3,288	3,322	3,110
	Posttest	3,102	3,565	3,419	3,183	3,777	3,331	3,420	3,479	3,203

Hemos representado, en la Figura 12 y en la Figura 13, la diferencia entre las medias obtenidas en las dimensiones RS, VN y PI según el rol (estudiante, docente) y según la universidad (UG, UNEMI y UDIMA). Se puede notar que existe una inclinación positiva que muestra la mejora después del curso. En la Figura 12 se aprecia que los docentes alcanzan mejores puntajes que los estudiantes en ambos momentos (antes y después del curso). En la Figura 13 se aprecia que la UDIMA tiene puntajes más altos en las pruebas pretest y posttest. Posterior al curso, únicamente en la dimensión VN, es igualada en puntaje por la UG. La variable PI ha alcanzado los peores puntajes. Solo la UDIMA tiene una mayor puntuación en esa variable.

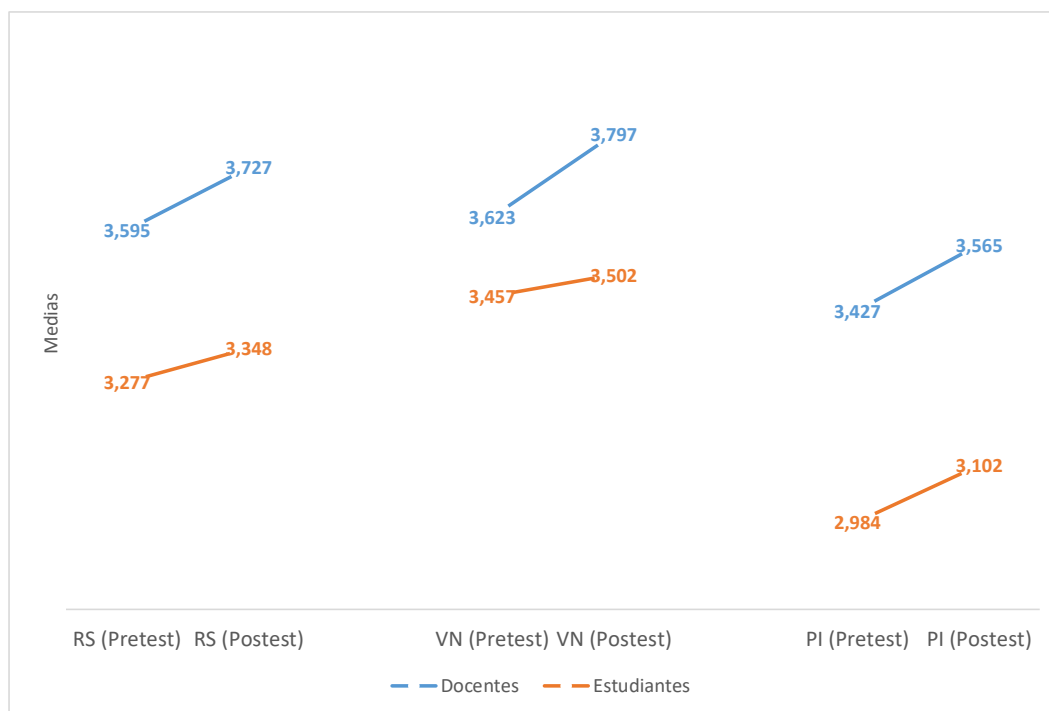


Figura 12 Medias pretest y posttest (RS, VN, PI) por rol

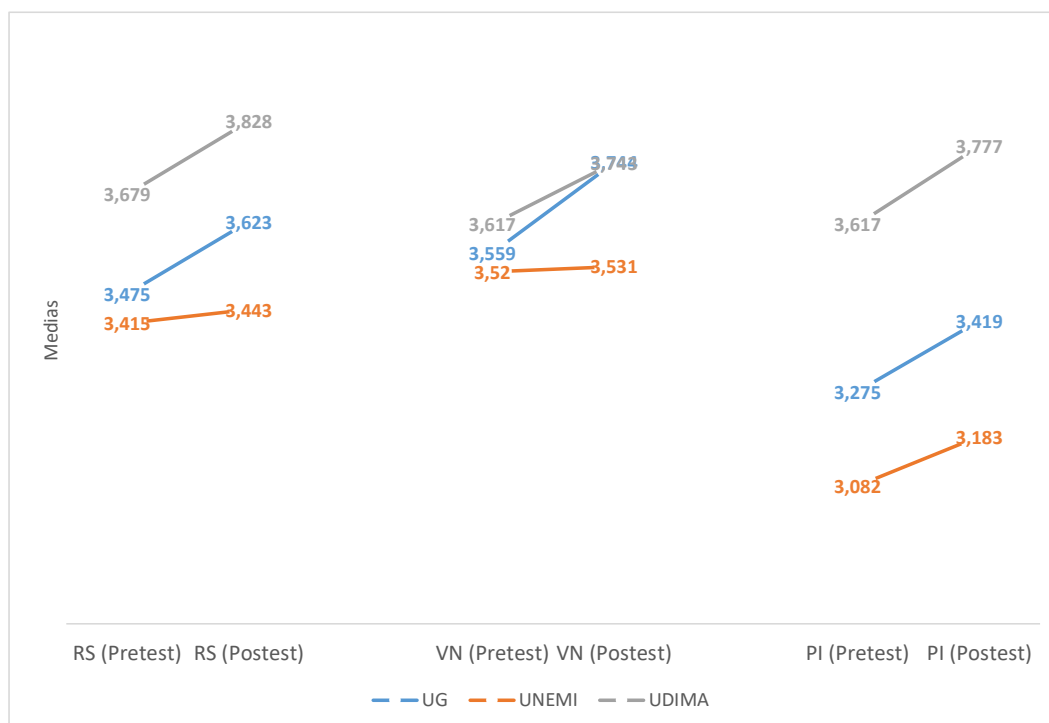


Figura 13 Medias pretest y posttest (RS, VN, PI) por universidad

La Tabla 16 presenta los resultados del contraste t para muestras relacionadas con el propósito de analizar la significatividad de las diferencias entre las medias obtenidas en el pretest y posttest en las dimensiones RS, VN, PI, así como en las variables explicativas CO e IN. En la última columna se ofrece la interpretación de si se acepta (AH_0) o se rechaza la hipótesis nula (RH_0) en cada caso y con qué efecto.

Tabla 16 Contraste t de student para muestras relacionadas

EAPD	Factor	Descripción	t	p	d	Interpretación
CO (pretest y postest)	Rol	Estudiante	-1,582	0,118	-0,183	AH ₀
		Docente	-4,259	< ,001	-0,444	RH ₀ – EB
	Universidad	UG	-3,608	< ,001	-0,374	RH ₀ – EB
		UNEMI	-1,842	0,070	-0,234	AH ₀
		UDIMA	-1,393	0,191	-0,402	AH ₀
	Sexo	Hombre	-2,274	0,027	-0,325	RH ₀ – EB
		Mujer	-3,613	< ,001	-0,333	RH ₀ – EB
	Contacto	Sí	-3,140	0,002	-0,326	RH ₀ – EB
No		-2,850	0,006	-0,331	RH ₀ – EB	
IN (pretest y postest)	Rol	Estudiante	-2,708	0,008	-0,313	RH ₀ – EB
		Docente	-8,007	< ,001	-0,835	RH ₀ – EG
	Universidad	UG	-7,995	< ,001	-0,829	RH ₀ – EG
		UNEMI	-2,118	0,038	-0,269	RH ₀ – EB
		UDIMA	-1,750	0,108	-0,505	AH ₀
	Sexo	Hombre	-4,855	< ,001	-0,694	RH ₀ – EM
		Mujer	-6,130	< ,001	-0,564	RH ₀ – EM
	Contacto	Sí	-6,031	< ,001	-0,625	RH ₀ – EM
No		-4,952	< ,001	-0,576	RH ₀ – EM	
RS (pretest y postest)	Rol	Estudiante	-1,438	0,155	-0,166	AH ₀
		Docente	-3,227	0,002	-0,336	RH ₀ – EB
	Universidad	UG	-3,656	< ,001	-0,357	RH ₀ – EB
		UNEMI	-0,587	0,559	-0,075	AH ₀
		UDIMA	-1,441	0,177	-0,416	AH ₀
	Sexo	Hombre	-2,816	0,007	-0,402	RH ₀ – EB
		Mujer	-2,339	0,021	-0,215	RH ₀ – EB
	Contacto	Sí	-3,702	< ,001	-0,384	RH ₀ – EB
No		-1,251	0,215	-0,145	AH ₀	
VN (pretest y postest)	Rol	Estudiante	-1,023	0,310	-0,118	AH ₀
		Docente	-5,341	< ,001	-0,557	RH ₀ – EM
	Universidad	UG	-5,214	< ,001	-0,541	RH ₀ – EM
		UNEMI	-0,257	0,798	-0,033	AH ₀
		UDIMA	-1,302	0,219	-0,376	AH ₀
	Sexo	Hombre	-2,736	0,009	-0,391	RH ₀ – EB
		Mujer	-3,391	< ,001	-0,312	RH ₀ – EB
	Contacto	Sí	-3,555	< ,001	-0,369	RH ₀ – EB
No		-2,450	0,017	-0,285	RH ₀ – EB	

EAPD	Factor	Descripción	t	p	d	Interpretación
PI (pretest y posttest)	Rol	Estudiante	-2,806	0,006	-0,324	RH ₀ – EB
		Docente	-3,626	< ,001	-0,378	RH ₀ – EB
	Universidad	UG	-3,458	< ,001	-0,359	RH ₀ – EB
		UNEMI	-2,487	0,016	-0,316	RH ₀ – EB
		UDIMA	-1,974	0,074	-0,570	AH ₀
	Sexo	Hombre	-2,979	0,005	-0,426	RH ₀ – EB
		Mujer	-3,606	< ,001	-0,332	RH ₀ – EB
	Contacto	Sí	-4,473	< ,001	-0,464	RH ₀ – EB
		No	-2,055	0,043	-0,239	RH ₀ – EB

t = contraste t, p = p-valor para contrastar hipótesis, d = d de Cohen, AH₀ = acepta hipótesis nula. RH₀ = rechaza hipótesis nula. EB = efecto bajo. EM = efecto medio. EG = efecto grande.

En la Tabla 16 se aprecia que se ha rechazado la hipótesis nula (RH₀) en 33 de los 45 contrastes, es decir el 73 %. Las diferencias, en la mayoría de los casos, evidencian un cambio significativo de actitud, pero con un efecto bajo (EB). En cuanto a la variable CO, existen cambios significativos de actitud en los docentes, en la UG, en ambos sexos, y en personas que tienen o no contacto con PCD. En cuanto a la variable IN, existen cambios significativos tanto en docentes como en estudiantes, en las universidades UG y UNEMI, en ambos sexos, y en personas que tienen o no contacto con PCD. En cuanto a la dimensión RS, existen cambios significativos en los docentes, en la UG, en ambos sexos y en las personas que sí tienen contacto con PCD. En cuanto a la variable VN, existen cambios significativos en los docentes, en la UG, en ambos sexos y en personas que tienen o no contacto con PCD. Finalmente, en la variable PI, existen cambios significativos tanto en docentes como en estudiantes, en la UG y en la UNEMI, en ambos sexos, y en personas que tienen o no contacto con PCD.

En la Figura 14 se muestra la cantidad de hipótesis nulas rechazadas (RH₀) tanto en las variables explicativas (CO, IN) como en las dimensiones (RS, NV, PI). Se observa que IN y PI han obtenido la mayor cantidad de hipótesis nulas rechazadas, mientras que RS es la que menos cantidad tiene. En color azul se muestra la cantidad de hipótesis rechazadas (RH₀). Con esto se demuestra que el curso genera mayormente cambios de actitud positiva en las variables: comodidad en presencia de PCD (CO) y nivel de

información sobre los tipos de discapacidad (IN), también en las dimensiones: relaciones sociales y personales con PCD (RS), vida normalizada (VN) y programas de intervención (PI).

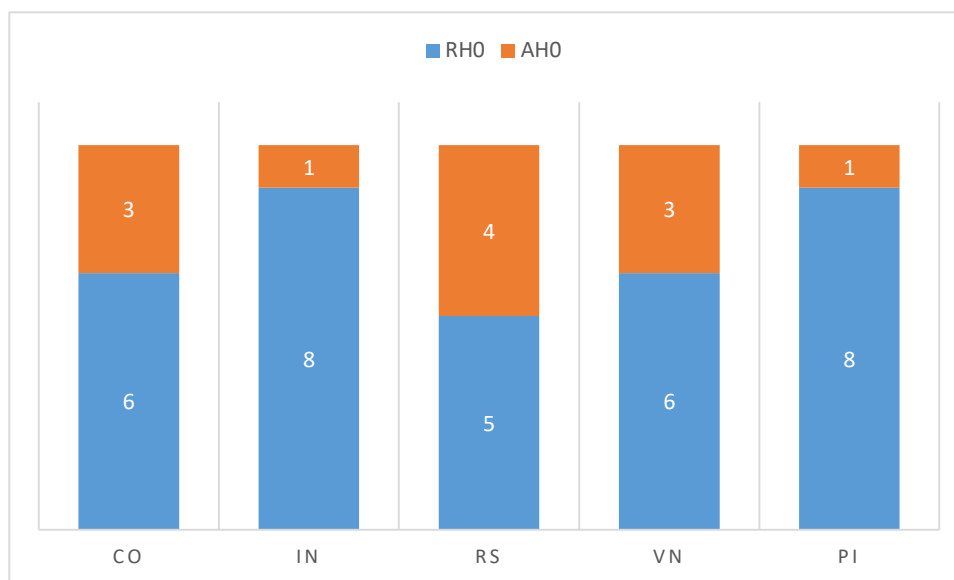


Figura 14 Cantidad de hipótesis rechazadas (RH0) y aceptadas (AH0)

9.4.1 Discusión y conclusiones de la efectividad del curso en el cambio de actitudes

Los resultados obtenidos en el estudio revelan una mejora significativa en las actitudes de los participantes hacia la discapacidad después de haber tomado el curso. Esto responde de manera afirmativa a la pregunta de investigación planteada en este estudio, demostrando que el curso REASENS efectivamente genera cambios positivos de actitud en docentes y estudiantes universitarios hacia la discapacidad. De hecho, estos cambios ocurren más en los docentes que en los estudiantes, como se aprecia en la Figura 12.

Con la prueba de contraste t para muestras relacionadas se constató que, en la mayoría de los casos, existe una diferencia significativa entre las medias del pretest y postest. Al rechazar la hipótesis nula en el 73 % de los contrastes, se evidencia que el curso REASENS sí produjo cambios positivos de actitud hacia las personas con discapacidad. El valor d de Cohen permitió determinar que el tamaño del efecto es bajo o moderado. En el caso de la variable IN, el valor d de Cohen fue grande, lo que indica que el curso mejoró los conocimientos de los docentes y estudiantes sobre los tipos de discapacidad.

En la Figura 14 se aprecia que los cambios de actitud se producen mayormente en la dimensión «Programas de intervención» (PI) y en la variable «Nivel de información sobre los tipos de discapacidad» (IN). En el primer caso, se interpreta que el curso ha permitido a los participantes reconocer la importancia de la inclusión de las personas con discapacidad, así como la eliminación de barreras con sus correspondientes implicaciones económicas. En el segundo caso, se aprecia que los participantes, tras el curso, se sienten más informados sobre los tipos de discapacidad, lo cual es beneficioso para crear soluciones educativas de acuerdo con la necesidad específica del estudiante. No obstante, la dimensión en la que hay que seguir trabajando es la dimensión sobre «Relaciones sociales y personales con personas con discapacidad» (RS). Esto se debe a que los prejuicios y estereotipos sobre las personas con discapacidad son persistentes. Se tratan de costumbres y formas de pensar que han venido transmitiéndose a lo largo de la historia. Estos patrones mentales son generalmente resistentes al cambio y requieren una profunda reflexión por parte de las personas para ser superados. Es necesario implementar más programas de formación y fomentar la autorreflexión de los participantes para abordar este problema de manera efectiva. Al igual que Freer (2021), consideramos que es necesario tomar medidas para reducir las actitudes negativas hacia la discapacidad, de modo que los alumnos con discapacidades puedan tener experiencias sociales más satisfactorias en sus instituciones de educación.

En cuanto al rol (docentes y estudiantes), el curso REASENS ha generado, entre los docentes, cambios positivos en las variables CO, IN y las dimensiones RS, VN y PI. Sin embargo, entre los estudiantes, solo se observó un cambio de actitud en las variables IN y PI. Llama la atención en la Tabla 3 cómo los docentes en el pretest tenían un puntaje inferior a los estudiantes en las variables CO e IN. Sin embargo, después del curso, los docentes superaron las medias de los estudiantes. Estos resultados coinciden con los del trabajo de Polo Sánchez (2017) cuando concluye que los docentes tienen actitudes más favorables que el resto de la comunidad educativa. Es posible que esta mejora en la actitud de los docentes se deba a su nivel de formación académica o a su mayor compromiso como educadores hacia los estudiantes. Por

otro lado, es probable que los estudiantes aún no perciban la necesidad inmediata de aplicar los conocimientos adquiridos en el curso. Coincidimos con la conclusión de Freer (2021) en su revisión sistemática de literatura sobre actitudes de los estudiantes hacia la discapacidad. El autor indica que todavía se requieren intervenciones educativas para cambiar y mejorar las actitudes de los alumnos. Las actitudes de los estudiantes pueden influir en la aceptación o el rechazo de sus compañeros, lo que en última instancia influye en si los estudiantes se sienten incluidos o no.

En cuanto a las universidades, los resultados muestran que la Universidad de Guayaquil (UG) ha logrado un cambio de actitud positivo hacia la discapacidad en las variables CO, IN y las dimensiones RS, VN y PI. La UNEMI solo lo ha hecho en las variables IN y PI. Esto se puede deber a que en la UNEMI se realizó el estudio con estudiantes de la Carrera de Educación Inclusiva y por la naturaleza de su carrera ya muestran actitudes más positivas. La UDIMA no ha cambiado de actitud en ninguna de las dimensiones (RS, VN, PI) ni variables (CO, IN). Como se aprecia en la Figura 13, esta universidad es la que mejor puntuación tiene en las medias antes y después de haber realizado el curso; en comparación con las otras dos universidades. Es decir, los participantes de esta universidad tenían actitudes más positivas que el resto de las universidades antes de comenzar el curso, pero también estas actitudes se incrementaron al finalizar el mismo, a pesar de no haber sido este cambio significativo. Además, esta universidad era la que más se sentía incómoda en presencia de una persona con discapacidad, y tras finalizar el curso, se ha apreciado un incremento de su comodidad.

Tanto los hombres como las mujeres han mejorado sus actitudes en las variables CO, IN y las dimensiones RS, VN, PI. Lo mismo ocurre con los grupos de participantes que han tenido o no contacto con las personas con discapacidad. Solo hay una excepción. Se trata del grupo de personas sin contacto con personas con discapacidad quienes no han cambiado de actitud en RS. Según varios estudios el contacto con PCD genera actitudes positivas (Abellán et al., 2018; Alzyoudi et al., 2021; Felipe-Rello, Tejero-González, et al., 2020; Galván Ruiz & García Cedillo, 2017; González Hernández & Baños Audije,

2012; Hamad, 2021; Kunz et al., 2021; Kwon et al., 2017; Reina et al., 2020; Sharma et al., 2022). En el futuro se pueden comparar los resultados obtenidos mediante la implementación del curso REASENS, pero enriquecido con charlas presenciales con personas con discapacidad.

9.5 Evaluación de la efectividad de curso según la perspectiva de los participantes (enfoque mixto)

Se presenta un estudio descriptivo con un alcance cualitativo y cuantitativo en el que se analizan los resultados de una encuesta *ad hoc* aplicada a los docentes y estudiantes de la UG sobre el valor que dan al curso REASENS para sensibilizar en discapacidad. La muestra seleccionada fue intencional y el criterio de inclusión fue que los participantes hubieran aprobado el curso.

9.5.1 Recogida de información

En el marco de un estudio de encuesta, se aplica como instrumento un cuestionario digital *ad hoc* (ver [Anexo 5](#)). La escala Likert aplicada tenía las siguientes opciones de respuesta: muy en desacuerdo (MD=1), bastante en desacuerdo (BD=2), bastante de acuerdo (BA=3) y muy de acuerdo (MA=4). La encuesta incluye las siguientes variables:

Variables explicativas sociodemográficas:

- Sexo, edad, rol (docente o estudiante), años de experiencia como docente, experiencia laborando con PCD y contacto con PCD.

Variables de criterio:

Dimensión 1 (D1): Efectividad del curso en la sensibilización y cambio de actitud.

- Ítem 1: El curso ayudó a formar el respeto a los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.
- Ítem 2: El curso ayudó a luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad.
- Ítem 3: El curso cumplió con su objetivo de sensibilizar en discapacidad.

- Ítem 4: El curso cambió positivamente su actitud hacia las personas con discapacidad.

Dimensión 2 (D2): Calidad y utilidad del contenido del curso.

- Ítem 5: El curso visibilizó las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad a la sociedad.
- Ítem 6: El curso proporcionó contenido útil y fácil de comprender.

Variables cualitativas:

- Pregunta 1: ¿Qué fue lo que más le llamó la atención del curso?
- Pregunta 2: ¿Describa los sentimientos o emociones que el curso despertó en usted?
- Pregunta 3: ¿Qué papel considera usted jugaron las narrativas audiovisuales (películas, cortometrajes, videos, etc.) como un recurso didáctico usado en el curso?
- Pregunta 4: ¿Ha cambiado algunas de sus creencias sobre las personas con discapacidad después de haber tomado el curso?
- Pregunta 5: ¿Qué aportes brindó el curso a su formación profesional?
- Comentarios generales.

9.5.2 Participantes

Aprobaron el curso 105 docentes y 70 estudiantes (N=175) de la Universidad de Guayaquil (UG). De forma voluntaria participaron en la encuesta 47 docentes y 54 estudiantes (n=101).

La muestra se compone de un 47 % de docentes (24 mujeres y 23 hombres), y un 53 % de estudiantes (41 mujeres y 13 hombres). En total el 64 % de la muestra corresponde a mujeres y el 36 % a hombres. Se observa una paridad de género entre los docentes, pero entre los estudiantes, las mujeres superan en número a los hombres. La edad de los encuestados oscila entre 19 y 67 años. Los docentes tienen entre 2 y 35 años de experiencia y el 91 % de ellos ha trabajado con estudiantes con discapacidad. El 47 % de los docentes tiene contacto directo con PCD, mientras que solo el 19 % de los estudiantes lo tiene.

9.5.3 Análisis de los datos

El análisis cuantitativo se realizó mediante el software JASP. Se trabajó con el estadístico t-student de muestras independientes para medir la significatividad de la diferencia entre los grupos de los participantes. También se halló la correlación de Pearson para conocer la relación entre las dimensiones. Se estableció un nivel de confianza del 95 % para determinar la significancia de las diferencias de medias.

El análisis cualitativo se trabajó con el software ATLAS.ti con el cual se realizó un análisis de contenido a través de actividades de categorización y codificación mediante una lógica inductiva.

9.5.4 Resultados Cuantitativos

En términos generales, la D2 (calidad y utilidad del curso) es ligeramente superior a la D1 (efectividad del curso). Las medias obtenidas son 3,81 y 3,79 respectivamente; ambas con una desviación típica de 0,54.

La Tabla 17 muestra el porcentaje alcanzado en los criterios de la escala de Likert, así como la media y la desviación estándar (DT). Las medias superan el puntaje de 3,7/4; lo que pone de manifiesto la efectividad y calidad del curso desde el punto de vista de los participantes.

Tabla 17 Estadísticos descriptivos y frecuencias por ítem

Ítems	MD (%)	BD (%)	BA (%)	MA (%)	Media	DT
DIMENSIÓN 1: Efectividad del curso						
1	2,97	0,00	12,87	84,16	3,78	0,59
2	1,98	0,99	14,85	82,17	3,77	0,56
3	2,97	0,00	7,92	89,10	3,83	0,57
4	1,98	1,00	13,86	83,17	3,78	0,56
DIMENSIÓN 2: Calidad y utilidad						
5	1,98	0,99	9,90	87,13	3,82	0,53
6	2,97	0,00	10,89	86,14	3,80	0,58

En la Figura 15 se observa que el ítem 3 sobresale con la media más alta (3,83), el cual se refiere al cumplimiento del objetivo de sensibilización en discapacidad del curso. A este le sigue el ítem 5 (3,82), el cual aborda la visibilización de las capacidades y contribuciones de las personas con discapacidad a la

sociedad. Por otro lado, el ítem 2 presenta la media más baja (3,77) en relación con si el curso ayudó a combatir los prejuicios, estereotipos y prácticas nocivas.

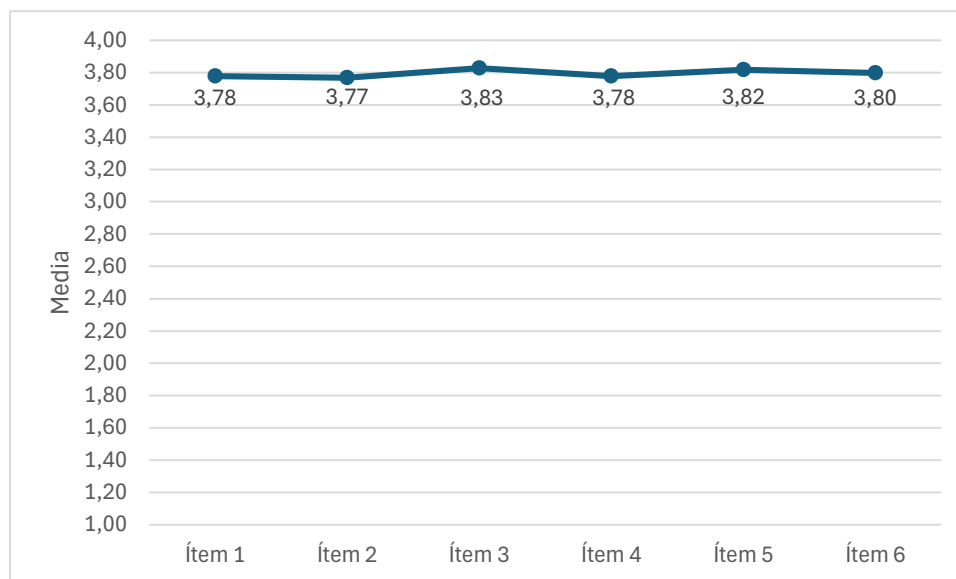


Figura 15 Media de los ítems de la encuesta *ad hoc*

La Tabla 18 muestra los resultados del contraste de medias independientes de D1 y D2 respecto al sexo, rol, experiencia laborando con PCD y contacto con PCD. El p-valor indica que no existen diferencias significativas.

Tabla 18 Puntuaciones en las dimensiones en función del género

Variables sociodemográficas	Característica	t		p	
		D1	D2	D1	D2
Sexo	Mujer	-0,473	-0,297	0,638	0,767
	Hombre				
Rol	Estudiante	-1,972	-1,623	0,051	0,108
	Docente				
Experiencia laboral con PCD	Sí	0,256	-0,225	0,799	0,823
	No				
Contacto con PCD	Sí	-0,942	-1,030	0,348	0,305
	No				

Finalmente, el estudio demuestra una relación muy alta entre D1 y D2 (R de Pearson de 0.951 con un valor $p < 0,001$).

9.5.5 Resultados Cualitativos

1) Elementos del curso que captaron la atención de los participantes

Los encuestados rescatan tres principales aspectos: los aprendizajes adquiridos, la metodología del curso y la satisfacción con el contenido.

Aprendizajes adquiridos: los participantes indican que el curso les ha aportado habilidades para la comunicación (lenguaje inclusivo) y atención o trato adecuado a las personas con discapacidad.

Ejemplos:

- *«Ya sé cómo tratar con una persona con discapacidad, antes no sabía cómo hacerlo y solo me alejaba» (Encuestado 88).*
- *«La manera de comunicarnos con las personas con discapacidad con respeto y brindando la atención que se merecen» (Encuestado 14).*
- *«Me llamó la atención ciertos términos que empleábamos mal en la inclusión» (Encuestado 17).*

Además, indican que el curso ha aportado nuevos conocimientos teóricos respecto a la discapacidad. Ejemplos:

- *«Conocer los tipos de discapacidad de forma amplia, porque tenía un breve concepto, pero no bien definido» (Encuestado 95).*
- *«La forma en que me ayudó a diferenciar los tipos de discapacidad, estaba un poco confundida antes del curso» (Encuestado 83).*

Metodología: llama la atención la metodología aplicada, en especial el uso de videos. Ejemplos:

- *«Los métodos didácticos» (Encuestado 72).*
- *«La diversidad de recursos» (Encuestado 51).*
- *«Los videos facilitaron la comprensión de los diferentes aspectos del proceso educativo» (Encuestado 15).*

- «Todo lo que tenía que ver con las películas y cómo eso nos ayuda para entender mejor a las personas con discapacidad» (Encuestado 64).

Contenidos: Los encuestados indican que les llamó la atención la calidad, la amplitud, el detalle, la estructura lógica, la organización y actualidad de los contenidos. Ejemplos:

- «El nivel tan amplio de información sobre el tema. Había revisado información muy general pero no con la calidad y amplitud de la que el curso socializó» (Encuestado 26).
- «La lógica en la disposición de los contenidos y la actualización de los mismos» (Encuestado 50).

2) Emociones que el curso provocó en los participantes

En relación con los sentimientos o emociones que el curso despertó en los participantes, los resultados muestran que existe un predominio de las emociones positivas sobre las negativas. La empatía, la alegría y la felicidad superan a sentimientos de tristeza, nostalgia, enojo y culpa. También hay personas que tienen sentimientos confrontados en donde se entremezclan sentimientos como alegría y tristeza. Algunos encuestados confunden los sentimientos o emociones con valores, por lo que también han respondido que el curso generó sentimientos de respeto, motivación, solidaridad y sensibilización por las personas con discapacidad (Ver Figura 16).



Figura 16 Nube de palabras de las emociones generadas por el curso

De aquellas respuestas en las que se justificó la razón de la emoción se extraen las siguientes conclusiones:

Emociones positivas:

- Por el aprendizaje recibido del curso: *«Muy feliz por adquirir más conocimientos» (Encuestado 4).*
- Por la metodología del curso: *«Me sentí muy contenta, la verdad, ya que me di cuenta de que podíamos aprender y a la misma vez divertirnos realizando las actividades que aparecían» (Encuestado 10).*
- Por enseñanzas del curso sobre la igualdad: *«Mucha alegría y felicidad de ver que nos enseña que todos somos iguales sin importar la discapacidad» (Encuestado 69).*
- Por el reconocimiento del potencial de las PCD: *«En algunas ocasiones me proporcionó tristeza al ver los desafíos que presentan las personas con discapacidad, pero después entendí que pueden ser autosuficientes. Me dio alegría que, en algunos casos, la tecnología pudo ayudarlos» (Encuestado 101).*

Emociones negativas:

- Por la sensibilización generada: *«La culpa por ignorarlos o menospreciarlos, pensando que no ayudan en nada. Molesta por pensar de esa manera por casi toda mi vida» (Encuestado 5).*

Emociones confrontadas:

- Por el contenido del curso: *«Me dejó con sentimientos encontrados. Por un lado, tenía curiosidad y entusiasmo por explorar un tema tan interesante. También me sentí desafiada porque el curso requería un enfoque diferente y una mente abierta. A medida que avanzaba el curso, sentí una sensación de logro y satisfacción al comprender y aprender nuevos conceptos y habilidades. Además, el curso me permitió reflexionar y*

cuestionar mis propias creencias y perspectivas, lo que creó una sensación de auto descubrimiento y crecimiento personal» (Encuestado 14).

3) Papel de las narrativas audiovisuales

En relación con el papel que jugaron las narrativas audiovisuales como recurso didáctico, los encuestados remarcaban su papel como: fundamental, muy importante o de suma importancia. Este papel se asocia con la capacidad de las narrativas audiovisuales en tres aspectos: para sensibilizar, para facilitar el aprendizaje y para motivar.

Sensibilizar: los participantes manifiestan haberse sensibilizado al conectarse con las experiencias de vida de las personas con discapacidad. Ejemplos:

- *«Estas herramientas permiten visualizar situaciones y experiencias de personas con discapacidad, fomentando la empatía y la comprensión de las dificultades que enfrentan. Además, a través de estas narrativas, se pueden transmitir mensajes de inclusión, respeto y valoración de la diversidad, contribuyendo así a la sensibilización y educación en temas relacionados con las discapacidades» (Encuestado 68).*
- *«Cada uno de los cortometrajes ayudó a poder reflexionar y a ser más empáticos con todas las personas. También se pudo visualizar las experiencias que han tenido en sus vidas» (Encuestado 70).*
- *«Jugaron un papel importante ya que uno así ve más de cerca los casos que pasan estas personas. Uno también podría estar en su misma posición de ellos y nos gustaría que nos respetaran y nos valoren» (Encuestado 84).*
- *«Jugaron un papel muy importante porque no es lo mismo solo escuchar que ver cómo transmiten, por medio de historias, todo un mundo que para muchos aún estaba nulo ante nuestros ojos» (Encuestado 88).*

Facilitar el aprendizaje: las narrativas audiovisuales también sirvieron para mejorar la comprensión y complementar el aprendizaje. Ejemplos:

- *«Creo que ayudaron a comprender mejor los conceptos al hacerlos más vívidos y reales» (Encuestado 2).*
- *«Jugaron un papel fundamental para entender el contenido del curso. Fueron facilitadores del contenido» (Encuestado 50).*
- *«Las narrativas audiovisuales fueron un recurso didáctico invaluable que complementó mi experiencia de aprendizaje en el curso» (Encuestado 14).*
- *«Papel importante como complemento de la información detallada en el curso» (Encuestado 95).*

Motivar: las narrativas audiovisuales sirvieron para mantener la atención y el interés de los encuestados. Ejemplos:

- *«Un excelente papel, ya que, con contenidos cortos como extractos de películas se generó gran interés por el tema» (Encuestado 32).*
- *«Considero que sirve de mucha ayuda, ya que el uso de tecnología hace que sean más fácil de asimilar los contenidos y captan la atención» (Encuestado 37).*
- *«Muy importante debido a que con los recursos multimedia del curso se captó la expectativa a lo largo del mismo» (Encuestado 53).*

4) Cambio de creencias sobre la discapacidad que produjo el curso

En relación el cambio de pensamiento que produjo el curso respecto a las personas con discapacidad, los encuestados afirman lo siguiente:

- a) Se observa que **antes de tomar el curso**, los participantes asumían una actitud prejuiciosa, basada en las siguientes ideas:

Creencia en la incapacidad o subestimación de capacidades: se pensaba que las personas con discapacidad eran incapaces de realizar tareas o alcanzar objetivos por sí mismas, asumiendo que estaban limitadas en lo que podían lograr. Ejemplos:

- *«Pensaba que algunos no eran capaces de lograr algún objetivo y ahora pienso que ellos sí son capaces» (Encuestado 57).*
- *«Pensaba que las personas con discapacidad tenían muchos problemas para poder solucionar las cosas, por los impedimentos diarios, pero han demostrado que, teniendo la discapacidad que tienen, siempre llegan a una solución» (Encuestado 65).*
- *«Pensaba que las discapacidades te imposibilitan seguir avanzando en la vida» (Encuestado 91).*

Consideración como una carga: se percibía a las personas con discapacidad como una carga para sus familias y la sociedad en general, en lugar de reconocer su contribución y potencial. Ejemplos:

- *«Pensaba que ellos eran una carga, que venían a sufrir y hacer sufrir, que no eran capaces de hacer nada por sí mismos» (Encuestado 5).*
- *«Pensaba que ellos eran una carga para sus padres, familia y sociedad, ahora pienso que mis pensamientos han sido una carga para mí. Son tan capaces de lograr sus objetivos como yo, algunos necesitarán ayuda, pero pueden aportar a la sociedad» (Encuestado 66).*

Trato diferenciado: se creía que las personas con discapacidad debían recibir un trato diferenciado o preferencial debido a su condición, en lugar de ser tratadas como iguales. No se refiere al trato prioritario que se les debe brindar por disposiciones legales, si no al trato no equitativo o igualitario.

Ejemplos:

- *«Yo pensaba que por su condición había que darles un trato diferenciado y leyendo los documentos concluyo que no hay que hacerlo, que hay que tratarlas como personas normales» (Encuestado 20).*
- *«El curso me demostró que las personas con discapacidad no quieren ser tratadas de forma diferente por ser discapacitadas, sino que quieren que se les dé su lugar en la sociedad» (Encuestado 32).*

Vulnerabilidad: se percibía a las personas con discapacidad como vulnerables y débiles, en lugar de reconocer su fortaleza y capacidad de superación. Ejemplos:

- *«Pensaba que eran muy vulnerables, confundiéndolo incluso con debilidad» (Encuestado 21).*
- *«Pensaba que eran personas muy sensibles y tristes, con el curso veo que son personas guerreras y muy emprendedoras» (Encuestado 71).*
- *«Antes sí tenía un poco de miedo a tratarlas, no conocía lo que ellos sentían, por lo tanto, sentía un miedo a que pueda causarles daño con algún comentario o algo, sin embargo, ahora siento que tengo la libertad de hablarles y saber cómo tratarlos» (Encuestado 95).*

Creencias estereotipadas: se encasillaba a las personas con discapacidad bajo creencias llenas de prejuicios y estereotipos. Ejemplos:

- *«Antes del curso, tenía estereotipos sobre las personas con discapacidad. Ahora, tras el curso, veo la diversidad y valor en las habilidades únicas de cada individuo. Mi perspectiva cambió hacia una mayor empatía» (Encuestado 75).*
- *«Pensaba que tenían muchas limitaciones y realmente pienso que nosotros somos sus limitaciones» (Encuestado 48).*
- *«Pensaba que la persona con discapacidad era una persona retraída» (Encuestado 63).*

- *«Yo siempre he tenido respeto a ellas, pero tal vez era más pena, ahora siento más respeto y admiración» (Encuestado 73).*
- *«Pensaba que su discapacidad les impedía ser normales» (Encuestado 59).*

Necesidad de sobreprotección: se pensaba que las personas con discapacidad necesitaban ser sobreprotegidas y cuidadas en exceso, en lugar de ser apoyadas para que logran sus objetivos por sí mismas. Ejemplos:

- *«Antes pensaba que había que ayudarles mucho, o sea facilitarles las cosas. Ahora sé que ellos pueden valerse por sí mismos, acorde a sus capacidades» (Encuestado 31).*
- *«Pensaba que había que sobreprotegerlas, pero ahora entendí que no es lo correcto, sino más bien ayudarlas a cumplir sus objetivos por sí mismos» (Encuestado 61).*
- *«Pensaba que necesitaban mucha ayuda, pero lo que más necesitan es que comprendamos cómo ellos realizan cualquier actividad». (Encuestado 69).*
- *«Cuando no sabía nada acerca de las personas con discapacidad pensaba que siempre iban a necesitar ayuda, pero cuando vi el curso me di cuenta de que no es así, que una persona con discapacidad puede llevar una vida normal también» (Encuestado 94).*

b) **Después de tomar el curso,** los encuestados tomaron una actitud más empática basada en el respeto a los derechos y en la admiración a las capacidades de las PCD, mostrando un cambio relevante en las siguientes cuestiones.

Reconocimiento del potencial: los encuestados reconocen que las personas con discapacidad pueden superar sus limitaciones y lograr más de lo que inicialmente se pensaba. Ejemplos:

- *«Pensé que había cosas que no podían hacer, pero ahora entiendo que pueden hacer eso y más» (Encuestado 2).*
- *«Antes de tomar el curso, tenía una visión bastante limitada de las personas con discapacidad. Pensaba que eran personas que estaban limitadas por sus discapacidades y*

que necesitaban ayuda para realizar las tareas cotidianas. Después de tomar el curso, mi visión de las personas con discapacidades cambió significativamente. Aprendí que las personas con discapacidades son tan diversas como cualquier otro grupo de personas. Tienen diferentes fortalezas, debilidades, intereses y aspiraciones. También aprendí que las personas con discapacidades pueden vivir vidas plenas y satisfactorias, a pesar de sus desafíos. Y yo quejándome por pequeñeces que me suceden en mi vida, ellos son personas fuertes y son admirables» (Encuestado 68).

Igualdad y respeto: los encuestados reconocen la importancia de tratar a las personas con discapacidad con igualdad y respeto y comprenden que merecen ser tratadas como cualquier otra persona. Ejemplos:

- *«Antes creía que no tenían nuestros mismos derechos, pero ahora sé que toda persona debe ser tratada por igual» (Encuestado 85).*
- *«Ahora pienso que son personas iguales a nosotros, debemos de considerarlas y darles apoyo» (Encuestado 62).*
- *«Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos y la capacidad de soñar como toda persona, son personas que terminan con sus objetivos, creo que con mucho más amor y perseverancia que otros» (Encuestado 70).*

Empatía y sensibilidad: los encuestados muestran una actitud más empática y se han sensibilizado hacia las PCD. Reconocen sus luchas y desafíos, así como su capacidad para vivir vidas plenas y satisfactorias. Ejemplos:

- *«Pues antes me daba como un poco igual ver a personas con discapacidades en la calle porque decía bueno es su vida, yo sigo la mía, ahora siento que estoy más sensibilizada en cuanto a este tema» (Encuestado 88).*

- *«No estaba consiente plenamente de las complejidades de sus vidas y de los desafíos reales que enfrentan en la sociedad, pero después de completar el curso, mi perspectiva ha experimentado un cambio significativo. Ahora entiendo que la discapacidad es una parte normal» (Encuestado 99).*

Promoción de la inclusión: los encuestados se muestran más inclusivos. Ejemplo:

- *«Antes de unirme al curso, tenía algunas ideas y creencias limitadas y estereotipadas sobre las personas con discapacidad. Tenía prejuicios o ideas erróneas sobre sus capacidades y contribuciones a la sociedad. Pero desde que tomé este curso, mi perspectiva ha cambiado significativamente. Ahora entiendo que las personas con discapacidad son personas con habilidades únicas y valiosas. Aprendí a reconocer y apreciar su diversidad y a comprender que la discapacidad no define su valor ni su potencial. El curso me dio una visión más amplia y empática de las personas con discapacidad y me enseñó a reconocer y promover la inclusión, el respeto y la igualdad de oportunidades para todos» (Encuestado 14).*

Por otra parte, se observa que la forma de pensar de algunos encuestados se mantuvo inalterable antes y después de tomar el curso. En general, estas personas ya tenían actitudes positivas hacia la discapacidad:

- *«Siempre he creído que todos somos iguales» (Encuestado 8).*
- *«Ni mi pensamiento ni actitud han cambiado, siempre he sido respetuoso y empático con las personas con discapacidad» (Encuestado 26).*
- *«Igual, pero con más sensibilidad» (Encuestado 24).*
- *«Pensaba parecido. Tengo empatía» (Encuestado 40).*
- *«Pensaba lo mismo, no ha cambiado mi pensar. El buen trato y consideración siempre a todas las personas, independientemente si son discapacitadas o no» (Encuestado 46).*

- *«Yo tengo un amigo con una discapacidad, para mí ellos son algo genial, antes y ahora, no ha cambiado mucho excepto que ahora quisiera aprender nuevas cosas sobre ellos e intentar socializar» (Encuestado 89).*

5) Aportes del curso a la formación profesional

El aporte que según los encuestados brindó el curso a su formación profesional puede sintetizarse en los siguientes puntos:

Sensibilización: El curso ha aportado a la eliminación de prejuicios y estereotipos. Los participantes manifiestan que han comprendido mejor la discapacidad, y que se han concientizado reconociendo la discapacidad como un problema de la sociedad. Ejemplos:

- *«Cambiar la lástima por el de oportunidad de igualdad» (Encuestado 45).*
- *«Pensar de una manera más abierta, ser consciente y más empático. Todos tenemos diversas cualidades, fortalezas y debilidades» (Encuestado 68).*
- *«A comprender un poco más el problema de la discapacidad y a concienciarse que es un problema que nos concierne a todos como sociedad» (Encuestado 20).*

Conocimientos y herramientas: El curso ha aportado conocimientos y herramientas de utilidad para los profesionales. Algunos de ellos mencionan que les servirá para compartirlos o aplicarlos en el aula: Ejemplos:

- *«Brindó un aporte positivo y más conocimientos para mi persona que podré reflejarlos en mi trabajo» (Encuestado 84).*
- *«Conocimiento. Gracias al curso aprendí a conocer más sobre las personas con discapacidad» (Encuestado 67).*
- *«Al ser psicólogo veo en el curso muchos aportes. He identificado varios elementos aplicables en talleres de psicoeducación» (Encuestado 67).*

Mejorar el trato a las PCD: El curso ha aumentado el conocimiento respecto a la forma de comunicarse y tratar a las personas con discapacidad, incrementando su empatía: Ejemplos:

- *«Aportó significativamente para aprender cómo poder abordar a una persona con NEE, sin hacerla sentir rezagada o menospreciada» (Encuestado 21).*
- *«Principalmente me aportó elementos en cuanto ampliar mi vocabulario sobre el tema e información sobre cómo abordar casos de discapacidades que no se me han presentado en clases» (Encuestado 26).*
- *«Ser más empático y ayudar a cada persona, también a no tratarlos como niños pequeños, porque son personas que tienen sueños. También en cómo saber reconocer cada tipo de discapacidad para brindarle un mejor aprendizaje si algún día llego a tener un estudiante con cualquier tipo de discapacidad» (Encuestado 70).*

Inclusión: El curso ha fomentado en los encuestados el compromiso de ser más inclusivos con las personas con discapacidad. Ejemplos:

- *«El curso me ha ayudado a superar mis prejuicios y a adoptar una perspectiva más inclusiva y respetuosa hacia las personas con discapacidad» (Encuestado 14).*
- *«El curso me ha hecho más consciente de la importancia de la diversidad y me ha dado herramientas para abordar desafíos y promover soluciones inclusivas en el aula» (Encuestado 75).*
- *«Realizar una enseñanza más comprensiva, solidaria e inclusiva hacia ellos» (Encuestado 55).*

6) Comentarios generales del curso

El curso recibió felicitaciones, agradecimientos y reconocimientos. Además, fue valorado como interesante, bueno, muy bueno y excelente. Ejemplos:

- *«Su material instructivo me permitió dejar la ignorancia y evitar formar parte de los agresores» (Encuestado 5).*
- *«Muy interesante el curso y la metodología utilizada igual» (Encuestado 19).*
- *«El curso me pareció muy interesante. El contenido enriquecedor y de mucho valor para aplicarlo en la sociedad (Encuestado 43).*
- *«Las temáticas son muy ordenadas, explícitas, claras y concretas. Me agradó muchísimo el curso» (Encuestado 23).*
- *«Excelente manejo de las herramientas audiovisuales y su relación con el contenido» (Encuestado 35).*
- *«Agradezco este curso tan interesante y con muchos recursos que podemos utilizar como docentes» (Encuestado 39).*

Los encuestados sugieren que este curso llegue a más personas y que se siga capacitando sobre el tema:

- *«Quisiera que este curso llegue a todas las personas para que aprendan y tengan conocimiento sobre esta herramienta que es muy útil». (Encuestado 9).*
- *«Me gustaría que hubiera más cursos así, donde se demuestre que una discapacidad no es impedimento para crecer y que también estos proyectos se lleven a la escuela. Es necesario que los niños lo vean y así no exista discriminación» (Encuestado 47).*
- *«Excelente curso, es muy provechoso. Deberían implementar cursos de necesidades educativas especiales como dislexia, discalculia, autismo, etc.» (Encuestado 45).*

9.5.6 Discusión de los resultados de la evaluación del curso

Se ha evaluado el curso de sensibilización en discapacidad REASENS desde la perspectiva de sus participantes, con el fin de determinar si logró su objetivo principal: sensibilizar a los docentes y futuros

docentes sobre la discapacidad mediante el uso de recursos audiovisuales. Se realizó mediante un enfoque mixto para complementar los resultados.

El curso obtuvo valoraciones positivas y se confirmó que sí cumplió con su objetivo de sensibilizar en discapacidad. La media del ítem 3, sobre si el curso cumplió su objetivo de sensibilizar alcanzó un valor de 3,83; siendo la más alta. La calificación más baja (3,77) la recibió el ítem 2 respecto a si los participantes consideran que el curso ayudó a luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad. Esto puede deberse a que, aunque los participantes se hayan sensibilizado, eliminar la percepción prejuiciosa requiere un esfuerzo consciente y continuo para desarraigarse de estas falsas creencias que han sido transmitidas desde la cultura y por generaciones. El análisis de contenido sostiene la importancia de continuar combatiendo los estereotipos y prejuicios que obstaculizan los esfuerzos para fomentar una educación inclusiva. Esto se evidencia en las sugerencias de los participantes, quienes solicitan que se continúe con la creación e implementación de programas de formación sobre discapacidad e inclusión y que se amplíe el alcance del curso a toda la sociedad.

Los resultados del estudio evidencian que no existen diferencias significativas en la sensibilización y el cambio de actitud hacia la discapacidad, en función de las variables: rol (docente y estudiante), sexo (hombre y mujeres), trabajo previo con personas con discapacidad y contacto con personas con discapacidad. Tampoco existen diferencias significativas en la percepción de la calidad y utilidad del curso en función de las variables anteriormente descritas.

Los encuestados aprecian la importancia del uso de las narrativas audiovisuales a partir de casos reales, lo que ha permitido sensibilizar a los participantes, generando sentimientos de empatía y fomentando la inclusión. Las narrativas audiovisuales, además, han permitido captar el interés, complementar y facilitar el aprendizaje. Por lo tanto, los resultados coinciden con los de Adame (2009), Ambrós & Breu (2007) al sostener que los recursos audiovisuales facilitan la comprensión, producen un impacto emotivo, estimulan la atención y la receptividad del estudiantado y acercan a realidades que de

otra forma serían inaccesibles. Hemos corroborado que los medios audiovisuales son recursos útiles para captar y mantener la atención del espectador mediante la emoción, tal como lo afirman Conde e Iturrate (2003). Lo importante de trabajar con estos recursos audiovisuales es que logran que los contenidos se arraiguen de manera más persistente en la memoria de los espectadores, perdurando en la conciencia mucho más tiempo que las explicaciones teóricas convencionales sobre temas similares, tal como lo señala García Amilburu (2010a).

Los participantes han señalado que uno de los elementos que más les llamó la atención del curso fue la metodología. El aprendizaje basado en videos es una metodología educativa que emplea los recursos audiovisuales como una herramienta ampliamente reconocida. El video ha demostrado ser altamente efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que motiva e involucra a los estudiantes, al tiempo que mejora la retención de la información. La Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia (Mayer & Moreno, 2003) enfatiza la importancia de los canales visual y auditivo para facilitar la integración de información y promover un aprendizaje con significado. Nuestro estudio ratifica la importancia de incorporar el video como recurso didáctico. De acuerdo con el estudio cuantitativo, el ítem 5 sobre la visibilización de las capacidades y contribuciones de las PCD a la sociedad, a través de las narrativas audiovisuales, obtuvo una media muy alta (3,82). Además, según el estudio cualitativo, el uso de este recurso fue fundamental para ejemplificar, facilitar y complementar el aprendizaje, además para mantener la motivación y el interés en el curso.

Según Tapia Ladino et al. (2011) los estudiantes aprecian que el docente conecte el mundo del aula con el mundo exterior. Cuando el docente puede generar esta conexión, mediante el uso de anécdotas o comentarios de actualidad, se favorece la atención de los estudiantes. Al captar la atención se mejora la comprensión de los contenidos. No es posible para los docentes tener vasta cantidad de experiencias o anécdotas que contar para captar la atención de los estudiantes en todos los temas. Los videos pueden poner al alcance del profesorado innumerables historias sobre cualquier temática.

REASENS incluye 88 videos sobre personas con discapacidad que pueden ser usados para sensibilizar a la sociedad. Estos videos han despertado emociones, lo que según Bisquerra (2023), influye en la capacidad de razonamiento, la memoria, la toma de decisiones y el interés para aprender.

Por todo lo anterior, el curso REASENS ha demostrado ser eficaz en la sensibilización hacia la discapacidad al emplear recursos audiovisuales para explicar los contenidos temáticos sobre discapacidad. Esta estrategia se alinea con la efectividad observada en las técnicas de simulación y el contacto directo con personas con discapacidad, tal como se evidenció en el estudio de Luarte-Rocha et al. (2023). Así que sugerencias como las de González Cortés & Roses Campos (2016), respecto a promover el contacto directo con personas con discapacidad en las universidades, pueden ser reemplazadas, complementadas o alternadas con la visualización de narrativas audiovisuales que promuevan la sensibilización y la inclusión.

9.5.7 Conclusiones de los resultados de la evaluación del curso

El curso REASENS ha logrado su objetivo principal: sensibilizar a los docentes universitarios (en formación y en ejercicio) para que tomen conciencia respecto a la discapacidad mediante el uso de recursos audiovisuales que acerquen a los participantes a la realidad que viven las personas con discapacidad en pro de crear una sociedad más inclusiva. Existe una estrecha relación entre la dimensión D1 (Efectividad del curso para sensibilizar y cambiar la actitud hacia las PCD) y la dimensión D2 (Calidad y la utilidad del contenido del curso) del cuestionario. A esta conclusión se llega mediante la correlación de Pearson y la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos.

Los resultados permiten afirmar que los participantes han cambiado su actitud prejuiciosa por una actitud más empática. El curso ha fomentado una mayor empatía y comprensión hacia las personas con discapacidad, así como el reconocimiento de sus capacidades, derechos y necesidades. Esto les permite tomar conciencia de las barreras y crear entornos más inclusivos y accesibles. Sin embargo, aún se debe continuar capacitando contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas.

Los participantes valoran las narrativas audiovisuales como fundamentales y de mucha utilidad didáctica para la comprensión de las temáticas. Los recursos audiovisuales favorecieron un aprendizaje significativo y la asimilación de los contenidos con mayor rapidez. Las narrativas audiovisuales cautivaron a los espectadores, creando conciencia de sus propias vidas y ampliando la comprensión de las vidas de las personas con discapacidad.

El curso REASENS tuvo un impacto emocional significativo en los participantes, logrando la sensibilización que se buscaba. Por lo tanto, se recomienda su uso en otras instituciones de educación superior con objeto de dotar de las habilidades y actitudes adecuadas a los profesionales de la educación que están o estarán en contacto con personas con discapacidad.

9.6 Conclusiones generales

Tal como se ha puesto de manifiesto en este capítulo, sumado a lo expuesto en los capítulos del estudio empírico, se han alcanzado los objetivos generales de esta tesis doctoral que eran: 1) Sensibilizar a los docentes y futuros docentes hacia las personas con discapacidad y 2) Diseñar, desarrollar y evaluar el efecto de un programa de formación basado en narrativas audiovisuales en las actitudes de docentes y futuros docentes hacia las personas con discapacidad.

Se llevó a cabo un estudio riguroso que comenzó con la búsqueda y análisis de películas basadas en la vida real que destacan las capacidades y logros de las personas con discapacidad. Estas actividades fueron planteadas para conseguir los objetivos específicos 1 y 2 (OE1 y OE2). Posteriormente, vinculado con el objetivo específico 3 (OE3), se diseñó y desarrolló un programa de formación titulado REASENS, el cual se presentó como un curso en formato sitio web para la modalidad virtual y con licencia abierta para ser modificado y compartido sin restricciones. Este curso se fundamentó en teorías de aprendizaje pertinentes para la era digital, tales como el aprendizaje basado en videos, así como el fomento al aprendizaje autónomo y autorregulado. Durante su desarrollo, se puso especial atención en la creación de contenidos ordenados y secuenciados de tal manera que el participante pudiera construir su

conocimiento basado en explicaciones previas y a la vez generar un aprendizaje significativo basado en las emociones despertadas por el material audiovisual. Ese fue el papel de las narrativas audiovisuales utilizadas como recurso didáctico, además del de complementar y aclarar el contenido temático. El curso REASENS fue sometido a una validación por parte de expertos, quienes confirmaron su idoneidad y garantizaron la calidad del diseño y valor pedagógico del curso. Finalmente, en relación con el objetivo específico 4 (OE), el curso fue implementado y validado por aquellos participantes que completaron satisfactoriamente el programa, lo que permitió comprobar, de primera mano, que el curso generó la sensibilización esperada y cambió positivamente actitudes en docentes y futuros docentes.

Tras realizarse los estudios investigativos pertinentes, mediante enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos y triangulando los resultados, se llegó a la conclusión de que el curso es efectivo para producir cambios positivos de actitud tanto en docentes como en estudiantes universitarios, siendo más notables estos cambios en los docentes. La evaluación realizada por los participantes sobre el curso evidencia que efectivamente este ha logrado sensibilizar a los participantes sobre la discapacidad generando en ellos sentimientos de empatía y promoviendo la inclusión. Sin embargo, persiste el desafío en la lucha contra estereotipos y prejuicios arraigados.

Los resultados obtenidos muestran que los cambios de actitud se observan principalmente en la aceptación a crear programas de intervención (PI) en favor de las personas con discapacidad. Además, ha incrementado el nivel de información (IN) de los participantes sobre los tipos de discapacidad, aspecto que favorece a un mayor entendimiento sobre cada discapacidad y en la forma en la cual cada una requiere atención. Esto a su vez les ha permitido sentirse más cómodos (CO) ante la presencia de una persona con discapacidad. Asimismo, los participantes han cambiado de actitud respecto a sus creencias de que las personas con discapacidad no podían llevar una vida normal. Tras realizar el curso, los participantes reconocen que sí pueden tener una vida independiente con derecho a ser tratados de forma digna y en igualdad de oportunidades. No obstante, la actitud de los participantes en cuanto a mantener

relaciones sociales y personales con personas con discapacidad (RS) sigue siendo una «asignatura pendiente» debido a la persistencia de prejuicios y estereotipos. Es necesario, por lo tanto, seguir creando programas de formación más orientados a mejorar las relaciones sociales con las personas con discapacidad. Surge aquí una oportunidad de investigación.

Existe una relación estrecha entre la efectividad del curso para sensibilizar y cambiar actitudes de los participantes con la calidad y utilidad que los participantes perciben del curso. Esto avala la calidad de diseño y el valor pedagógico del curso y a su vez corrobora la validación hecha por los expertos que evaluaron el curso antes de su implementación.

A criterio de los participantes, las narrativas audiovisuales ayudaron a sensibilizarse, a facilitar el aprendizaje y a motivarlos. Estos tres aspectos son esenciales para crear un aprendizaje significativo y duradero, destacando la importante relación de los audiovisuales en el cambio de actitudes y en la sensibilización.

Por lo dicho, los hallazgos realizados respaldan la conclusión de que el curso REASENS es efectivo para sensibilizar y cambiar las actitudes hacia la discapacidad entre los participantes, proporcionando una herramienta sólida para futuras intervenciones y mejoras en la educación inclusiva de cualquier institución educativa de nivel superior de habla hispana.

Como limitante de este estudio se declara que no se tuvo control en la selección de participantes durante la implementación del curso. Esta decisión estuvo bajo el criterio de las autoridades en cada universidad, lo que redujo la posibilidad de tener una participación más homogénea en la cantidad, rol y género de participantes de cada universidad.

9.7 Recomendaciones generales

A pesar de la mejora en las actitudes observadas en docentes y estudiantes, persisten los desafíos relacionados con estereotipos y prejuicios arraigados. Se recomienda desarrollar estrategias específicas para abordar estos temas que fomenten la reflexión crítica entre los participantes. Estas actividades

pueden ser mediante foros, cinefóruns o debates. Con esto se busca eliminar estas barreras actitudinales que perjudican que un estudiante con discapacidad se sienta a gusto e incluido en el aula.

Considerando que las relaciones sociales y personales con personas con discapacidad son uno de los aspectos que requieren mejora, y son fundamentales en el espacio áulico, se sugiere complementar la implementación del curso REASENS con actividades presenciales o mediante videoconferencias que involucren la interacción directa con personas con discapacidad. El intercambio de experiencias a través del diálogo puede ser fundamental para fortalecer estas relaciones y promover una mayor comprensión y empatía hacia la discapacidad.

Se sugiere que el curso REASENS sea aplicado en otras instituciones educativas de nivel superior interesadas en promover la inclusión y la sensibilización hacia la discapacidad y se estudien sus efectos para corroborar estos resultados. Además, se recomienda extender la implementación del curso a estudiantes de nivel medio. Formar en discapacidad a temprana edad puede evitar que se sigan arraigando los prejuicios y estereotipos que más tarde son difíciles de eliminar.

Dado que el curso REASENS demostró generar cambios positivos de actitud principalmente entre los docentes, se recomienda continuar ofreciendo programas de formación similares, utilizando la misma metodología de aprendizaje basado en videos, dada su utilidad didáctica comprobada. Se sugiere profundizar en temas como metodologías y enfoques inclusivos, tecnologías para la inclusión educativa de personas con discapacidad, entre otros. Estos programas podrían integrarse como parte del currículo de formación docente inicial y continua de todas las instituciones educativas.

Considerando que REASENS es un recurso educativo abierto con licencia para modificar y compartir su contenido, se sugiere adaptar el curso para otros contextos y audiencias, como profesionales de la salud, cuidadores, dirigentes políticos, entidades gubernamentales, etc. Consideramos que organismos estatales como privados pueden mejorarlo y adaptarlo a sus objetivos y compartirlo desde sus plataformas con el fin de que el curso llegue a la sociedad entera.

Es importante capacitar al personal docente en el uso de la metodología de aprendizaje basada en videos, ya que trae beneficios para el desarrollo cognitivo y actitudinal de los estudiantes. La integración efectiva de narrativas audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede mejorar la comprensión y retención de la información, así como promover un mayor entusiasmo y predisposición al estudio. Incluir el cine (a través de películas, fragmentos de películas, cortometrajes, etc.) dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como hemos comprobado, es motivador, útil y muy educativo.



APORTES Y PARTICIPACIÓN



CAPÍTULO X

10 APORTES Y PARTICIPACIÓN

10.1 Prospectiva y propuestas de futuro

10.1.1.1 Respecto al curso REASENS

Se puede crear una nueva versión del curso, ya no como un sitio web, sino como un curso MOOC, que permita mostrar el progreso de los participantes y registrar las calificaciones de sus autoevaluaciones.

Se pueden crear convenios con instituciones que protegen los derechos de las personas con discapacidad, como el CONADIS (Ecuador) u ONCE (España), para realizar mejoras en el curso respecto a su contenido, accesibilidad y difusión.

10.1.1.2 Respecto al uso de narrativas audiovisuales en la educación

Se puede crear un buscador, basado en inteligencia artificial, que facilite la búsqueda de narrativas audiovisuales para que puedan ser utilizadas como recurso didáctico en cualquier área del saber.

Se puede crear una aplicación, basada en inteligencia artificial, que realice el análisis instrumental de películas para encontrar su valor educativo.

Se puede crear un generador de recursos audiovisuales, basado en inteligencia artificial, en donde el docente narre una historia a contar en clase y la inteligencia artificial grafique la historia con imágenes y videos con licencia abierta. De esta forma se facilitaría la edición de videos a los docentes para usarlas en clases.

10.1.1.3 Respecto la sensibilización y cambios de actitudes hacia la discapacidad

Se puede sensibilizar en discapacidad mediante una experiencia inmersiva usando realidad virtual. Es decir, mediante la creación de una experiencia vivencial que simule las barreras que debe enfrentar una persona con discapacidad.

Se puede incorporar al curso charlas en directo, de forma presencial o virtual, con personas con discapacidad para promover una mejora de sus relaciones sociales.

10.2 Líneas de investigación futura

- Narrativas audiovisuales en la educación.
- Inteligencia artificial para la elaboración de material didáctico.
- Realidad virtual para sensibilizar discapacidad.

10.3 Publicaciones científicas

10.3.1 Contribuciones en congresos

10.3.1.1 *Influencia de las películas basadas en hechos reales sobre los logros de las personas con discapacidad en el desarrollo del valor de Inclusión*

Tapia-Leon, García-Valcárcel, et al. (2021) presentaron el artículo científico en la Conferencia sobre Ecosistemas Tecnológicos para Potenciar la Multiculturalidad (TEEM 2021) llevada a cabo en Barcelona (España) del 27 al 29 de octubre del 2021 en modalidad híbrida. El libro de memorias del congreso tiene ISBN número ISBN: 978-1-4503-9066-8

10.3.1.2 *Películas sobre discapacidad para educar en el valor de la inclusión*

Tapia-Leon, García-Valcárcel, et al. (2021) presentaron el artículo científico en la 1ra edición del Congreso Internacional en Interculturalidad, Inclusión y Equidad en Educación (INCLUYE 2021) llevado a cabo en Sevilla (España) del 1 al 3 de diciembre del 2021 en modalidad híbrida. El libro de memorias del congreso tiene ISBN número ISBN: 978-84-1311-688-4 (PDF).

10.3.1.3 *Diseño de un REA para la sensibilización sobre discapacidad mediante películas*

Tapia-Leon et al. (2022) presentaron el artículo científico en la 8va edición del Congreso Ibérico de Innovación en Educación con Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (ieTIC2022) llevado a cabo en Bragança (Portugal) del 3 al 4 de marzo del 2022 en modalidad híbrida. El libro de memorias del congreso tiene ISBN número ISBN: 978-972-745-293-4.

10.3.2 Artículos en revistas científicas

10.3.2.1 Análisis instrumental de películas sobre discapacidad

Tapia-Leon et al. presentaron el artículo científico en la Revista Conrado de la Universidad de Cienfuegos (Cuba) con ISSN: 1990-8644. La revista está indexada en Web of Science, Scielo, DOAJ, Latindex 2.0, CLASE, REDIB. Posee un indicador de calidad JCR ESCI (Emerging Sources Citation Index) Q4.

10.3.2.2 Diseño y evaluación de un REA para la sensibilización en discapacidad

Tapia-Leon et al. (2023) presentaron el artículo científico en la Revista Conrado de la Universidad de Cienfuegos (Cuba) con ISSN: 1990-8644. La revista está indexada en Web of Science, Scielo, DOAJ, Latindex 2.0, CLASE, REDIB. Posee un indicador de calidad JCR ESCI (Emerging Sources Citation Index) Q4.

10.4 Aportes a la comunidad educativa

Como producto tecnológico, derivado de esta tesis doctoral, se entrega un curso de autoformación 100 % virtual para sensibilizar a la sociedad en discapacidad. El curso es totalmente gratuito y tiene una duración de 40 horas. El curso tiene por objetivo sensibilizar a la comunidad universitaria en discapacidad. Con el contenido dispuesto en el curso se pretende aumentar la empatía, la comprensión y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad humana. Los participantes podrán acercarse a la realidad que viven las personas con discapacidad mediante el visionado de diversos recursos audiovisuales como películas, cortometrajes, reportajes, campañas, entre otros. Estas narrativas audiovisuales fueron cuidadosamente seleccionadas para sensibilizar en discapacidad a los participantes y con ello promover un cambio positivo de actitudes en pro de crear una sociedad más inclusiva.

El curso tiene las siguientes unidades temáticas:

Módulo 1: Generalidades:

- Concepto de diversidad e inclusión.
- Concepto de discapacidad.
- Tipos de discapacidad (física, mental, intelectual, sensorial).

Módulo 2: Derechos de las personas con discapacidad:

- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Módulo 3: Barreras para las personas con discapacidad:

- Barreras de actitud, barreras de comunicación, barreras físicas, barreras de transporte, barreras políticas, barreras sociales, barreras tecnológicas y barreras del aprendizaje.

Módulo 4: Manejo de buenas relaciones y atención a las personas con discapacidad:

- Lenguaje positivo.
- Orientaciones para la buena relación y atención a las personas con discapacidad.

Módulo 5: Aportes de las personas con discapacidad:

- Caso Hellen Keller (persona con discapacidad sensorial).
- Caso Gabriela Brimmer (persona con discapacidad física).
- Caso Temple Grandin (persona con discapacidad intelectual).
- Casos ecuatorianos: Sonia Margarita Villacrés (persona con discapacidad sensorial) y Carmen Aguilar (persona con discapacidad física).



Figura 17 Itinerario del curso REASENS (UNEMI)

10.5 Participación en eventos académicas

10.5.1 Lanzamiento del curso de sensibilización en discapacidad – REASENS (UNEMI)

Lugar: Universidad Estatal de Milagro (UNEMI)

Fecha: 18 de agosto de 2023

Enlace: <https://www.facebook.com/100064861083231/videos/840895197183704>

Descripción: el 18 de agosto del 2023 se realizó el lanzamiento del Curso de Sensibilización en Discapacidad – REASENS a través de Facebook Live.



Figura 18 Facebook Live del lanzamiento del Curso REASENS (UNEMI)

10.5.2 II Jornada de sensibilización «UG siempre inclusiva»

Lugar: Universidad de Guayaquil (UG)

Fecha: 26 de octubre de 2023

Enlace: https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=310064038448252

Descripción: se participó en la II Jornada de Sensibilización «UG siempre inclusiva» en calidad de expositora. En este evento se explicó sobre el Curso de Sensibilización en Discapacidad - REASENS.



Figura 19 Invitación de la Jornada «UG siempre Inclusiva»

10.5.3 Entrevista en el programa «Inclusión y otras palabras bonitas»

Lugar: Universidad de Guayaquil (UG)

Fecha: 27 de octubre de 2023

Enlace: <https://www.youtube.com/live/fvFbzHlv60A?si=coq7JcHCYTRoFMLU>

Descripción: se brindó una entrevista en el en el programa «Inclusión y otras palabras bonitas» transmitido en YouTube en el Canal Ftvenlinea. En este programa se abordó el tema de sensibilización e inclusión educativa.

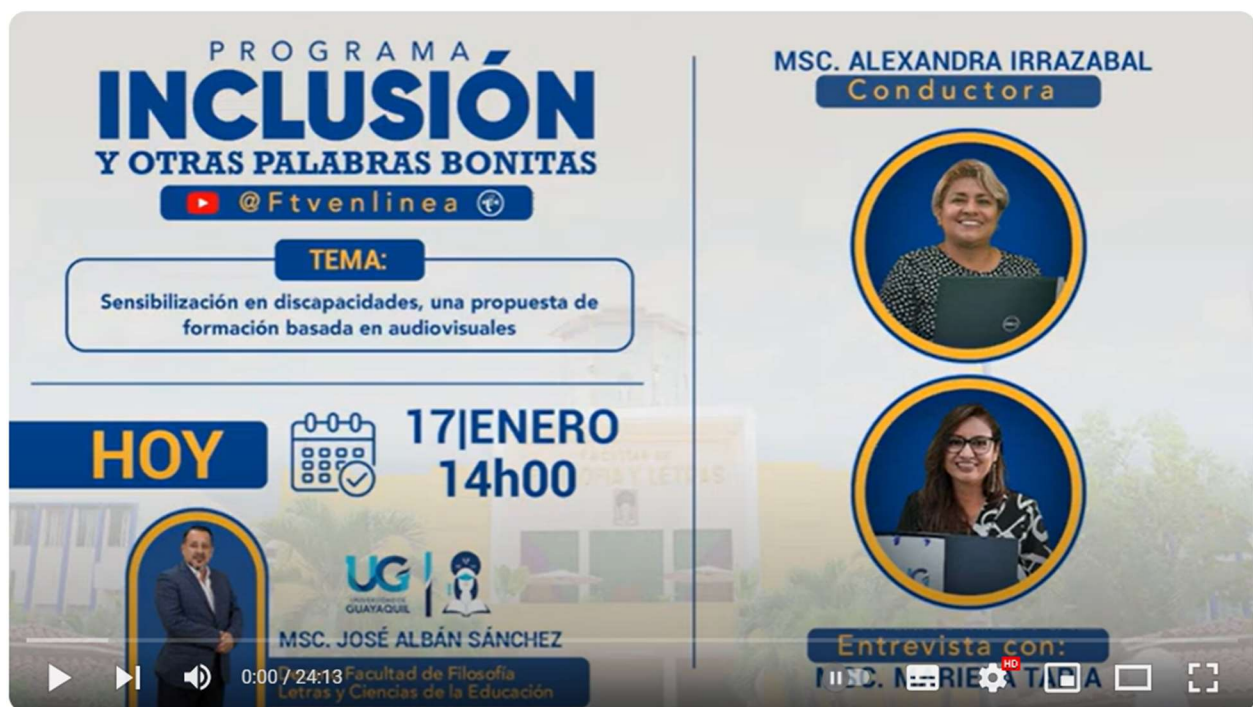


Figura 20 Invitación al programa de entrevistas «Inclusión y otras palabras bonitas»

10.5.4 Foro de «Reflexiones sobre el curso de sensibilización en discapacidad – REASENS»

Lugar: Universidad Estatal de Milagro (UG)

Fecha: 1 de diciembre de 2023

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=pqkuYnQRgRE>

Descripción: se realizó el cierre del curso de Sensibilización en Discapacidad – REASENS. En este evento se realizó un foro con docentes, investigadores y estudiantes que tomaron el curso. Se realizaron preguntas para obtener las percepciones, comentarios y criterios de los participantes con el fin de evaluar el curso. Este proceso fue aplicado en el Capítulo IX.



Figura 21 Invitación al programa de entrevistas «Inclusión y otras palabras bonitas»

10.5.5 Concurso de Fotografía «La belleza de la discapacidad»

Lugar: Universidad Estatal de Milagro (UG)

Fecha: 30 de diciembre de 2023

Enlace: https://www.unemi.edu.ec/blog-educacion-especial/?page_id=1893

Descripción: se realizó el cierre del curso de Sensibilización en Discapacidad – REASENS



Figura 22 Concurso de fotografía «La belleza de la discapacidad»

10.6 Participación en estancias de investigación

Lugar: Escuela de Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey – México

Fecha de inicio: 6 de diciembre de 2021

Fecha de fin: 17 de diciembre de 2021

Descripción: se realizó una estancia en el que se participó con una propuesta para promover el conocimiento abierto. Se otorgó un certificado como miembro y promotor de la Cátedra UNESCO / ICDE Movimiento Educativo Abierto para América Latina.

Lugar: Universidad a Distancia de Madrid – España

Fecha de inicio: 1 de octubre de 2023

Fecha de fin: 31 de marzo de 2024

Descripción: Se realizó una estancia en el que se participó en una investigación para Medir el cambio de actitudes en docentes universitarios tras aplicar un recurso educativo abierto para sensibilizar en discapacidad. También se participó en la asignatura «Las TIC en los Centros Inclusivos» en el Máster en Educación Inclusiva y Personalizada en el que se brindó una inducción sobre la creación de REA inclusivos.

Lugar: Carrera de Educación Especial de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) - Ecuador

Fecha de inicio: 7 de junio de 2023

Fecha de fin: hasta la presente

Descripción: se está realizando una estancia de investigación en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) dentro del grupo «Inclusión educativa y social de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales». Se trabajó dentro de la línea «Preparación de los docentes para el logro de una educación inclusiva en la atención a la diversidad educativa».

10.7 Participación en Cursos de Formación

En los años de doctorado se han realizado 195 horas de seminarios o cursos sobre investigación y 330 horas de cursos de especialización o prácticos, según se detallan a continuación:

10.7.1 Curso académico 2020-21

Tabla 19 Curso Académico 2020-21

Nombre	Organizador	Fechas	Horas
Fundamentos para el análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti	Comunidad Virtual de Aprendizaje de la Investigación Cualitativa (CVAIC)	del 07 al 10 de diciembre de 2020	25
Movilidad internacional en el doctorado: herramientas, ventajas y posibles fuentes de financiación	Escuela de Doctorado Studii Salamantini de la Universidad de Salamanca	8 de abril de 2021	1
Saca el máximo partido de tu doctorado para convertirte en un investigador independiente	Escuela de Doctorado Studii Salamantini de la Universidad de Salamanca	13 de abril de 2021	5
Búsquedas bibliográficas y mapeo sistemático y revisión sistemática de la literatura	Escuela de Doctorado Studii Salamantini de la Universidad de Salamanca	20 de abril de 2021	6
El artículo científico (académico) estructura, redacción y publicación	Unidad de la Cultura Científica y de la Innovación de la Universidad de Salamanca	26 de abril de 2021	3
Recursos de información especializados en la USAL	Escuela de Doctorado Studii Salamantini de la Universidad de Salamanca	17 de mayo de 2021	10
Investigación en acceso abierto. Recursos de información en libre acceso	Escuela de Doctorado Studii Salamantini de la Universidad de Salamanca	07 de junio de 2021	4
TOTAL			54

10.7.2 Curso académico 2021-22

Tabla 20 Curso Académico 2021-22

Nombre	Organizador	Fechas	Horas
Excel para el análisis de datos	Sociedad Ecuatoriana de Estadística	20 al 28 de noviembre de 2021	32
Seminario de innovación educativa con recursos educativos abiertos STEAM	Proyecto Comunidad oe-STEAM LATAM	6 al 8 de diciembre de 2021	0
Necesidades educativas especiales: visual - auditivo	Universidad de Guayaquil	22 de noviembre al 19 de diciembre de 2021	40
Colaborative online Internacional Learning (COIL)	Universidad de San Francisco de Quito	24 de abril de 2022	40

Nombre	Organizador	Fechas	Horas
Técnicas para llevar a cabo mapeos y revisiones sistemáticas de la literatura (online)	Programa de doctorado en Formación en la Sociedad del Conocimiento	10 de mayo de 2022	3
TOTAL			115

10.7.3 Curso académico 2022-23

Tabla 21 Curso Académico 2022-23

Nombre	Organizador	Fechas	Horas
Curso internacional: asesor de tesis y revisor de artículos científicos	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo	19 al 29 de septiembre de 2022	50
Fundamentos del diseño instruccional	Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)	27 de octubre de 2022	60
Curso de sensibilización en discapacidades	Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS)	2 de noviembre de 2022	30
Diplomado en docencia virtual	Politécnico de Colombia	18 de febrero de 2023	120
Análisis multivariante para la construcción de índices	Sociedad Ecuatoriana de Estadística (SEE)	25 de febrero al 5 de marzo de 2023	40
Author workshop for university of salamanca	Elsevier	13 de marzo de 2023	0
Taller de autores. Dónde publicar e indicadores de calidad	Escuela de Doctorado Studii Salamantini de la Universidad de Salamanca	20 de marzo de 2023	10
Revisiones y mapeos sistemáticos de literatura	Doctorado en Formación en la Sociedad de Conocimiento	19 de abril de 2023	2.5
TOTAL			312.5

10.7.4 Curso académico 2023-24

Tabla 22 Curso Académico 2023-24

Nombre	Organizador	Fechas	Horas
Estrategias de atención educativa inclusiva: competencias básicas y valores necesarios para trabajar en entornos educativos inclusivos	Consejo de Educación Superior	12 de junio al 28 de agosto de 2023	40
Cómo escribir una tesis	UDEMY	4 de noviembre del 2023	2

Nombre	Organizador	Fechas	Horas
Curso de redacción de tesis y trabajos de investigación	UDEMY	5 de noviembre de 2023	2
Curso de Cultura Científica	UNIR	23 de marzo de 2024	100
TOTAL			144



ANEXOS



ANEXO 1

10.8 Protocolo de entrevista a personas con y sin discapacidad para explorar las necesidades de formación

Buenos días/tardes.

Mi nombre es MARIELA TAPIA y estoy realizando una investigación para conocer las necesidades de formación en temas de discapacidad.

En este sentido, siéntase libre de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera.

Cabe aclarar que la información es sólo con finalidades investigativas. Sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante.

Para agilizar la toma de la información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación. Tomar notas a mano demora mucho tiempo y se pueden perder información importante. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación? El uso de la grabación es sólo a los fines de análisis.

¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

10.8.1 Bloque 1: Información personal

- Profesores:
 - ¿Cuál es su formación académica?
 - ¿Cuánto lleva laborando en la universidad?
 - ¿Tiene experiencia trabajando con personas con discapacidad?
- Estudiantes:
 - ¿En qué carrera estudia?
 - ¿En qué semestre está?
- General:
 - ¿Cuál es su edad?
 - ¿Tiene alguna discapacidad?

10.8.2 Bloque 2: Conocimientos sobre discapacidad

- ¿Qué es discapacidad?
- ¿Conoce los tipos de discapacidad que existen?
- ¿Qué términos ha escuchado usar para referirse a la discapacidad?
- ¿Qué instrumentos legales conoce que protegen a las personas con discapacidad?

10.8.3 Bloque 3: Inclusión

- ¿Cree que los estudiantes con discapacidad pueden ser lo que quieran ser, es decir, pueden estudiar la carrera que ellos elijan?

10.8.4 Bloque 4: Barreras

- ¿Cuáles son algunos de los mayores desafíos u obstáculos que enfrentan los estudiantes con discapacidad en la educación superior?

ANEXO 2

10.9 Lista de comprobación (*checklist*) del proyecto EDIA.

Respetado experto:

Usted ha sido seleccionado para evaluar el curso de "Sensibilización en Discapacidad – REASENS", que hace parte del proyecto de investigación "Narrativas audiovisuales para promover la inclusión de las personas con discapacidad". REASENS es un curso de autoformación que se desarrolló como un sitio web, la evaluación del curso es de gran importancia para medir su calidad. Los resultados obtenidos nos permitirán pulir el curso, con el fin de que pueda ser compartido y utilizado para fines de capacitación docente. Para evaluar el curso se ha utilizado el presente instrumento: "[Lista de comprobación para evaluar la calidad de un REA](#)" del proyecto EDIA. Los REA (recursos educativos abiertos) son contenidos de uso educativo que son publicados con licencia libre lo cual permite su reutilización, adaptación al aula, modificación y difusión gratis en la comunidad educativa. Una vez que el curso esté corregido, será publicado para su difusión y su reutilización. Por el momento, le pedimos no descargar ni compartir el curso.

Instrucciones:

Antes de aplicar la lista de comprobación, lea primero los ítems que va a evaluar. Acceda al curso a través de [este enlace](#). Lea completamente la página de "Inicio" del curso, porque contiene el panorama general del mismo. Luego, explore cada una de las opciones del menú y revise cada página del sitio, deténgase a leer cualquier texto y a ver cualquier video, también le pedimos leer las tareas y las autoevaluaciones. En esta hoja, marque con una X en la columna Sí o No de acuerdo su criterio por cada ítem. Si algo no aplica al ítem coloque NA. Reenvíe este documento con sus respuestas al email mariela.tapial@ug.edu.ec.

Nota: El curso es de autoformación con trabajos autónomos a realizarlos de forma individual. Sin embargo, en la finalización del curso hay un par de actividades colaborativas.

Le agradecemos por su tiempo y colaboración.

Complete:

- **Área de experticia:** (P.ej. Experto en discapacidad, en investigación, en metodologías de enseñanza, etc.): Escriba aquí
- **Título de más alto nivel:** Escriba aquí
- **Fecha:** Escriba aquí

INDICADORES	SÍ	NO
1. PORTADA DEL RECURSO. Primera página o pantalla visible del recurso.		
1.1. El título del recurso es motivador y sugerente. El título no solo ofrece una idea general del contenido del recurso, sino que está redactado teniendo en cuenta la etapa educativa, edad y nivel del alumnado al que se dirige, o bien del profesorado y/o agentes educativos para quienes se construye el recurso. Por ello, el título promueve la interacción con el recurso, despierta el interés y estimula a leerlo/verlo.		
1.2. En la portada del recurso se explicita el objetivo del recurso y el producto o resultado final. En la portada del recurso, primera pantalla o página, se aclara qué aprendizajes genera el recurso y cuál es la acción general que deben realizar los agentes a los que se dirige el mismo.		
1.3. La portada posee una imagen sugerente, en consonancia con el contenido del recurso. La imagen no solo ilustra el contenido o temática del recurso, sino que promueve interactuar con el recurso, leerlo y visualizarlo.		
1.4. Aparece un itinerario de aprendizaje sencillo en la portada o primera página. El itinerario de aprendizaje se realiza con eXeLearning u otra herramienta de software libre. El itinerario ofrece un resumen del recurso, señalando de una manera concisa los diversos pasos o tareas a realizar. La imagen del itinerario es atractiva y libre. Se insertan los iconos oficiales del Proyecto EDIA y se publica con una licencia CC BY SA.		
2. METODOLOGÍA DIDÁCTICA. Principios metodológicos que inspiran el diseño general de los diferentes elementos del recurso.		
2.1. Existe coherencia entre la teoría y la práctica (entre los contenidos y las actividades, los objetivos y las competencias). El recurso se realiza atendiendo a la adecuada conexión, relación o unión entre sus componentes para que desarrolle de manera lógica y consecuente los principios o metas educativas para los que ha sido diseñado.		

2.2. Prima el papel activo del alumnado, mediante el uso de metodologías activas y el aprendizaje experiencial. La secuencia de aprendizaje se diseña bajo el prisma de metodologías didácticas que favorecen el 'aprender haciendo o experimentando' por parte del alumnado como, por ejemplo, el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Retos, etc.		
2.3. Incluye acciones para potenciar la reflexión sobre el aprendizaje. Utiliza el diario de aprendizaje del alumno como recurso, incorpora de manera sistemática rutinas de pensamiento u otras estrategias metacognitivas que ofrezcan una guía para la reflexión sobre el propio aprendizaje.		
2.4. Pone en valor el aprendizaje cooperativo, con técnicas y estructuras propias de esta metodología. Se parte de una organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde el alumnado trabaja conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas, de manera que la aportación de todos sea importante. Al inicio del recurso se explicita cómo van a trabajar los alumnos e incluso se sugieren los roles de los alumnos en los equipos, cómo realizar los grupos y distribuir las tareas.		
2.5. Se sugieren rutinas de pensamiento a lo largo del recurso que ayudan a sistematizar el pensamiento autónomo. Las rutinas son organizadores que ayudan a estructurar, ordenar y desarrollar distintas formas de pensamiento en el proceso de aprendizaje y que promueven la autonomía de los estudiantes. Estas rutinas se sugieren de manera repetida a lo largo del recurso.		
3. CONTENIDOS. Los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que los alumnos deben adquirir durante el proceso de enseñanza aprendizaje.		
3.1. El contenido es coherente con los objetivos y finalidad del recurso. El contenido del recurso (en referencia al currículo educativo o bien al marco de referencia utilizado) sirve para alcanzar los objetivos planteados y la finalidad general del recurso.		
3.2. Los contenidos se presentan de forma atractiva o innovadora, con opciones para captar el interés del alumnado. El recurso realiza un esfuerzo por hacer un planteamiento y una presentación original de los contenidos, no repitiendo los estándares académicos habituales, para sorprender al alumnado.		
3.3. La información se presenta en diferentes formatos, facilitando la percepción del usuario: escrita, gráfica, material interactivo y/o multimedia. La información relevante se presenta de una manera variada para asegurar la comprensión por parte del usuario.		
3.4. Existe una relación entre lo aprendido y el entorno vital del alumnado (la información conecta con los intereses y realidad social del alumnado). El recurso plantea situaciones cercanas a la realidad social del alumnado: por ejemplo, utiliza una situación de partida frecuente o habitual para los alumnos; incluye retos o desafíos relacionados con situaciones o elementos motivadores para los alumnos; propone problemas que parten de sus intereses o bien conectan con su vida diaria.		

3.5. Incluye títulos sugerentes y/o diferentes formas para suscitar la curiosidad. La presentación de los contenidos utiliza todas las posibilidades que ofrece la herramienta eXeLearning para suscitar interés: efectos, lista de definiciones, botón de retroalimentación, elementos interactivos...		
3.6. El contenido que se incorpora al recurso facilita la sostenibilidad del recurso a largo plazo. El contenido se incorpora en el recurso por medio de varios enlaces externos (atendiendo a espacios webs con vocación de perdurabilidad) o por medio de contenidos elaborados por el autor/a e incorporados directamente en el recurso. El contenido se incorpora teniendo en cuenta la sostenibilidad del recurso a largo plazo, por ello se apela a un número variado de enlaces referenciados conforme a páginas webs estables (primando webs de instituciones oficiales). El contenido también se puede incorporar directamente en el recurso mediante un texto escrito, una imagen, una presentación...que puede alojarse en el banco de rúbricas y otros documentos de Cedec.		
4. TAREAS. Conjunto de acciones que los usuarios deben realizar a lo largo del recurso para alcanzar los objetivos y meta educativa.		
4.1. El recurso incluye en su inicio una tarea de motivación, una situación o pregunta inicial motivadora. Esta tarea inicial puede incluir reflexión y motivación a partir de generar una duda, suscitar una pregunta, o a partir de un recurso como una imagen, un vídeo, un texto o un audio. El objetivo de esta tarea inicial es despertar el interés y recabar sus conocimientos, sentimientos y experiencias.		
4.2. Se incorporan tareas individuales y tareas grupales. El recurso alterna actividades y tareas para realizar según diversos tipos de agrupamiento: de manera individual, en parejas, en pequeño grupo y/o en gran grupo, en consonancia con los principios del trabajo cooperativo.		
4.3. Las tareas incluyen instrucciones claras y directas. Es fácil localizar las orientaciones para realizar las tareas. Las orientaciones son sencillas y comprensibles. Además, las instrucciones se redactan teniendo en cuenta el punto de vista del usuario del recurso, para prever las posibles dificultades y ofrecer una solución (el alumnado o usuario sabe qué se espera de él en cada momento y qué pasos debe seguir para realizar una tarea).		
4.4. Las tareas evaluables especifican los criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación, que se incorporan en el recurso.		
4.5. Existe coherencia entre las tareas propuestas, los contenidos, objetivos y finalidad del recurso. Cada tarea del recurso desarrolla uno o varios de los objetivos y contenidos curriculares, asegurando la coherencia entre los diversos elementos que componen el recurso (en alusión al currículo educativo o bien el marco de referencia utilizado).		
4.6. En las tareas digitales se ofrecen varias aplicaciones alternativas para su realización. Las tareas digitales promueven el uso de software libre y, si no es posible, de software gratuito. Se evita ofrecer una sola herramienta digital para realizar una tarea para fomentar la autonomía del alumnado y su competencia digital, y se prima el software no privativo.		
4.7. En las tareas de comunicación y colaboración digital se ofrece información sobre netiqueta.		
4.8. En las tareas de creación de materiales se ofrece información sobre derechos de autor y		

licencias de uso para el alumnado.		
4.9. En las tareas de investigación se ofrece información sobre búsqueda crítica y fiable en internet.		
5. GUÍA DIDÁCTICA. Ofrece especificaciones y orientaciones sobre la finalidad, partes y uso del recurso.		
5.1. La guía didáctica incorpora una descripción general del recurso: si está redactado para el profesorado o el alumnado, resumen del mismo, objetivo o finalidad general y conocimientos previos que requiere el alumno. En un apartado principal y visible de la guía didáctica se resumen los aspectos principales del recurso para facilitar la comprensión del mismo por parte de los usuarios.		
5.2. Los objetivos están claramente especificados y son coherentes con el perfil del alumnado. Los objetivos son perfectamente comprensibles, son concretos y alcanzables por parte del público objetivo para el que se realiza el recurso, y se enuncian teniendo en cuenta su coherencia con el resto de los elementos del currículo (contenidos, competencias, etc.)		
5.3. La guía didáctica ofrece referencias curriculares. Estos elementos curriculares son coherentes entre sí. En el caso de que el recurso sea una secuencia didáctica dirigido al alumnado, éste incorpora los elementos imprescindibles del currículo educativo.		
5.4. La guía didáctica incorpora una propuesta de número de sesiones. La propuesta de sesiones necesarias es realista y se incorpora tanto en la guía didáctica como en la ficha resumen del proyecto.		
5.5. La guía didáctica incorpora un canvas que resume visualmente el recurso. En un apartado principal de la guía didáctica (primer o segundo apartado) se incorpora un canvas de proyecto que resume los aspectos principales del mismo, según el modelo Cedec (disponible en el banco de rúbricas con los logos actualizados).		
6. CAPACIDAD PARA GENERAR APRENDIZAJE. El recurso es idóneo para aprender.		
6.1. El recurso promueve el aprendizaje significativo del alumnado. El recurso activa conocimientos previos del alumnado, así como las actividades y tareas posibilitan el entrenamiento de procesos psicológicos inferiores y superiores (memorizar - comprender - aplicar - analizar - evaluar - crear).		
6.2. El recurso promueve la reflexión y la capacidad crítica. Incorpora estrategias e instrumentos de autoevaluación y coevaluación, tanto del proceso de aprendizaje como del recurso en sí mismo. Incorpora sugerencias para aplicar rutinas de aprendizaje.		
6.3. Se varía el modelo de respuesta en las actividades (expresión y comunicación). Existen diferentes posibilidades para que el alumnado exprese lo que sabe a lo largo de las tareas del recurso: textual, audiovisual, gráfica, interactiva, musical...		
7. ADAPTABILIDAD. El recurso puede ajustarse a contextos concretos con facilidad.		
7.1. El contenido y las actividades se pueden modificar para ajustarlos a los distintos tipos de alumnado. Por ejemplo, el recurso permite la elección entre diversas herramientas digitales, o entre tarea analógica y digital.		
7.2. Se ofrece el archivo fuente original del recurso. El recurso está realizado con una herramienta que permite compartir el archivo original para ser descargado y modificado.		

7.3. El recurso es diseñado de una manera modular. El recurso permite seleccionar una tarea o parte del recurso para llevar al aula, teniendo sentido en sí misma.		
8. INTERACTIVIDAD. El recurso permite una interacción, a modo de diálogo, entre el dispositivo y el usuario.		
8.1. La estructura de navegación del recurso es evidente. El alumnado/profesorado sabe en todo momento en qué parte del recurso se halla por lo que puede avanzar y retroceder fácilmente.		
8.2. Es posible interactuar con el material. La interacción se puede realizar, por ejemplo, a través del menú navegación, con el buscador, a partir del despliegue de contenidos, actividades interactivas, la incorporación de efectos interactivos, etc.		
8.3. El manejo general de la interfaz del recurso es intuitivo. Por ejemplo, los contenidos e instrucciones se localizan fácilmente, así como la evaluación o cualquier elemento que sea destacado para la realización del recurso.		
8.4. El recurso favorece la participación del alumnado o usuario con el recurso. Por ejemplo, el recurso está redactado para el alumnado, en primera persona del plural, y se incluyen tareas interactivas (por ejemplo, vídeo interactivo, rosco, verdadero o falso, rellenar hueco, etc.).		
9. REQUISITOS TÉCNICOS. Necesidades de la tecnología con la que se realiza el recurso.		
9.1. El recurso es robusto técnicamente: no falla durante su funcionamiento y no se ve afectado por errores del usuario. El recurso responde con rapidez de forma visible y audible ante las reacciones del usuario. Además, proporciona opciones de ayuda.		
9.2. El recurso se realiza con una herramienta que permite y facilita su modificación por parte de otros usuarios. El recurso no es un elemento cerrado, sino que está creado con un programa que permite su transformación, al menos en algunos de sus elementos, por parte de los usuarios. Esta herramienta no obliga a pagar una licencia ni requisitos técnicos específicos; es multiplataforma y multidispositivo (se puede utilizar con o sin conexión). Por ejemplo, está realizado con la herramienta de autor eXeLearning, con el editor de textos Libreoffice, con el editor de imágenes Gimp o Inkscape, etc.		
9.3. La herramienta permite su exportación a estándares educativos (SCORM, IMS) y si la herramienta permite catalogación, la ficha de metadatos LOM-ES está cumplimentada para facilitar su exportación y lectura.		
9.4. El recurso se realiza con la herramienta de software libre eXeLearning. eXeLearning cumple todos los requisitos anteriores y, además, permite personalizar la interfaz (tipo, color y tamaño de fuente, color del fondo, apariencia del menú, etc.) y el uso de ayudas técnicas (tecnologías de asistencia: comunicadores electrónicos, ratón y teclado adaptado, amplificadores de pantalla, conmutadores, complementos en el navegador, etc.).		
10. FORMATO Y ESTILO. El recurso se diseña teniendo en cuenta pautas formales que mejoran la capacidad de comprensión en todas las personas.		
10.1. La extensión de los contenidos y tareas se distribuyen de manera equilibrada a lo largo de todo el recurso. No aparecen páginas o partes del recurso muy cargadas de contenidos,		

tareas y otros elementos y otras poco cargadas salvo que exista una justificación para ello.		
10.2. Las imágenes, audios y vídeos son de calidad. El recurso incorpora elementos que son estimables o apreciables y que, por lo tanto, aumentan el valor del recurso.		
10.3. Hay un estilo gráfico uniforme que facilita la lectura. • El texto se alinea a la izquierda. • Se utilizan tipologías de letra accesibles. • Se señalan algunas palabras o ideas con negrita, pero sin abusar. • Hay punto final después de cada frase. • Existe coherencia entre los iconos.		
10.4. El lenguaje se utiliza de una manera cercana a los destinatarios • Vocabulario comprensible. • Explicación del vocabulario científico o complejo.		
10.5. El recurso se realiza según las recomendaciones de la guía de creación de recursos EDIA. • El recurso se redacta en primera persona del plural y las imágenes siguen las recomendaciones EDIA • Las imágenes y medios embebidos se insertan, en principio, en tamaño 560 x 315.		

ANEXO 3

10.10 Cuestionario *ad hoc* para medir la calidad del contenido del curso y su eficiencia

Objetivo del cuestionario: Evaluar el curso de Sensibilización en Discapacidades REASENS respecto a su contenido en cuatro dimensiones: Temario y objetivos, Contenido textual, Contenido audiovisual, Sensibilización en discapacidad.

10.10.1 Datos sociodemográficos

1. Sexo (Respuesta necesaria. Opción única)
 - Mujer
 - Hombre
2. Edad (Respuesta necesaria. Opción única)
 - Menor de 20 años
 - 21 a 30 años
 - 31 a 40 años
 - 41 a 50 años
 - 51 a 60 años
 - Mayor de 61 años
3. Nivel de estudios cursando o terminado (Respuesta necesaria. Opción única).
 - Pregrado
 - Posgrado maestría
 - Posgrado doctorado
4. ¿Tiene alguna discapacidad? (Respuesta necesaria. Opción única).
 - Sí
 - No
5. ¿Cuál es su discapacidad? (Opción única).
 - Física
 - Visual
 - Auditiva
 - Intelectual
 - Mental
 - Múltiple
6. Rol (Respuesta necesaria. Opción única).
 - Docente
 - Estudiante

10.10.2 Datos del docente

7. Institución (Respuesta necesaria. Opción única).
 - Universidad de Guayaquil
 - Universidad Estatal de Milagro
8. Situación contractual (Respuesta necesaria. Opción única).
 - Titular
 - Ocasional
9. Área de conocimiento en la que trabaja (Respuesta necesaria. Texto de una sola línea).

Escriba su respuesta
10. Área en la que se considera experto (Respuesta necesaria. Texto de una sola línea). P.ej. Experto en discapacidad, en investigación, en metodologías de enseñanza, inclusión educativa, etc.

Escriba su respuesta
11. Experiencia laboral (Respuesta necesaria. Texto de una sola línea). Tiempo de trabajo como docente en años

El valor debe ser un número.
12. Título académico más alto alcanzado (Respuesta necesaria. Texto de una sola línea).

Escriba su respuesta
13. ¿Ha trabajado con personas con discapacidad? (Respuesta necesaria. Opción única).
 - Sí
 - No

10.10.3 Temario y objetivos

14. Temario y objetivos (Respuesta necesaria. Likert).

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El temario permite cumplir el objetivo general del curso.					
El temario permite cumplir los objetivos específicos del curso.					
El temario sigue una secuencia ordenada y lógica.					
Los nombres de los temas del temario son adecuados.					

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

El objetivo de cada tema se relaciona con su respectivo nombre del tema.
El temario responde a una necesidad de formación actual.

15. Comentarios u observaciones respecto a la dimensión "Temario y objetivos" (Respuesta necesaria. Texto de varias líneas). Si no tiene comentarios, escriba "Ninguno".

Escriba su respuesta

10.10.4 Contenido textual del curso

16. Contenido textual del curso (Respuesta necesaria. Likert).

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Existe relación entre el contenido textual del tema con el objetivo del tema.
Existe relación entre el contenido textual con las tareas.
Existe relación entre el contenido textual con las autoevaluaciones.
La redacción del texto es sencilla, clara y comprensible para el público adulto.
La redacción del texto posee buena ortografía.
La extensión del texto permite una lectura rápida y ligera.
Se conserva el mismo estilo de redacción en todas las unidades.

17. Comentarios u observaciones respecto a la dimensión "Contenido textual del curso" (Respuesta necesaria. Texto de varias líneas). Si no tiene comentarios, escriba "Ninguno".

Escriba su respuesta

10.10.5 Contenido audiovisual del curso

18. Contenido audiovisual (Respuesta necesaria. Likert).

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Existe relación entre los objetivos de cada tema y el contenido audiovisual del tema.					
Existe relación entre el contenido textual y el contenido audiovisual del tema.					
Los videos se pueden visualizar con claridad.					
Los videos se pueden escuchar con claridad.					
Los videos (a excepción de las películas) tienen una duración máxima de 10 minutos.					
Los videos son fáciles de seguir sin perder la idea del hilo argumental.					
Los videos transmiten un mensaje que es fácil de asimilar.					

19. Comentarios u observaciones respecto a la dimensión "Contenido audiovisual" (Respuesta necesaria. Texto de varias líneas). Si no tiene comentarios, escriba "Ninguno".

Escriba su respuesta

10.10.6 Sensibilidad en discapacidad

20. Sensibilidad en discapacidad (Respuesta necesaria. Likert).

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El contenido (textual y/o audiovisual) permite conocer más de cerca a las personas con discapacidad.					
El contenido (textual y/o audiovisual) logra conmover o generar emociones en el participante a favor de las personas con discapacidad.					
El contenido (textual y/o audiovisual) genera empatía hacia las personas con discapacidad.					
El contenido (textual y/o audiovisual) proporcionado es adecuado para fomentar el respeto a los derechos y la					

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
dignidad de las personas con discapacidad.					
El contenido (textual y/o audiovisual) proporcionado es adecuado para luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad.					
El contenido (textual y/o audiovisual) proporcionado es útil para aplicarlo en la realidad actual.					

21. Comentarios u observaciones respecto a la dimensión "Sensibilización en discapacidad" (Respuesta necesaria. Texto de varias líneas). Si no tiene comentarios, escriba "Ninguno".

Escriba su respuesta

10.10.7 Datos finales

22. Tema del curso escogido para la revisión completa (Respuesta necesaria. Tipo test).

- Concepto de diversidad e inclusión
- Concepto de discapacidad
- Tipos de discapacidad
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
- Barreras
- Lenguaje positivo
- Orientaciones para la buena atención a las personas con discapacidad
- Estudio de casos
- Caso Hellen Keller
- Caso Gabriela Brimmer
- Caso Temple Grandin
- Casos ecuatorianos

23. Comentarios, observaciones o sugerencias generales respecto al curso (Respuesta necesaria. Texto de una sola línea). Siéntase en la libertad de dejarnos cualquier comentario sobre el curso. Si no tiene comentarios, escriba "Ninguno".

Escriba su respuesta

ANEXO 4

10.11 Escala de actitudes de los profesionales hacia la discapacidad (EAPD)

A continuación, te planteamos una serie de afirmaciones. Te pedimos tu grado de acuerdo para cada una de ellas. En dichas frases se utiliza la expresión personas con discapacidad para referirnos de manera general a todas aquellas personas que presentan alguna deficiencia, limitación en sus actividades o restricción en su participación social. Las discapacidades son: la discapacidad física, la discapacidad sensorial, discapacidad intelectual (o anteriormente conocida como retraso mental), discapacidad mental (o psicosocial) y la presencia en la misma persona de varias de esas discapacidades. Quedan excluidas aquellas personas cuya discapacidad es producto de su elevada edad.

Tu tarea consiste en opinar si estás de acuerdo o no con cada una de las frases. Para ello selecciona según los niveles que se presenta en los ítems. Ten en cuenta que:

- a) No existen respuestas buenas o malas, correctas o erróneas; cada opción indica simplemente una diferente forma de pensar.
- b) Procura contestar a todas las frases, incluso a aquellas que no se ajusten a tus circunstancias concretas.
- c) En caso de duda entre varias opciones, señala aquella que se acerque más a tu forma de pensar.
- d) Lee con atención cada frase, pero no te demores demasiado en señalar tu respuesta.
- e) Lee con atención cada frase y lee con atención la opción en la columna para que respondas según tu intención.
- f) El cuestionario es totalmente confidencial. Tus respuestas sólo se tratarán estadísticamente de forma conjunta con las del resto de personas. No se divulgará a quién pertenecen las respuestas. Contesta con TOTAL sinceridad.

NOTA: Se requiere que ingreses tu correo electrónico para hacer el pareo experimental y medir el cambio de actitud de cada individuo antes y después de realizar el curso.

10.11.1 Bloque informativo

1. Correo electrónico Asegúrate de escribirlo correctamente. (Respuesta necesaria. Texto de una sola línea).

Escriba su respuesta

2. Rol (Respuesta necesaria. Opción única).
 - Docente
 - Estudiante
3. Institución Educativa donde estudia, labora o realizó sus últimos estudios (Respuesta necesaria. Opción única).
 - UG
 - UNEMI
 - UDIMA

10.11.2 Bloque demográfico

4. Sexo (Respuesta necesaria. Opción única).
 - Hombre
 - Mujer
5. Edad en años cumplidos (Respuesta necesaria. Texto de una sola línea).
El valor debe ser un número.
6. Último nivel de estudios (cursando o terminado) (Respuesta necesaria. Opción única).
 - Pregrado
 - Maestría
 - Doctorado
7. ¿Tiene alguna discapacidad? (Respuesta necesaria. Opción única).
 - Sí
 - No
8. ¿Cuál es su discapacidad? (Respuesta necesaria. Opción única).
 - Física
 - Visual
 - Auditiva
 - Intelectual
 - Mental
 - Múltiple
9. ¿Mantiene algún tipo de contacto con personas con discapacidad? (Respuesta necesaria. Opción única).
 - Sí
 - No

10. En general, ¿cómo se siente en presencia de una persona con discapacidad? (Respuesta necesaria. Opción única).

- Muy cómodo
- Bastante cómodo
- Indiferente
- Bastante incómodo
- Muy incómodo

11. ¿En qué medida se siente informado sobre las diferentes discapacidades? (Respuesta necesaria. Likert).

	Poco Informado	Bien Informado
Estoy		

10.11.3 Variables de criterio

12. Las personas con discapacidad pueden sentirse tan satisfechas de sí mismas como cualquier persona (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

13. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

14. Las personas con discapacidad son menos productivas en su lugar de trabajo que las personas sin discapacidad (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

15. Debería hacerse algo para conseguir una mayor integración de las personas con discapacidad, por ejemplo, facilitándoles el acceso a los lugares públicos (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

16. Las personas con discapacidad severa deberían ser confinadas en centros especiales (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

17. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

18. Las personas con discapacidad son tan valiosas como cualquiera (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

19. En general me siento a disgusto en compañía de una persona con discapacidad (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

20. Si me citara con una persona con discapacidad, me preocuparía lo que la gente pudiera pensar (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

21. Las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

22. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

23. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con el resto de las personas (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

24. Las personas con discapacidad pueden disfrutar del deporte tanto como cualquier otra persona (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

25. Creo que me resultaría fácil relacionarme con una persona con discapacidad (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

26. Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad, me preocuparía no saber cómo comportarme (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

27. Podría citarme con una persona con discapacidad con la misma facilidad que con cualquier otra persona (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

28. Las personas con discapacidad pueden alcanzar un elevado nivel de autodeterminación e independencia (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

29. Me gustaría que mi hijo se relacionara con niños con discapacidad (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

30. Los trabajadores con discapacidad deberían recibir el mismo salario que los que no tienen discapacidad (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

31. Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de las personas (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

32. Evitaría acompañar a una persona con discapacidad a comer a un restaurante en el que me conocieran (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

33. El comportamiento de las personas con discapacidad en general es irritante (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

34. Los programas de rehabilitación para las personas con discapacidad son excesivamente costosos para lo poco que se consigue (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

35. Los niños con discapacidad deberían acudir a los mismos colegios que los demás niños (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

36. No me importaría tener como amiga a una persona con discapacidad (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

37. Las personas con discapacidad pueden tener una personalidad tan equilibrada como las personas sin discapacidad (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

38. Las personas con discapacidad son tan amistosas como cualquier otra persona (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

39. Encontrarme con una persona con discapacidad me produce tensión y malestar (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

40. Si tuviera que trabajar con una persona con discapacidad, me limitaría a mantener con ella una relación superficial (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

41. Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas que siguen dificultando la vida a las personas con discapacidad (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo

Estoy

42. El dinero que se gasta en atender a las personas con discapacidad debería destinarse a problemas sociales más urgentes (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

ANEXO 5

10.12 Cuestionario *ad hoc* para evaluar el curso según la perspectiva de los participantes

El curso de Sensibilización en Discapacidad - REASENS es un producto del proyecto FCI «Narrativas audiovisuales para promover la inclusión de las personas con discapacidad». Como parte del proceso investigativo, necesitamos de su valiosa ayuda para evaluar el curso, ya que usted fue un destacado participante del mismo. El cuestionario es totalmente anónimo, por lo que le pedimos ser completamente sinceros. Como queremos «escuchar» sus opiniones, le pedimos que se tome el tiempo que requiera para contestar las preguntas abiertas. Las respuestas serán analizadas únicamente con fines investigativos. Del análisis de sus respuestas obtendremos información que nos ayudará a tomar correctivos para mejorar la propuesta del curso.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Al llenar esta encuesta usted declara su participación libre voluntaria en este proceso de investigación. Es conocedor que la encuesta solo tiene fines investigativos y que sus respuestas serán totalmente anónimas.

Muchas gracias por su valiosa colaboración que nos permite aportar con la investigación y la inclusión educativa en nuestra universidad.

10.12.1 Datos del participante

1. Rol (Respuesta necesaria. Opción única).
 - Docente
 - Estudiante
2. Años de experiencia en la docencia (Respuesta necesaria. Texto de una sola línea).
El valor debe ser un número.
3. ¿Ha trabajado con estudiantes con discapacidad? (Respuesta necesaria. Opción única).
 - Sí
 - No
4. Sexo del encuestado (Respuesta necesaria. Opción única).
 - Hombre

- Mujer
5. Edad del encuestado (Respuesta necesaria. Texto de una sola línea).
El valor debe ser un número.
6. ¿Tiene contacto cercano con personas con discapacidad?
(Respuesta necesaria. Opción única).
- Sí
 - No

10.12.2 Evaluación del curso

7. El curso ayudó a formar el respeto a los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

8. El curso ayudó a luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

9. El curso visibilizó las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad a la Sociedad (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

10. El curso cumplió con su objetivo de sensibilizar en discapacidad (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

11. El curso cambió positivamente su actitud hacia las personas con discapacidad (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

12. El curso proporcionó contenido útil y fácil de comprender (Respuesta necesaria. Likert).

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Bastante en descuerdo	Muy en desacuerdo
Estoy				

13. ¿Qué fue lo que más le llamó la atención del curso? (Respuesta necesaria. Texto de varias líneas).

Escriba su respuesta

14. ¿Describa los sentimientos o emociones que el curso despertó en usted? (Respuesta necesaria. Texto de varias líneas).

Escriba su respuesta

15. ¿Qué papel considera usted jugaron las narrativas audiovisuales (películas, cortometrajes, videos) como un recurso didáctico usado en el curso? (Respuesta necesaria. Texto de varias líneas).

Escriba su respuesta

16. ¿Qué es algo que usted pensaba antes sobre las personas con discapacidad y que es lo que piensa ahora, después de haber tomado el curso? (Respuesta necesaria. Texto de varias líneas).

Escriba su respuesta

17. ¿Qué aportes brindó el curso a su formación profesional? (Respuesta necesaria. Texto de varias líneas).

Escriba su respuesta

18. Comentarios generales Siéntase en libertad de dejar en este espacio cualquier tipo de comentario o sugerencia (Texto de varias líneas).

Escriba su respuesta

REFERENCIAS

- Abadia Mosquera, A. (2014). *El cine como herramienta de enseñanza*. Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Abellán, J., Sáez-Gallego, N. & Reina, R. (2018). Exploring the effect of contact and inclusive sport on Physical Education in the attitudes toward intellectual disability of high school students. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 14(53), 233–242. <https://doi.org/10.5232/ricyde2018.05304>
- Adame, A. (2009). Medios audiovisuales en el aula. *Pedagogía de Los Medios Audiovisuales*, 19, 1–10. http://online.aliat.edu.mx/Desarrollo/Maestria/TecEducV2/Sesion5/txt/ANTONIO_ADAME_TOMA_S01.pdf
- Aguaded, I. & Ortiz-Sobrino, M. (2021). La educación en clave audiovisual y multipantalla. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 31–39. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31454>
- Agudelo, M. (2009). Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje. *Nuevas Ideas En Informática Educativa*, 5, 118–127. <https://www.tise.cl/volumen5/TISE2009/Documento15.pdf>
- Aguilar Gutiérrez, J. (2020). El análisis del constructivismo en el enfoque del aprendizaje significativo de Ausubel basado en la Teoría de Dorothea Orem. *Pensamiento Crítico. Revista de Investigación Multidisciplinaria*, 7(13), 1–12. <https://pensamientocriticoudf.com.mx/año-7,-no-13/32-año-7-no-13-02/135-el-análisis-del-constructivismo-en-el-enfoque-del-aprendizaje-significativo-de-ausubel-basado-en-la-teoría-de-dorothea-orem-pdf>
- Aguirre, C. (2023). Los padres llevamos a cuentas el dolor de la discriminación. *Notimercio*. <https://bit.ly/3HGqB0i>
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*. Open University Press. <https://psicoexperimental.files.wordpress.com/2011/03/ajzeni-2005-attitudes-personality-and-behaviour-2nd-ed-open-university-press.pdf>
- Albarracín, D. & Shavitt, S. (2017). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 69, 299–327. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011911>
- Alcalde Fierro, M. (2018). Reflexión acerca del ejercicio audiovisual como medio de expresión del diseño gráfico experimental. In *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos* (Vol. 66, pp. 25–39). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7325595>
- Alegre, O. (2002). La discapacidad en el cine: propuestas para la acción educativa. *Comunicar*, 18, 130–136. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/232480.pdf>
- Almonacid Castiblanco, P. (2023). Estrategia de Capacitación Docente para el Fortalecimiento de los procesos de inclusión en docentes de Básica Secundaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 16(1), 91–103. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9165129.pdf>

- Alorani, O., Ibrahim, A. & Al-Labadi, N. (2020). Effect of field training on the attitude of students towards persons with disabilities in special education centers. *International Journal of Education and Practice*, 8(2), 337–346. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.82.337.346>
- Altamirano, S. (2012). *Ver gracias a la fotografía: 5 fotógrafos invidentes*. <https://moovemag.com/2012/08/ver-gracias-a-la-fotografia-5-fotografos-invidentes/>
- Álvarez Castillo, J. L. & Buenestado-Fernández, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627–645. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551
- Álvarez Castro, J. (2017). *Empatía, cine y emoción: el involucramiento empático del espectador ante la pantalla* [Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/c60442d3-1885-4a50-8dee-5ad269d8a4bc/content>
- Alzyoudi, M., Opoku, M. P. & Moustafa, A. (2021). Inclusive Higher Education in United Arab Emirates: Will Perceived Knowledge of Inclusion Impact Positively on University Students' Attitudes Towards Learning With Peers With Disabilities? *Frontiers in Education*, 6(December), 1–10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.793086>
- Ambrós, A. & Breu, R. (2007). *Cine y Educación, el cine en el aula primaria y secundaria*. Graó.
- American Foundation for the Blind. (2013). *Helen Keller Biography*. <https://web.archive.org/web/20131125063929/http://www.afb.org/section.aspx?FolderID=1&SectionID=1&TopicID=129&DocumentID=1351>
- Aparicio Agreda, M. (2009). Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. *Revista de La Universidad Pública de Navarra*, 129–138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962512>
- Araújo Vila, N. & Fraiz Brea, J. A. (2017). El vínculo entre el espectador y las series audiovisuales como generador de lealtad. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(1). <https://www.redalyc.org/journal/280/28056725002/html/>
- Arcoba, M. D. (2018). El cine como herramienta pedagógica para fomentar la reflexión crítica en el aula. *EARI - Educación Artística Revista de Investigación*, 9, 248–252. <https://www.redalyc.org/pdf/6719/671971508017.pdf>
- Arellano Torres, A., Gaeta González, M. L., Peralta López, F. & Cavazos Arroyo, J. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira de Educação*, 24. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240023>
- Arenas, J. (2021). Satisfacción y aprendizaje a través de audiovisuales en entornos universitarios online. *VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia En Red (IN-RED)*, 877–890. <https://doi.org/10.4995/inred2021.2021.13782>
- Arias González, V., Arias Martínez, B., Verdugo Alonso, M. Á., Rubia Avi, M. & Jenaro Río, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*.

- Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 47(2), 7.
<https://doi.org/10.14201/scero2016472741>
- Aristizábal, J. & Pinilla, Ó. (2017). Una propuesta de análisis cinematográfico integral. *Kepes*, 14(16), 11–32. <https://doi.org/10.17151/kepes.2017.14.16.2>
- Arquimbau, I. (2021). *Las asignaturas olvidadas en Educación Secundaria: Música, Arte y Educación Física*. <https://educacion.press/actualidad/las-asignaturas-olvidadas-en-educacion-secundaria-musica-arte-y-educacion-fisica/>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://doi.org/10.5040/9781501318078>
- Asamblea Nacional. (2008). Constitución del Ecuador. *Registro Oficial*.
https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-11/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Asamblea Nacional. (2012). Ley Orgánica de Discapacidades. *Registro Oficial*.
http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf
- Asamblea Nacional. (2017). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). *Registro Oficial*.
<https://bit.ly/3hB7t8h>
- Asamblea Nacional. (2018). Ley Orgánica de Educación Superior LOES. *Registro Oficial*.
<https://www.gob.ec/regulaciones/ley-organica-educacion-superior-loes>
- Auqui Ramos, R. & Haro Bautista, J. (2017). *El impacto del uso de entornos de aprendizaje basados en videos educativos en "Pantalla Verde."* Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).
<https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/624352/Impactoentornosaprendizaje.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo*, 1(2), 53–106.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicología educacional*. Interamericana.
- Aykora, E. & Uğraş, S. (2020). Investigating the attitudes of special educated physical education prospective teachers towards disabled people. *Physical Education of Students*, 24(1), 11–18.
<https://doi.org/10.15561/20755279.2020.0102>
- Ballester Vallori, A. (2005). El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. In *V Congreso Internacional Virtual de Educación*.
<https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/EIAprendizajeSignificativoEnLaPractica.pdf>
- Barros Bastidas, C. & Barros Morales, R. (2015). *Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis*. 26–31. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000300005

- BBVA. (2023). *¿Qué es la diversidad cultural y qué importancia tiene en nuestros días?*
<https://www.bbva.com/es/sostenibilidad/que-es-la-diversidad-cultural-y-que-importancia-tiene-en-nuestros-dias/>
- Belloch, C. (2017). *Diseño Instruccional*. Universidad de Valencia.
<http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1321/EVA4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Beltrán Pellicer, P. & Asti, A. (2014). Utilización didáctica del cine en matemáticas. *Enseñanza & Teaching*, 32(2), 123. <https://doi.org/10.14201/et2014321123145>
- Bermúdez, M. M. & Navarrete Antola, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 2107. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>
- Betancur-Chicué, V. & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2023). Aplicación de los principios de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia al diseño de situaciones de aprendizaje y escenarios de formación. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e30882.
<https://doi.org/10.14201/eks.30882>
- Bharath, D. (2021). Film in Public Administration Classrooms: Developing Responsible Administrators in the Information Age. *Teaching Public Administration*, 39(2), 133–155.
<https://doi.org/10.1177/0144739420929384>
- Biel Portero, I. (2011). *Los derechos humanos de las personas con discapacidad* (España). Editorial Tirant lo Blanch.
- Bisquerra, R. (2023). *Cómo influyen las emociones en el aprendizaje*. Educaweb.
<https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/tecnicas-estudio/como-influyen-emociones-aprendizaje/>
- Brame, C. J. (2017). Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), es6.
<https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>
- Branch, R. (2009). Approach, Instructional Design: The ADDIE. In *Department of Educational Psychology and Instructional Technology University of Georgia* (Vol. 53, Issue 9).
- Breithaupt, F. (2009). *Culturas de la Empatía*. Katz Editores.
- Butcher, N. (2015). *Guía Básica de Recursos Educativos Abiertos (REA)*. UNESCO. <https://rb.gy/ve34oi>
- Cabero-Almenara, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Teoría de La Educación; Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 14(2), 133–156.
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/10217>
- Cabrera Ruiz, I. (2009). Autonomía en el aprendizaje: Direcciones para el desarrollo de la formación profesional. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas En Educación,”* 9(2), 1–22.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058006>
- Cáceres Rodríguez, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Auditio*, 2, 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7808269>

- Calopiña, M. (2007). Cine Forum y Crítica: encuentro necesario. *Revista de Comunicación*, 6, 81–88. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3871633.pdf>
- Campos, I. (2020). *Los recursos audiovisuales que se convirtieron en recursos educativos*. <https://monitoreducativo.com/2020/07/28/los-recursos-audiovisuales-que-se-convirtieron-en-recursos-educativos/>
- Carmona, P. (1998). Reseña de “Cine e Historia en el aula” de Javier Fernández Sebastián. *Comunicar*, 11. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801151.pdf>
- Carrasco-Lozano, M. & Veloz-Méndez, A. (2014). Aprendiendo valores desaprendiendo violencia, un estudio con niñas y niños de escuelas de educación básica en el estado de Hidalgo. *Ra Ximhai. Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 10(7), 55–70. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132451004.pdf>
- Casado-Muñoz, R. (2002). La discapacidad en el cine como recurso didáctico-reflexivo para la formación inicial de maestros. *Comunicar*, 18, 163–168. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/232495.pdf>
- Casetti, F. & Di Chio, F. (2003). *Cómo analizar un film*. Paidós.
- Castellanos Altamirano, H. & Rocha Trejo, E. (2020). Application of ADDIE in the process of building distributed educational tool b-learning. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 26, e1. <https://doi.org/10.24215/18509959.26.e1>
- Castillo-Acobo, R. Y., Quispe Berríos, H., Arias-González, J. L. & Amaro Guzmán, C. J. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39, 587–596. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8710323>
- CDC. (2020). *Obstáculos a la participación*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/disabilityandhealth/disability-barriers.html>
- CEDEC. (2020). *Lista de comprobación de calidad de un Recurso Educativo Abierto*. <https://cedec.intef.es/lista-de-comprobacion-de-calidad-de-un-recurso-educativo-abierto/>
- CEDEC. (2021). *Las licencias Creative Commons: qué son, por qué utilizarlas y cómo hacerlo*. <https://cedec.intef.es/las-licencias-creative-commons-que-son-por-que-utilizarlas-y-como-hacerlo/>
- CEDEC. (2023a). *Ambientes de aprendizaje*. <https://cedec.intef.es/ambientes-de-aprendizaje/>
- CEDEC. (2023b). *Estudio sobre el impacto del uso de los REA EDIA en el aula*. <https://cedec.intef.es/estudio-sobre-el-impacto-del-uso-de-los-rea-edia-en-el-aula/>
- CEDEC. (2023c). *Principios de un proyecto de creación de REA*. <https://cedec.intef.es/principios-de-un-proyecto-de-creacion-de-rea/>
- CEDEC. (2023d). *Principios de un proyecto de creación de REA*. <https://cedec.intef.es/principios-de-un-proyecto-de-creacion-de-rea/>
- Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades. (2020). *Obstáculos a la participación*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/disabilityandhealth/disability->

barriers.html#:~:text=Las%20barreras%20de%20actitud%20son,y%20de%20la%20vida%20cotidian
a.

CEPAL. (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods>

CepymeNews. (2023). *Cómo ha cambiado el consumo de vídeo*. <https://Cepymenews.Es/Consumo-Video-2023/>.

Chae, S., Park, E.-Y. & Shin, M. (2019). School-based Interventions for Improving Disability Awareness and Attitudes Towards Disability of Students Without Disabilities: A Meta-analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 343–361.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1439572>

Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Taurus.

Cheatham, L. P., Abell, N. & Kim, H. (2015). Development and validation of the social workers attitudes toward disability scale. *Journal of Social Work Education*, 51(2), 379–397.
<https://doi.org/10.1080/10437797.2015.1012939>

CLADE. (2021). El derecho a la educación de las personas con discapacidad ¿Cómo estamos en América Latina y el Caribe? In *Campaña latinoamericana por el derecho a la educación*.
https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_InformeDiscapacidad.pdf

Cobeñas, P. (2020). Educational exclusion of people with disability: A pedagogical problem. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 18(1), 65–81.
<https://doi.org/10.15366/REICE2020.18.1.004>

CONADIS. (2022). *Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2021-2025*.
<https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/promotion/banner-4/>

CONADIS. (2023a). *Curso de sensibilización en discapacidades*.
<http://www.plataformaconadis.gob.ec/~platafor/sensibilizacion-matricula/>

CONADIS. (2023b). *Plan estratégico - Objetivos*. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/objetivos/>

Conde, E. & Iturrate, L. (2003). Reacciones emocionales en el cine: el caso de la muerte. *Revista Comunicar*, Vol. X(1º semestre / semester, marzo/march), 168–172.

Conde-Miranda, E. & De-Iturralde-Cárdenas, L. F. (2003). Reacciones emocionales en el cine: el caso de la muerte. *Revista Comunicar*, Vol. X, 168–172.
<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=20&articulo=20-2003-24>

Congreso Nacional. (2006). *Ley de Propiedad Intelectual*. <https://www.gobiernoelectronico.gob.ec/wp-content/uploads/2018/10/Ley-de-Propiedad-Intelectual.pdf>

Consejo de Educación Superior. (2022). Reglamento de Régimen Académico. *Consejo de Educación Superior*. http://gaceta.ces.gob.ec/resultados.html?id_documento=251023

- Consejo de Educación Superior. (2023). Estrategias de atención educativa inclusiva: competencias básicas y valores necesarios para trabajar en entornos educativos inclusivos. In *Universidad Central del Ecuador Modalidad en Línea*. <https://doi.org/10.14483/2248762x.6360>
- Cox, E. (2021). *Travis Freeman shares story of hope on opening day of SOAR Summit*. https://www.thetimestribune.com/news/local_news/travis-freeman-shares-story-of-hope-on-opening-day-of-soar-summit/article_b741456b-4977-544b-bb4f-df5c67298195.html
- Creative Commons. (2023). *About CC Licenses*. <https://creativecommons.org/share-your-work/cclicenses/>
- Cuervo Mongui, A. (2017). El cine como herramienta pedagógica para la enseñanza de la Física. *Revista Científica*, 156–166.
link.gale.com/apps/doc/A500224011/IFME?u=anon~22f4783&sid=googleScholar&xid=1a228729
- Damestoy, C. (2023). *Se quedó ciega a los 58 años, hoy tiene 76 y pinta sus recuerdos: “Veo con las yemas de los dedos.”* <https://www.infobae.com/sociedad/2023/09/25/se-queda-ciega-a-los-58-anos-hoy-tiene-76-y-pinta-sus-recuerdos-veo-con-las-yemas-de-los-dedos/>
- De Benito Crosetti, B. & Salinas Ibáñez, J. M. (2016a). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 0, 44–59.
<https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- De Benito Crosetti, B. & Salinas Ibáñez, J. M. (2016b). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 0, 44–59.
<https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- De Prada Pérez, F. J. (2021). Niebla en agosto (2016) y la sombra del pasado (2018). Aktion T4: el plan de eutanasia nazi para la eliminación de las personas con discapacidad. *Revista de Medicina y Cine*, 17(4), 275–290. <https://doi.org/10.14201/rmc2021174275290>
- Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (1999). Constructivismo y aprendizaje significativo. In *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGRAW-HILL. https://perso.telecom-paristech.fr/rodriguez/resources/PEDAGO/construct_as.pdf
- Diccionario de la Lengua Española. (2023a). *Sensibilizar*. <https://dle.rae.es/sensibilizar?m=form>
- Diccionario de la Lengua Española. (2023b). *Análisis*. <https://dle.rae.es/análisis>
- Diccionario de la Lengua Española. (2023c). *Emoción*.
<https://dle.rae.es/emoción?m=form&m=form&wq=emoción>
- Diccionario de la Lengua Española. (2023d). *Empatía*. <https://dle.rae.es/empatía?m=form>
- Diccionario de la Lengua Española. (2023e). *Semiología*. <https://dle.rae.es/semiología>
- Diccionario de la Lengua Española. (2023f). *Sensibilización*. <https://dle.rae.es/sensibilización?m=form>
- Diccionario Etimológico Castellano. (2023). *Etimología de emoción*.
<https://etimologias.dechile.net/?emocion>

- Durán, L. (2023). *Jornadas maratonianas pidiendo en semáforos y beneficios de 12.000 euros al mes: la mafia rumana que explota a discapacitados en Madrid*. El Mundo.
<https://www.elmundo.es/madrid/2023/06/15/648b4de6fc6c8333648b4591.html>
- Duschatzky, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta Educativa*, 45–49. http://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/duschatzky-1.pdf
- EDTECH. (2008). *Learning Impact 2008 Award Winners*.
<https://www.imsiglobal.org/learningimpact2008/2008LIAwinners.html>
- Ekos. (2021a). *La diversidad y la inclusión son buenos negocios*. <https://ekosnegocios.com/articulo/la-diversidad-y-la-inclusion-son-buenos-negocios>
- Ekos. (2021b). *La importancia de la diversidad en las empresas*. [https://ekosnegocios.com/articulo/la-importancia-de-la-diversidad-en-las-empresas#:~:text=La diversidad y la inclusión,a mayor innovación y creatividad.&text=Diversidad es más allá del sexo de persona.](https://ekosnegocios.com/articulo/la-importancia-de-la-diversidad-en-las-empresas#:~:text=La%20diversidad%20y%20la%20inclusi%C3%B3n,a%20mayor%20innovaci%C3%B3n%20y%20creatividad.&text=Diversidad%20es%20m%C3%A1s%20all%C3%A1%20del%20sexo%20de%20persona.)
- Euroinnova. (2023). *Qué es narrativa audiovisual*. <https://www.euroinnova.ec/blog/que-es-narrativa-audiovisual>
- exe Project. (2005). *eXeAprendizaje*. <https://exelearning.org/>
- eXeLearning. (2023). *Qué es eXeLearning*. <https://exelearning.net/caracteristicas/>
- Farhang, M. (2020). El efecto de las películas y del cine en los niños y los adolescentes. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 2, 23–30. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7582307.pdf>
- Felipe-Rello, C., Puerta, I. G. & Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos*, 37, 713–721. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/69909>
- Felipe-Rello, C., Tejero-González, C. M. A. & Garoz Puerta, I. (2020). The catch scale: Validation of a reduced version translated into spanish for the measurement of attitudes towards disability. *Bordon. Revista de Pedagogía*, 72(2), 83–97. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72825>
- Ferreira Vásquez, M. (2010). De la minusvalía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y Sociedad*, 47(1), 45–65.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344607>
- Ferreras, T. (2019). *Conocimiento Abierto*.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/139404/Ferreras_Transito_Conocimiento_abierto_Seminario_15022019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Figuerola Escudero, E. & Zúñiga Rodríguez, M. (2020). Las barreras actitudinales y estructurales en el proceso de aprendizaje en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 6–15. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/259>
- Findler, L., Vilchinsky, N. & Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS): Construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166–176.
<https://doi.org/10.1177/00343552070500030401>

- Frailé Pascual, C. (2023). Más allá de la economía del bienestar. El enfoque de las capacidades de Amartya Sen y Martha C. Nussbaum. *DILEMATA, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 40, 121–141. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000536>
- Freer, J. (2021). Students' attitudes toward disability: a systematic literature review (2012–2019). *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866688>
- Freer, J. & Kaefer, T. (2021). Experiences Matter: Educators' Attitudes toward Disability in Higher Education. *Canadian Journal of Higher Education*, 51(4), 54–66. <https://doi.org/10.47678/CJHE.V51I4.189093>
- Freitas, C. & Castro, C. (2010). Narrativas Audiovisuales y Tecnologías Interactivas. *Revista Estudios Culturales*, 5, 19–41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3739970>
- Gairín Sallán, J. (1991). *Las actitudes en educación: un estudio sobre educación matemática*. Boixareu Universitaria. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=138034>
- Galván Ruiz, J. L. & García Cedillo, I. (2017). Attitudes of the peers towards children in condition of disability. *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(2), 1–25. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i2.28673>
- García Amilburu, M. (2010a). Cine y educación: la integridad del docente en “Emperor's Club.” *Edetania*, 38, 27–40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3619796>
- García Amilburu, M. (2010b). *Mil mundos dentro del aula. Cine y Educación*. Editorial UNED. https://www.google.com.ec/books/edition/Mil_mundos_dentro_del_aula_Cine_y_educac/gLk49o30jTwC?hl=es-419&gbpv=1&dq=Mil+mundos+dentro+del+aula.+Cine+y+Educación&printsec=frontcover
- García Amilburu, M. & Landeros Cervantes, B. (2011). *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine*. Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. https://www.researchgate.net/publication/284663805_Teoria_y_practica_del_analisis_pedagogico_del_cine
- García Amilburu, M. & Ruiz-Corbella, M. (2005). Cine y (des) educación afectiva. In *Propuestas desde la Filosofía de la Educación*. UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:DptoTEPS-FEDU-Caplibros-Mgamilburu0012>
- García Pérez, J. (2014). *Maltrato en la discapacidad: Atención integral a los niños con dificultades especiales*. <https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/3371/1rajornadamaltrato.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García-Peñalvo, F. (2008). *El conocimiento abierto en español en la universidad*. https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/56045/OCA_Conocimientoabiertoen.pdf
- Gil Barrera, M. (2022). *El cine como herramienta pedagógica en los estudios de derecho* [Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/27640/1/GilMateo_2022_CinePedagogiaDe recho.pdf

- Gil Romero, I. (2017). *Qué es la discapacidad. Concepto y evolución histórica*. El Blog Fundación Adecco. <https://fundacionadecco.org/blog/que-es-la-discapacidad-evolucion-historica/>
- Giménez Giubbani, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Revista Páginas de Educación*, 9(1). <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n1/v9n1a01.pdf>
- Giry, M. (2002). *Aprender a razonar aprender a pensar*. Siglo XXI. <https://es.slideshare.net/DemetrioCcesaRayme/aprender-a-razonar-aprender-a-pensar-ccesa007pdf>
- Gómez Bernal, V. (2014). Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 391–407. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art23.pdf>
- González Martel, J. (1996). *El cine en el universo de la ética*. Grupo Anaya. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=164528>
- González Clavero, M. V. (2011). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/930/1638>
- González Cortés, E. & Roses Campos, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 219–235. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45702
- González García, F. (2000). *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales*. Universidad Pública de Navarra. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=656497>
- González Hernández, J. & Baños Audije, L. (2012). Study on changing attitudes towards disability in physical activity classes. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 12(2), 101–107. <https://www.cabidigitallibrary.org/doi/full/10.5555/20133133473>
- González, O. (2022). *¿Cómo hacer un análisis de una película? Interpreta y descubre la magia detrás de cada escena*. <https://www.crehana.com/blog/estilo-vida/como-hacer-analisis-pelicula/>
- González-González, Y. & Barteleme-Meriño, T. (2020). La diversidad, un reto a la educación inclusiva. *Portal de La Ciencia*, 1(2), 82–92. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v1i2.291>
- Google. (2022). *Informe anual de diversidad de Google 2022*. https://static.googleusercontent.com/media/about.google/es//belonging/diversity-annual-report/2022/static/pdfs/google_2022_diversity_annual_report_es.pdf?cachebust=ca2ce63
- Gowin, D. (1981). *Educating*. Ithaca.
- Grande-López, V. & Pérez García, Á. (2016). Personajes de animación con discapacidad a través de una perspectiva educativa. *Creatividad y Sociedad: Revista de La Asociación Para La Creatividad*, 25, 259–283. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5959452>
- Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 1–20.

<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090>

- Guichot-Reina, V. & Merino Delgado, M. A. (2016). Los cortometrajes de animación como herramienta didáctica para trabajar la educación en valores en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 119–132. <https://doi.org/10.12795/CP.2016.i25.09>
- Hamad, G. (2021). The interaction between knowledge and quality of contact to predict Saudi university students' attitudes toward people with intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(3), 202–208. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1638582>
- Harper, R. & Rogers, L. (1999). Using Feature Films to Teach Human Development Concepts. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 38(2), 89–97. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.1999.tb00067.x>
- Hernández Ríos, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46–59. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>
- Hitler, A. (1940). Mein Kampf. *The American Historical Review*, 45(2), 399. <https://doi.org/10.2307/1906314>
- Hutton, J. & Mak, A. (2014). Is a picture worth a thousand words? Using films and television shows to teach public relations. *Public Relations Review*, 40(3), 585–594. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2014.03.003>
- Igartua Perosanz, J. J. (2011). Comunicación mediática, educación para la paz y persuasión narrativa. In *Superando la violencia colectiva y construyendo una cultura de paz* (pp. 631–668). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4865512>
- Iglesias Velasco, A. (2002). La respuesta internacional ante los ataques terroristas contra Estados Unidos: Documentación. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales (REEI)*, 1368(4), 8. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/826741.pdf>
- Inclusion International. (2009). *Better education for all: when we're included too; a global report; people with an intellectual disability and their families speak out on Education for All, disability and inclusive education*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186192>
- Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey. (2019). *YouTube y su popularidad como plataforma educativa*. <https://Observatorio.Tec.Mx/Edu-News/Youtube-y-Su-Popularidad-Como-Plataforma-Educativa/>.
- INTEF. (2020). *eXeLearning, tu editor de recursos educativos gratuito y de código abierto*. <https://intef.es/Noticias/exelearning-tu-editor-de-recursos-educativos-gratuito-y-de-codigo-abierto/>
- Jiménez Monteagudo, L. (2020). Aps como instrumento de sensibilización hacia la discapacidad en educación superior. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 305–312. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1854>

- Kalra, R. (2017). The Effectiveness of Using Films in the EFL Classroom: A Case Study Conducted at an International University in Thailand. *Arab World English Journal*, 8(3), 289–301. <https://doi.org/10.24093/awej/vol8no3.19>
- Kunz, A., Luder, R. & Kassis, W. (2021). Beliefs and Attitudes Toward Inclusion of Student Teachers and Their Contact With People With Disabilities. *Frontiers in Education*, 6(March), 1–13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.650236>
- Kvam, M. & Braathen, S. (2006). *Violence and abuse against women with disabilities in Malawi*. SINTEF. <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/handle/11250/2443387>
- Kwon, K. A., Hong, S. Y. & Jeon, H. J. (2017). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience With and Attitudes Toward Peers With Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360–378. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- Lledó, A., Lorenzo, A., Pérez, E., Gilabert, A. & Lorenzo, G. (2019). El uso del cine en el conocimiento de la discapacidad: propuesta didáctica en el grado de maestro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(2), 461–468. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1716>
- López, M., Arán, V. & Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37–51. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79929780004.pdf>
- López Macís, R. (2011). Evolución histórica y conceptual de la discapacidad y el respaldo jurídico-político internacional: el paradigma de los derechos humanos. *Alteridad: Revista de Educación*, 6(2), 102–108. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746230002.pdf>
- López-Altamirano, D. A., Paredes-Zhirzhan, Z. M., Amores-Valdivieso, V. A., Lozada- Manzano, E. K., Andrade-Manguay, M. J., Freire-Claudio, S. J., Sánchez-Aguaguiña, N. L. & Sánchez-Aguaguiña, R. E. (2021). Un estudio cualitativo dentro del entorno educativo ecuatoriano. *Polo Del Conocimiento*, 6(10), 1–17. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i10.3236>
- Luarte-Rocha, C., López-Casanova, L., Navarro-Gajardo, V., Pleticosic, Y., Sagredo-Aravena, R., de Campos, L. F. C. C. & Campos-Campos, K. (2023). Awareness programs towards people with disabilities in the school context, physical education and health. A systematic review of the last 10 years. *Retos*, 50, 1281–1288. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99529>
- Madera, R. (2019). *8 barreras que romper para defender los derechos de las personas con discapacidad*. <https://hazrevista.org/rsc/2019/09/8-barreras-que-romper-para-defender-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad/>
- Majoko, T. (2018). Participation in higher education: Voices of students with disabilities. *Cogent Education*, 5(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1542761>
- Marías, J. (1955). *La imagen de la vida humana*. Emecé. <https://www.cervantesvirtual.com/research/la-imagen-de-la-vida-humana/edb29873-c2c4-4732-84e9-f75ae84628ab.pdf>
- Marin, C. & Carron, R. (2002). The origin of the concept of somatization. *Psychosomatics*, 43, 249–250. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0033318202704167?via%3Dihub>

- Martínez-Salanova, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar*, 20, 45–52.
<https://www.redalyc.org/pdf/158/15802007.pdf>
- Massié, A. (2010). *El estudiante autónomo y autorregulado*.
https://autonomouslearningteacherkat.weebly.com/uploads/1/6/7/1/16715350/doc_2.pdf
- Matarán Martínez, C. (2014). El cine como herramienta pedagógica: una aproximación práctica para la enseñanza de la economía. *Aula de Encuentro*, 16(2).
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2115>
- Mayer, R. & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38, 43–52. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3801_6
- McKay, C., Block, M. & Park, J. (2015). The impact of Paralympic School Day on student attitudes toward inclusion in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32, 331–348.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26485737/>
- McLachlan, S. (2022). *23 Estadísticas de YouTube esenciales para este año*.
<https://Blog.Hootsuite.Com/Es/Estadisticas-de-Youtube/>
- Medina Déniz, K. (2020). *Teoría de la Mente y Empatía, ¿relacionadas o independientes?* [Universidad de La Laguna].
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/19735/Teoria%20de%20la%20Mente%20y%20Empatia,%20%C2%BFrelacionadas%20o%20independientes.pdf?sequence=1>
- Mena Smolkay, T. (2018). *Cine y discapacidad* [Universidad de Valladolid].
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/32505>
- Méndiz, A. (2008). *La influencia del cine en los jóvenes y en la familia*. Cinemanet.
<https://www.cinemanet.info/2008/11/la-influencia-del-cine-en-jovenes-y-adolescentes-completo/>
- Miles, M. (1995). Disability in an Eastern Religious Context: historical perspectives. *Disability & Society*, 10(1), 49–70. <https://doi.org/10.1080/09687599550023723>
- Ministerio de Cultura. (1996). *Ley de Propiedad Intelectual*.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-8930>
- Ministerio de Educación. (2011). *Programa de Sensibilización*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/PLAN_DE_SENSIBILIZACION_100214.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Educación en valores: Guía del formador*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/1_Guia_Formadores_Valores.pdf
- Ministerio de Educación. (2023). *Malla Curricular y carga horaria*. <https://educacion.gob.ec/malla-curricular-y-conformacion-del-equipo-docente/>
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2002). Causas de las discapacidades. In *La discapacidad en España: Datos epidemiológicos. Aproximación desde la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud de 1999* (pp. 71–96). Real Patronato sobre Discapacidad.
<http://riberdis.cedid.es/handle/11181/2945>

- Mirón-Canelo, J. A., Alonso Sardón, M., Iglesias de Sena, H., Lorenzo Gómez, M. F., Albaladejo Martínez, A., Marcos Martín, M., Chamorro Fernández, A. J., Martín-Rodero, H., Alonso-Arévalo, J., Fernández Martín, L. C., Rodríguez Conde, M. J. & Montejo Maillo, B. (2013). *Guía para la elaboración de trabajos Científicos*. Gráficas Lope.
- Monjas, M. & Arranz, F. (2010). El cine como recurso para el conocimiento de las personas con discapacidad. *Revista de Medicina y Cine*, 6(2).
https://revistas.usal.es/cinco/index.php/medicina_y_cine/article/download/13795/14220
- Monjas, M., Arranz, F. & Rueda, E. (2005). Las personas con Discapacidad en el Cine. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 36(1), 13–29.
<http://riberdis.cedid.es/handle/11181/3108>
- Monleón, V. (2020). "Princesitas" con Diversidad Funcional una Aproximación Crítica a la Opresión de Realeza Femenina en la Colección Cinematográfica "Los Clásicos" Walt Disney (1937-2016) y el Contra-Discurso Creado por la Obra Artística de Alessandro Palombo. *ARTSEDUCA. Revista Electrónica de Educación En Las Artes*, 26, 46–59. <https://doi.org/10.6035/artseduca.2020.26.4>
- Montagud, N. (2020). *Aprendizaje autorregulado: qué es y cómo afecta a la educación*.
<https://psicologiyamente.com/desarrollo/aprendizaje-autorregulado>
- Morales-González, B., Edel-Navarro, R. & Aguirre-Aguilar, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. In *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*.
<https://scholar.google.com.mx/scholar?oi=bibs&cluster=6154250498506841850&btnI=1&hl=es>
- Morantes Cepeda, S. L. & Gordillo, A. Y. (2017). El cine, una estrategia para desarrollar habilidades del pensamiento crítico en sociales. *Educación y Ciencia*, 20, 113–126.
<https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2463>
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de La Educación*, 11(12).
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Mujika, J. & Gaintza, Z. (2019). El cine como herramienta didáctica en la escuela inclusiva. *Didacticae: Revista de Investigación En Didácticas Específicas*, 0(7–10), 130–144.
<https://doi.org/10.1344/did.0.7-10>.
- Mujika, J. & Gaintza, Z. (2021). El cine como herramienta didáctica en la escuela inclusiva. *Didacticae: Revista de Investigación En Didácticas Específicas*, 9, 157–171.
<https://doi.org/10.1344/did.2021.9.157-171>
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *United Nations*, 1–37. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Naciones Unidas. (2022). *Discapacidad y educación superior: Inclusión en un mundo académico cada vez más inclinado a la tecnología*. <https://www.un.org/es/impacto-academico/discapacidad-y-educacion-superior-inclusion-en-un-mundo-academico-cada-vez-mas>

- Núñez Alberca, A. (2021). *Semiótica del cine: qué es y en qué nos ayuda al momento de ver una película*. <https://cineoculto.com/2021/01/semiotica-del-cine-que-es-y-en-que-nos-ayuda-al-momento-de-ver-una-pelicula/>
- Núñez Domínguez, T. (2011). Algunas reflexiones sobre el cine como recurso didáctico. In *Cine y violencia contra las mujeres: reflexiones y materiales para la intervención social* (pp. 55–60). Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/30336>
- Ogando, B. (2010). *El cine como herramienta docente en bioética y tanatología* [Universidad Complutense de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=93460>
- Olayo, J. M. (2016). *Sensibilización y discapacidad*. <https://es.slideshare.net/jmolayo/sensibilizacin-y-discapacidad>
- Olmedo, P. & Montes, B. (2009). Evolución conceptual de la Empatía. *Revista Electrónica Universidad de Jaén*, 3, 1903–1906. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/307>
- OMS. (1980). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*.
- OMS. (2023). *Discapacidad: datos y cifras*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- OMS & Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. <https://doi.org/10.18356/a0b1b1d1-en>
- OMS & OPS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;sequence=1
- ONCE. (2023). *Contratación de personas con ceguera y deficiencia visual*. <https://www.once.es/servicios-sociales/apoyo-al-empleo/documentos-de-interes-empleo#:~:text=La oferta de servicios que,Gestores o Consultores de accesibilidad.>
- Open Knowledge Foundation. (2015). *Open Definition*. <https://opendefinition.org/od/2.1/en/>
- Open Knowledge Foundation. (2023a). *¿Qué son los datos abiertos?* Open Data Handbook. <https://opendatahandbook.org/guide/es/what-is-open-data/>
- Open Knowledge Foundation. (2023b). *¿Qué son los datos abiertos?* Open Data Handbook. <https://opendatahandbook.org/guide/es/what-is-open-data/>
- Open Knowledge Foundation. (2023c). *What is open?* <https://okfn.org/en/library/what-is-open/>
- OPS. (2021). *Discapacidad*. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Ordóñez, G. (2018). Narrativa y narración en el relato audiovisual. Apuntes para la distinción de forma y contenido. *URU. Revista de Comunicación y Cultura*, 102–121. <https://doi.org/10.32719/26312514.2018.1.6>
- Organización de Estados Americanos. (2001). *Carta Democrática Interamericana*. https://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm
- Ortiz, M. (2021). *Manual de Narrativa Audiovisual Aplicada a la Publicidad*. Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/108708/6/Manual_NAAP_2021.pdf

- Osman, M. (2023). *Estadísticas y Datos Impresionantes del YouTube (El Segundo Sitio Más Visitado)*. <https://Kinsta.Com/Es/Blog/Estadisticas-Youtube/>.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/3624>
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11–22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pantano, L. (2007). “Personas con discapacidad”: hablemos sin eufemismos. *La Fuente*, 10(33), 3–6. https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/6264/mod_resource/content/0/Sin%20eufemismos%20Liana%20Pantano%20%202007.pdf
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad En La Educación Superior*, 8, 73–84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Peñas-Felizola, O. (2013). Referentes conceptuales para la comprensión de la discapacidad. *Revista de La Facultad de Medicina*, 61(2), 205–212. <https://www.redalyc.org/pdf/5763/576363534012.pdf>
- Pereira Domínguez, M. del C. & Marín Valle, M. V. (2009). Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en Educación Secundaria. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 13(1), 233–255. <https://doi.org/10.14201/2939>
- Pereira, S., Fillol, J. & Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. *Comunicar*, 27(58), 41–50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Pérez Alarcón, S. (2010). Tipos de escuelas: selectiva, integradora e inclusiva. *Revista Digital Para Profesionales de La Enseñanza*, 8, 1–6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7192.pdf>
- Pérez Bueno, L. (2010). *Discapacidad, derecho y políticas de inclusión*. CERMI. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/3911>
- Pérez Dalmeda, M. E. & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7–27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 53, 1–22. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)
- Piaget, J. (1985). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Península.
- Pinto Lopez, R. (2022). Barreras comunicativas de personas con discapacidad visual desde un enfoque social. *Journal de Comunicación Social*, 10(15), 49–73. <https://doi.org/10.35319/jcomsoc.2023151277>
- Plomp, T. (2010). Educational Design Research: an Introduction . *Proceedings of the Seminar Conducted at the East China Normal University*.

- Polo Sánchez, T. (2017). Innovación para la formación en inclusión: actitudes de la comunidad universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, 185–194.
- Porta, A. M. (2023). El poder de las palabras. *El Poder de Las Palabras*.
<https://doi.org/10.55778/ts877233735>
- Proyecto Tuning. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Universidad de Deusto.
https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- Proyecto Tuning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Pulido, M. (2016). El cine en el aula: Una herramienta pedagógica eficaz. *Opción*, 32(8), 519–538.
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31048481031.pdf>
- Quiguango, P. (2017). *Enseñanza y aprendizaje de valores morales a la juventud, a través de la producción de un documental que refleja la realidad de una persona con discapacidad visual en la ciudad de Quito* [Universidad Tecnológica Israel].
<https://repositorio.uisrael.edu.ec/handle/47000/1389>
- Quinn, G. & Degener, T. (2002). *Human Rights and Disability: The Current Use and Future Potential of United Nations Human Rights instruments in the Context of Disability*. United Nations.
<https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/HRDisabilityen.pdf>
- Quintanilla Pérez-Wicht, P. (2004). Comprender al otro es crear un espacio compartido: caridad, empatía y triangulación. In *Ideas y Valores. Revista Colombiana de Filosofía* (pp. 81–97).
<https://www.redalyc.org/pdf/809/80912507.pdf>
- Quiroga, A. P. & Izzo, J. (2022). “Este colegio no es para él”: por qué excluir a chicos con discapacidad de la escuela común es un acto de discriminación y una oportunidad perdida. *La Nación*.
<https://www.lanacion.com.ar/comunidad/este-colegio-no-es-para-el-por-que-excluir-a-chicos-con-discapacidad-de-la-escuela-comun-es-un-acto-nid23112022/>
- Ramón Fernández, F., Cabedo Mallol, V., Casar Furió, M., Giménez Chornet, V., Lull Noguera, C., Oltra Gutiérrez, J. V. & Soriano Soto, D. (2019). El audiovisual The first monday in may y su utilización como recurso para la mejora del aprendizaje. Puesta en valor y aplicación en el Máster en Gestión Cultural de la Universitat Politècnica de València. *V Congreso de Innovación Educativa y Docencia En Red*, 1–10. <https://doi.org/10.4995/inred2019.2019.10400>
- Rath, V. (2022). Social engagement: Hearing the experiences of disabled students in higher education in Ireland. *Frontiers in Education*, 7(August), 1–10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.895392>
- Razi, Z. (2019). *La discapacidad visual en el cine iraní* [Universidad Complutense de Madrid].
<https://docta.ucm.es/entities/publication/56e05a8f-8671-46a2-a719-b4904a16eddd>
- Real Patronato. (2019). *El Real Patronato destaca el papel protagonista del cine para favorecer la inclusión*. <https://www.cedd.net/en/actualidad/noticias/el-real-patronato-destaca-el-papel-protagonista-del-cine-para-favorecer-la-inclusin/0-423/>
- Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective. In *Educational Design Research*. Routledge.

- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C. & Moreno-Murcia, J. A. (2016). Cuestionario de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física (AISDPE). *European Journal of Human Movement*, 36, 75–87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5578305>
- Reina, R., Íñiguez-Santiago, M. C., Ferriz-Morell, R., Martínez-Galindo, C., Cebrián-Sánchez, M. & Roldan, A. (2020). The effects of modifying contact, duration, and teaching strategies in awareness interventions on attitudes towards inclusion in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842973>
- Robin, B. & McNeil, S. (2012). What educators should know about teaching Digital Storytelling. *Digital Education*, 22, 37–51. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11294>
- Rodríguez Arocho, W. (1999). El legado de Vygostki y Piaget a la Educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477–490. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2834672>
- Rodríguez Cancio, M. (2020). *Concepto de diversidad*. 1–18. <https://www.studocu.com/co/document/universidad-del-tolima/linguistica/134-textos-academicos-que-permiten-hablar-sobre-educacion-inclusion-y-diversidad/29348359>
- Rodríguez Meléndez, Y. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*. https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.html
- Rodríguez Palmero, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, 3(1), 29–50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- Rojo Oliveros, M. (2017). *La sensibilización de la comunidad universitaria como medio de inclusión del alumnado con discapacidad en la Universidad* [Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/27320/TFM-G740.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Román Ortiz, Á. D., Molina Saorín, J., Díaz Santa María, Y. & Álvarez Martínez-Iglesias, J. M. (2021). El fundamento filosófico-jurídico de la dignidad de las personas que se encuentran en situación de discriminación a causa de un bajo desempeño funcional: una mirada desde la axiología de Max Scheler. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 52(4), 67–86. <https://doi.org/10.14201/scero20215246786>
- Romero Trenas, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas Para La Educación*, 3. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W. & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(4), 517–530. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/11.4.517>
- Rubiales, M. (2010). Aspectos de la diversidad. *Innovación y Experiencias Educativas*, 27, 1–9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_27/M_JOSE_RUBIALES_1.pdf
- Sablić, M., Mirosavljević, A. & Škugor, A. (2021). Video-Based Learning (VBL)—Past, Present and Future: an Overview of the Research Published from 2008 to 2019. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4), 1061–1077. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09455-5>

- Safran, S. P. (1998). The First Century of Disability Portrayal in Film. *The Journal of Special Education*, 31(4), 467–479. <https://doi.org/10.1177/002246699803100404>
- Saldarriaga-Zambrano, P., Bravo-Cedeño, G. & Looz-Rivadeneira, M. (2016). La Teoría Constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de Las Ciencias*, 2(especial), 127–137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Sánchez Escobedo, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(42), 1–10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2524>
- Sánchez-Navarro, J. & Lapaz Castillo, L. (2015). *¿Cómo analizar una película desde el punto de vista narrativo?* Editorial UOC.
https://books.google.com.ec/books?id=rRmIDAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Santana Valencia, J. (2022). El derecho a la educación de las personas con discapacidad. *Perfiles Educativos*, XLIV(178). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982022000400202
- Santos Guevara, B. (2010). Competencias docentes para la enseñanza de Ciencias Naturales. In *Eumed.net*. Publicaciones de la Universidad de Deusto. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2014/1418/index.htm>
- Sarabia, B. (1992). *El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes*. Santillana.
- Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6).
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0891422211002617>
- Sen, A. (2014). On the Foundations of Welfare Economics: Utility, Capability, and Practical Reason. *Ethics, Rationality, and Conomic Behaviour*, 50–65.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780198289814.003.0005>
- Seoane, J. (2011). ¿Qué es una Persona con Discapacidad? *Ágora. Papeles de Filosofía*, 30(1), 143–161.
<https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/7386>
- Sequeiros Córdoba, L. (1997). ¿Puede el periódico educar una sensibilidad solidaria? *Comunicar*, 9, 69–76. <https://doi.org/10.3916/c09-1997-10>
- Sesento García, L. (2015). La influencia de los medios de comunicación en los jóvenes. *Revista CCCSS Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, 29.
<https://www.eumed.net/rev/cccss/2015/03/informacion-jovenes.html>
- Sharma, A., Malik, R. & Nagy, H. (2022). Exploring the Teachers' Perception Towards Educational Inclusion: a Study of Teachers' in Pune, India. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 15(1), 23–32. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2022.150103>
- Solis, J. (2023). *La importancia de la diversidad en el éxito de una empresa según Apple*.
<https://blogs.evaluar.com/la-importancia-de-la-diversidad-en-el-exito-de-una-empresa-segun-apple>

- Strand, K. & Ramírez, A. (2022). *Conocimiento Abierto: definición, herramientas y recursos*.
<https://blogs.iadb.org/conocimiento-abierto/es/conocimiento-abierto/#:~:text=Podemos describir al conocimiento abierto,en cualquier lugar del mundo.>
- Štrbáková, R. (2019). Historia de la palabra emoción en perspectiva comparativa (español, francés, italiano, inglés). *I. JAZYKOVEDNÁ KOMPARATIVISTIKA*, 29(1–2), 55–80.
https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Ustavy/Ustav_filologickych_studii/Philologia/Philologia_2019/PHILOLOGIA_XXIX_1_-_2_Strbakova.pdf
- Svendby, R. (2020). Lecturers' Teaching Experiences with Invisibly Disabled Students in Higher Education: Connecting and Aiming at Inclusion. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 275–284. <https://doi.org/10.16993/sjdr.712>
- Tapia Ladino, M., Flores Orellana, V., Heeren Herrera, M., Jaramillo Sandoval, D., Medina Miranda, A. & Sánchez Alarcón, C. (2011). Comprensión del fenómeno de la escucha en estudiantes de primer año medio de dos colegios particulares subvencionados de la comuna de Concepción. *Enunciación*, 16(1), 84–99.
- Tapia-Leon, M., García-Valcárcel, A., Basilotta, V. & Rivetta, M. S. (2021). Películas sobre discapacidad para educar el valor de la inclusión. *Congreso Internacional En Interculturalidad, Inclusión Y Equidad En Educación*, 1–14. <https://eusal.es/eusal/catalog/download/978-84-1311-688-4/6268/8786-1?inline=1>
- Tapia-Leon, M., García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A. & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2021). Influence of Fact-Based Films about People with Disabilities' Achievements on the Development of Inclusion Value: A Thesis Plan. *ACM International Conference Proceeding Series*, 742–745.
<https://doi.org/10.1145/3486011.3486548>
- Tapia-León, M., Muñoz-Repiso, A. G.-V., Gómez-Pablos, V. B. & Rivetta, M. S. (2021). Películas sobre discapacidad para educar en el valor de la inclusión. *Interculturalidad, Inclusión y Equidad En Educación*, 389–398.
- Tapia-Leon, M., Rivetta, M. S. & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2022). Diseño de un REA para la sensibilización sobre discapacidad mediante películas. *VIII Conferencia Ibérica de Innovación En Educación Con TIC (IeTIC2022)*, 197–213. <http://dx.doi.org/10.34620/ietic.2022>
- Tapia-Leon, M., Vera, L., Apolo, J. & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2023). Análisis Instrumental de Películas sobre Discapacidad. *Revista Conrado*, 19(94), 615–623.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3389>
- Templos Pacheco, L. (2020). Modelo Instruccional ADDIE. *Logos Boletín Científico de La Escuela Preparatoria No. 2*, 7(14).
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa2/article/view/6093>
- Toboso Martín, M. & Arnau Ripollés, M. S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64–94. <http://digital.csic.es/handle/10261/23277>
- Torres, A. (2016). La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel. *Psicología y Mente*.
<https://psicologiymente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>

- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. Wiley Foundations of Social Psychology.
- TRIATHLON.ORG. (2021). *Soy la primera mujer ciega de España en ser médica... y quiero ganar una medalla en Tokio*. https://www.triatlonweb.es/noticias/soy-primera-mujer-ciega-espana-en-ser-medica-quiero-ganar-medalla-en-tokio_225444_102.html
- Tuesca, R., Rodríguez, N. & Moreno-Castro, C. (2021). Uso del cine como herramienta de aprendizaje en salud pública. *Revista Cubana de Educacion Medica Superior*, 35(3), 1–17.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000300003
- UNESCO. (2001). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*.
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-cultural-diversity#:~:text=Fuente de intercambios%2C innovación y, las generaciones presentes y futuras.>
- UNESCO. (2015). *El futuro del aprendizaje (I) ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el Siglo XXI?*
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234807_spa/PDF/234807spa.pdf.multi
- UNESCO. (2019a). *¡Atención a la desigualdad de género! La igualdad de género en la industria cinematográfica*. <https://es.unesco.org/creativity/news/atencion-desigualdad-de-genero-igualdad-de-genero-en>
- UNESCO. (2019b). *Material audiovisual*.
<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/page/?uri=http%3A%2F%2Fvocabularies.unesco.org%2Fthesaurus%2Fconcept3340>
- UNESCO. (2019c). *Recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA)*.
<https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/recomendacion-recursos-educativos-abiertos-rea>
- UNESCO. (2020). Estrategias de educación inclusiva en confinamiento para garantizar calidad en la pedagogía actual. *Simonu*.
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/PW_Guía de comisión UNESCO 2.pdf
- UNESCO. (2021). *Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta*.
<https://doi.org/10.54677/YDOG4702>
- UNESCO. (2023a). *El derecho a la educación*. <https://www.unesco.org/es/right-education>
- UNESCO. (2023b). *Las licencias Creative Commons*. <https://es.unesco.org/open-access/las-licencias-creative-commons>
- UNESCO. (2023c). *Recursos educativos abiertos*.
<https://es.unesco.org/naveguemosporlainclusion/recursos>
- UNESCO. (2023d). *Una puerta abierta hacia los conocimientos de la UNESCO*.
<https://es.unesco.org/open-access/>
- UNESCO & Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). Declaración de Salamanca. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción*. <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaración-Salamanca.pdf>

- UNICEF. (2021). *Hay casi 240 millones de niños con discapacidad en el mundo*.
<https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/casi-240-millones-ninos-con-discapacidad-mundo-segun-analisis-estadistico>
- UTN. (2015). Las TIC y sus modalidades. *Campusvirtual*, 1–15. [http://ftp.campusvirtual.utn.ac.cr/e-learning/Recurso TIC y Modalidades html/assets/recursos-las-tic-y-sus-modalidades.pdf](http://ftp.campusvirtual.utn.ac.cr/e-learning/Recurso%20TIC%20y%20Modalidades.html/assets/recursos-las-tic-y-sus-modalidades.pdf)
- Valdera, C. & Núñez, M. (2023). *Guía de creación de REA para el proyecto EDIA (2023)*.
https://descargas.intef.es/cedec/proyectoedia/guias/contenidos/guia_creacion_rea_2023/normas_de_estilo.html
- Valencia-Serrano, M. (2020). Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad. *Educación y Educadores*, 23(2), 267–290. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.6>
- Valverde Berrocoso, J. (2013). *El acceso abierto al conocimiento científico* [Universitat de Barcelona].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=770927>
- Vega, A. & Martín, R. (1999). Los medios de comunicación ante la discapacidad: más allá de los estereotipos. *Comunicar*, 12, 111–116. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801217.pdf>
- Velarde Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa Y Humanismo*, XV, 115–136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3822980>
- Vera García, Y. (2013). Reflexiones teóricas sobre el constructivismo en educación desde una perspectiva sociológica. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7(2), 131–148.
<https://intersticios.es/article/view/11367/8199>
- Vergara Heidke, A. (2018). El discurso sobre la discapacidad: Exclusión y auto-exclusión desde las familias de personas con discapacidad. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 19(1), 209–231.
<https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/84619/eldiscursodiscapacidadexclusionyautoexclusion%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vicepresidencia de la República del Ecuador. (2011). *Módulo I Educación Inclusiva y Especial*. Editorial Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- Virgilí Pino, D. (2014). Reflexiones teórico-metodológicas sobre sensibilización y capacitación en género. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 40, 7–58.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88435817003>
- Vital Vaquier, L., Martínez-Otero Pérez, V. & Gaeta González, M. (2020). La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos. *Educação e Pesquisa*, 46.
<https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046219377>
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23.
<https://doi.org/10.1007/BF02504682>

- Yousef, A., Chatti, M. & Schroeder, U. (2014). Video-based learning: A critical analysis of the research published in 2003-2013 and future visions. *The State of Video-Based Learning: A Review and Future Perspectives*, 6(3), 122–135.
- Yukaversky, G. (2001). *¿Qué es diseño instruccional?*
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37104075/Que-es-DI-libre.pdf?1427231186=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DQue_es_DI.pdf&Expires=1702269576&Signature=J1L5eKWTXNN1g3AtUI2fmaq2qzQ6HaByghy5Usu7LPbB79hsSRjW-s27Z6pWrDJ2wBpnL0oa9-tp5lhqeCp
- Zavala, L. (2010). El análisis cinematográfico y su diversidad metodológica. *Casa Del Tiempo*, 30, 65–69.
http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/30_iv_abr_2010/casa_del_tiempo_eIV_num30_65_69.pdf
- Zavala, L. (2012). Recursos didácticos para el análisis cinematográfico. *El Ornitorrinco Tachado. Revista de Artes Visuales*, 15. <https://www.redalyc.org/journal/5315/531569180004/html/>
- Zavala, L. (2021a). El cine como herramienta de enseñanza. *Ciencia*, 72(3), 4–5.
https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/72_3/PDF/03_72_3_Presentacion.pdf
- Zavala, L. (2021b). *Crítica de Cine y Análisis Cinematográfico*.
<https://www.academia.edu/video/k5Y4Nk?t=0>
- Zecchetto, V. (2002). *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*. Abya-Yala.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>