

[T1] Diversidad y dignidad: ajustes razonables en ciencias sociales para la inclusión psicosocial

Yecid Fernando Nomezque Meneses¹

Cómo citar / How to cite?:

Nomezque Meneses, Y. F. (2025). Diversidad y dignidad: ajustes razonables en ciencias sociales para la inclusión psicosocial. *Memorias del IX Congreso Internacional en Innovación Educativa: Educar sin límites*, 3(3), XX. <https://doi.org/10.24018/2792-1909.3.3.2025.1>

[T2] Resumen

Esta ponencia presenta los hallazgos realizados por el autor de esta ponencia, en el marco del proyecto de investigación *Enseñanza de las ciencias sociales en el aula inclusiva: una propuesta posible*, que incluyó el diseño e implementación de una estrategia didáctica dirigida a docentes que enseñan ciencias sociales en una institución educativa de la ciudad. Esta estrategia didáctica se consolidó por medio de un material didáctico² realizado por estudiantes del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia, con el liderazgo y acompañamiento de la investigadora principal del proyecto; bajo una metodología de investigación-acción. Particularmente, en esta ponencia se evidenciará cómo los ajustes razonables y una práctica pedagógica reflexiva permitieron la inclusión real de estudiantes con discapacidad psicosocial durante el pilotaje de la estrategia didáctica mencionada. En el marco teórico se articulan la pedagogía crítica de Paulo Freire, quien concibió la educación como praxis dialógica y transformadora y el constructivismo sociocultural de Lev Vygotsky, quien situó el lenguaje y la interacción social en el centro del desarrollo cognitivo. El texto despliega secuencialmente: la caracterización del caso, el diseño e implementación de ajustes, el análisis de resultados y la reflexión crítica sobre identidad pedagógica y cultura escolar. Su

¹ Estudiante del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia. Correo: ynomezquemeneses@ulagrancolombia.edu.co

² Secuencias didácticas que se desarrollaron tomando como orientador temático y de aprendizajes a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en Ciencias Sociales y que incluyeron una unidad didáctica por cada uno de ellos. El material también incluyó el diseño de las guías de aprendizaje con base en la propuesta de Enseñanza Multinivel de la neuro-pedagoga María Caballero.

contribución radica en demostrar que la inclusión psicosocial no es un añadido normativo, sino una oportunidad para enriquecer el aprendizaje colectivo y repensar la formación docente hacia prácticas genuinamente inclusivas.

Palabras clave: inclusión psicosocial; ajustes razonables; pedagogía crítica; constructivismo sociocultural.

[T2] Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como uno de los pilares fundamentales de las políticas públicas y de las prácticas pedagógicas contemporáneas; enmarcada en el reconocimiento del derecho universal a una educación de calidad, equitativa y libre de discriminaciones (MinEducación, 2022). Sin embargo, cuando se habla de inclusión en el contexto escolar, suelen excluirse a ciertas poblaciones, ya que lo primero que viene a la mente es que la educación inclusiva está referida al acompañamiento de estudiantes con discapacidad intelectual y sensorial o con algún trastorno específico del aprendizaje diagnosticado (Echeita, 2014).

Sumado a esto y en contraste con las apuestas de derecho, un amplio grupo de maestros desconocen la existencia y particularidad de la discapacidad psicosocial y de sus diferentes manifestaciones. Es más, dentro del ámbito educativo, se suelen ocultar estas otras formas de diversidad que también requieren un acompañamiento oportuno, empático y diferenciado para propiciar procesos de aprendizaje exitosos. Esta omisión no es casual, sino que responde a una serie de barreras culturales, institucionales y pedagógicas que invisibilizan las condiciones psicosociales dentro del aula. De igual modo, el estigma que gira en torno a la salud mental hace lo suyo, poniendo en detrimento el abordaje de esta, en diferentes ámbitos sociales (MinSalud, 2014).

Esta ponencia se propone abordar críticamente dicha problemática a partir de una experiencia concreta de práctica pedagógica desarrollada en el marco de la *Práctica III* del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, en la que se acompañó a un estudiante con discapacidad psicosocial. Desde esta vivencia situada, se reflexiona en torno a los retos y aciertos que implica asumir una enseñanza inclusiva de las Ciencias Sociales, reconociendo la complejidad que supone atender a la diversidad psicosocial en contextos educativos tradicionalmente rígidos.

La finalidad de este breve trabajo es presentar el acompañamiento realizado, poniendo en diálogo la experiencia con el marco teórico de los ajustes razonables y con una perspectiva que no se limita a la dimensión normativa o metodológica, sino que incorpora la empatía y la comprensión de la visión del estudiante como principios orientadores de la acción pedagógica. Así, se busca aportar una perspectiva reflexiva y crítica que invite a repensar la inclusión como una práctica ética y política, en la que el reconocimiento de las subjetividades diversas se convierta en el punto de partida para transformar el quehacer docente.

T2 Marco teórico y metodológico

Para iniciar, cabe señalar que el proyecto de investigación en el que se inscribe esta reflexión se desarrolló a partir de la estructura metodológica de la investigación-acción, en la cual se articulan aspectos de la investigación científica a la práctica reflexiva que ocurre en la Escuela con el fin de robustecer los debates docentes acerca de enseñanza y el aprendizaje y, promoviendo, la sistematización de prácticas transformadoras y pertinentes que ocurren dentro de esta (Bausela, 2004).

En correspondencia, esta experiencia se inscribió en una mirada cualitativa de la investigación, tomando elementos de la sistematización de experiencias, entendida como la reflexión crítica y continua sobre la propia práctica educativa para generar conocimientos a partir de las vivencias de todos los actores involucrados (InterRed, 2018, p. 19). Lejos de buscar la verificación de hipótesis, esta metodología se usó para comprender en profundidad los procesos y las dinámicas contextuales que emergen al atender a un estudiante con diagnóstico de discapacidad psicosocial en el aula de Ciencias Sociales.

La experiencia pedagógica se desarrolló con estudiantes de grado décimo en un colegio público de Bogotá. El caso central correspondió a un estudiante de este grado diagnosticado con una condición psicosocial que afectaba su interacción con compañeros y participación en clases. Para documentar de manera rigurosa las intervenciones pedagógicas y sus efectos, se combinó la observación participante de las sesiones de clase con el registro sistemático en diarios de campo y la elaboración de reflexiones auto-reguladas por parte del Licenciado en formación de la *Práctica III*.

Durante cada sesión, se fueron integrando notas de campo detalladas sobre las dinámicas grupales, los ajustes realizados y el impacto sobre el estudiante. Estas notas incluían descripciones de los ajustes razonables implementados —tales como

la adaptación de tareas y la incorporación de recursos alternativos de evaluación— junto con las impresiones del docente respecto a la eficacia de dichas estrategias. A su vez, tras cada encuentro en el aula, el docente-investigador escribió reflexiones críticas centradas en las decisiones pedagógicas adoptadas, las tensiones enfrentadas y los aprendizajes emergentes, lo que permitió un ciclo permanente de planificación, aplicación y reflexión.

La sistematización de la información implicó la organización de las evidencias recogidas, con el fin de identificar patrones recurrentes, barreras institucionales y prácticas facilitadoras de la inclusión psicosocial. Este proceso fue complementado por un análisis crítico que contrastó los hallazgos empíricos con los ajustes razonables y pedagogía crítica. Para robustecer la credibilidad del estudio, se realizó una triangulación de datos entre las observaciones, los diarios de campo y las reflexiones del investigador, garantizando la transparencia y la reflexividad frente a posibles sesgos.

En términos éticos, se mantuvo la confidencialidad del estudiante priorizando su bienestar, asegurando de este modo, que las intervenciones pedagógicas respetaran su ritmo y su experiencia subjetiva. De este modo, la metodología empleada no sólo documentó las prácticas desarrolladas, sino que también ofreció una guía reflexiva para docentes que deseen avanzar hacia una inclusión genuina y sensible a la diversidad psicosocial en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Ahora, para comprender los desafíos que plantea la atención a estudiantes con discapacidad psicosocial en el contexto escolar, fue necesario partir de una conceptualización crítica de la educación inclusiva. Desde una perspectiva amplia, la inclusión no debe limitarse a la presencia física del estudiante en el aula, sino que debe garantizar su participación plena, significativa y con sentido en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo a Booth y Ainscow (2011), la inclusión implica identificar y eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, lo que supone una transformación en las culturas, políticas y prácticas escolares.

Para dar paso a un análisis centrado en la cultura educativa, es imprescindible reconocer que la inclusión no solo demanda cambios en políticas y normas, sino una ruptura profunda en las actitudes de docentes y estudiantes frente a la diversidad. Como señala la UNESCO (2005), “la transformación de los sistemas educativos y las culturas, así como las prácticas educativas y la organización de las escuelas” es condición necesaria para atender la diversidad de todos los alumnos (p. 14). Este

cambio cultural exige que el profesorado abandone modelos basados en el déficit y adopte una mirada que vea en la diferencia una oportunidad de enriquecimiento colectivo, tal como evidencian Savolainen et al (2012) al mostrar que las actitudes docentes abiertas a la inclusión se correlacionan con mayores niveles de autoeficacia para implementar prácticas inclusivas. Solo al cuestionar las creencias y normas internas sobre quién “debería” participar y cómo, se abre el espacio para reconstruir una cultura escolar donde la cooperación, la empatía y el reconocimiento mutuo sean valores compartidos.

Este quiebre actitudinal sienta las bases para abordar con verdadera profundidad la discapacidad psicosocial, cuya invisibilización responde en gran medida a patrones culturales que privilegian únicamente lo cognitivo o sensorial. Al entender, gracias a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), que las condiciones psicosociales afectan la socialización y la emocionalidad de los estudiantes, se hace claro que cualquier intervención debe integrarse en una cultura educativa predispuesta al diálogo y a la flexibilidad.

De nada sirve diseñar ajustes razonables si no existe previamente un clima de confianza y apertura que los legitime; del mismo modo, si no se transforma la identidad colectiva del aula, dichos apoyos corren el riesgo de verse como excepciones individuales y no como parte de un currículo para todos.

En este punto de intersección, la implicación de toda la comunidad escolar —docentes, estudiantes y familias— se vuelve esencial para que las adaptaciones dejen de ser meros parches y se constituyan en prácticas genuinamente inclusivas, sobre todo si se considera que la población que cuenta con diagnóstico de discapacidad psicosocial es representativo en las escuelas del país y por tanto, en la conformación de la vida escolar. Cabe mencionar que las personas con diagnóstico de discapacidad psicosocial ocupan el segundo lugar en porcentaje de matrícula global de personas con diagnóstico de discapacidad, luego de las personas con diagnóstico de discapacidad intelectual, según el SIMAT (MinEducación, 2017).

A partir de lo anterior vale la pena revisar el concepto de discapacidad psicosocial que refiere a aquellas condiciones de salud mental que pueden afectar el comportamiento, la socialización, la concentración o la emocionalidad del estudiante, tales como trastornos de ansiedad, depresión, trastorno bipolar, entre otros (OMS, 2019). Estas condiciones, a diferencia de otras discapacidades más visibles o reconocidas, suelen pasar desapercibidas o ser interpretadas desde un enfoque

disciplinario o patologizante, lo cual dificulta su abordaje pedagógico y contribuye a su invisibilización dentro del sistema educativo.

Frente a este escenario, los ajustes razonables se constituyen en una herramienta fundamental para garantizar la igualdad de condiciones en el acceso y participación educativa. De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), estos ajustes son “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular” (ONU, 2006, Art. 2). En el ámbito pedagógico, esto implica flexibilizar actividades, evaluar de manera diferenciada y promover estrategias didácticas que respondan a las necesidades y capacidades individuales del estudiante.

Desde esta perspectiva, la empatía y el reconocimiento de la subjetividad del estudiante son tan relevantes como el cumplimiento de los lineamientos institucionales. La comprensión de la experiencia psicosocial del estudiante permite al docente diseñar intervenciones pedagógicas más pertinentes, humanas y transformadoras.

[T2] Resultados

En la caracterización inicial del grupo de grado décimo —integrado por 35 estudiantes— se identificó que únicamente uno de ellos cuenta con diagnóstico de discapacidad psicosocial, confirmado por el docente titular y registrado ante las instancias pedagógicas y administrativas encargadas del seguimiento y del diseño de los ajustes razonables en la institución. Esta condición se traducía en un aislamiento sostenido: el estudiante no participaba verbalmente en clase, aunque entregaba puntualmente sus trabajos escritos.

Frente a este diagnóstico y con el compromiso de abordar contenidos de la filosofía escolástica y cartesiana en el proceso de la práctica, surgió el reto de diseñar adaptaciones que facilitaran su inclusión, sin desarticular la identidad dialógica y participativa que el docente imprimió en su secuencia didáctica, privilegiando el uso del debate, como estrategia para el trabajo en el aula.

Para ello, resultó esencial conservar la línea de trabajo original e incorporar estrategias complementarias que enriquecieran la dinámica de enseñanza. La efectividad de estas adaptaciones descansó en el dominio integrado de tres ejes fundamentales: el pedagógico, que garantizó respuestas sensibles a las necesidades

afectivas y relacionales del estudiante; el disciplinar, que aseguró la fidelidad conceptual al exponer los sistemas filosóficos; y el didáctico, que posibilitó la selección y adaptación de actividades —lecturas guiadas, debates estructurados y apoyos visuales— respetuosas de los ritmos y formas de expresión del estudiante.

La introducción de apoyos visuales, como mapas conceptuales y cuadros comparativos de las corrientes filosóficas, creó un espacio seguro con los que el estudiante pudo involucrarse en las tareas escritas sin la presión de la exposición oral. Estas estrategias, integradas de manera orgánica al enfoque habitual de clase, fortalecieron la cohesión y la fluidez del grupo, al tiempo que visibilizaron la discapacidad psicosocial como un componente más de la diversidad del aula.

Estos hallazgos confirman que los ajustes razonables más efectivos emergen de una comprensión profunda de los contenidos y de las dinámicas de aula, implementados desde la propia identidad pedagógica del docente. Asimismo, mostraron que articular conscientemente los dominios pedagógico, disciplinar y didáctico es clave para construir prácticas inclusivas que reconozcan la diversidad psicosocial como un recurso para el aprendizaje colectivo.

Esta experiencia cobra mayor sentido al ser situada en el marco de la pedagogía crítica de Paulo Freire y el constructivismo sociocultural de Lev Vygotsky, ambos centrados en el carácter dialógico del acto educativo.

Freire (1970) sostuvo durante toda su vida que “la educación auténtica es praxis: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 51), enfatizando que el diálogo es el corazón de la praxis liberadora. De modo complementario, Vygotsky (1987) afirmó que “el lenguaje no es simplemente un instrumento de comunicación, sino también de pensamiento” (p. 120), lo que implica que toda construcción cognitiva surge de la interacción social mediada por el habla y los símbolos culturales.

Al integrar estas perspectivas, el aula se puede concebir como un espacio de intercambio horizontal en el que el docente y los estudiantes co-construyen saberes. En el caso de estudiantes con diagnóstico de discapacidad psicosocial, adaptar las estrategias comunicativas —flexibilizando tiempos de respuesta, empleando soportes visuales o promoviendo expresiones escritas— no solo facilita la comprensión, sino que reconoce la subjetividad y el ritmo de cada quien. De esta manera, los ajustes razonables se alinean con la visión freiriana de una educación humanizadora y con el enfoque vygotskiano de un aprendizaje situado en la interacción social, transformando

el aula en un escenario inclusivo que potencia las capacidades de todos sus participantes

[T2]Conclusiones

Al concluir este recorrido por la experiencia de acompañamiento a un estudiante con discapacidad psicosocial, se hace evidente que la verdadera inclusión surge cuando se deja atrás la mera aplicación de protocolos y se abraza la diversidad como una oportunidad de transformación. No basta con cumplir con ajustes formales; es preciso asumir la inclusión como un compromiso ético y político que reconozca la riqueza de las subjetividades en el aula y procure cambios reales en las relaciones educativas.

En este sentido, el diálogo se erige como el corazón de la praxis pedagógica. Inspirados en Freire (1970), se comprende que la educación auténtica es reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo y, que ese proceso solo se activa cuando se abren espacios de comunicación genuina. Del mismo modo, Vygotsky (1987) recuerda que el lenguaje no es un simple instrumento de transmisión, sino la matriz misma del pensamiento. Por eso, flexibilizar tiempos de intervención oral, ofrecer rutas alternativas de expresión escrita y apoyarse en recursos visuales no son meras estrategias didácticas, sino condiciones indispensables para que quienes viven una discapacidad psicosocial puedan participar, dialogar y construir significado junto a sus compañeros.

Asimismo, quedó claro que los ajustes más poderosos nacen de la coherencia con la identidad pedagógica del docente. Al integrar las adaptaciones desde la propia línea metodológica —en lugar de imponer modelos externos— se fortalece la autenticidad de la enseñanza y se refuerza la confianza mutua, evitando todo matiz de estigmatización. Esta fidelidad al estilo de cada educador, combinada con un dominio equilibrado de lo pedagógico, lo disciplinar y lo didáctico, crea un marco de acción en el que la diversidad psicosocial deja de ser un obstáculo para convertirse en un recurso colectivo de aprendizaje.

Finalmente, esta experiencia convoca a repensar la formación docente. Para que la inclusión psicosocial deje de ser una asignatura pendiente, se necesitan espacios de diálogo profesional, investigación colaborativa y reflexión crítica que permitan a los educadores compartir prácticas, tensionar enfoques y construir comunidades de práctica verdaderamente transformadoras. Solo así se avanzará del discurso aspiracional a la acción concreta, garantizando que cada voz encuentre en

el aula un canal para hacerse escuchar y contribuir a la construcción de un saber verdaderamente inclusivo.

[T2]Referencias

- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2006, 13 de diciembre). <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión y educación sin exclusiones*. Narcea.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- InterRed. (2018). *Sistematización de experiencias: Reflexión crítica y generación de conocimientos desde la práctica*. InterRed.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: nota técnica*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Abecé de la salud mental, sus trastornos y estigmas*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/abc-salud-mental.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.658871>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1987). Pensamiento y lenguaje (A. R. Luria, Ed.). Editorial Crítica.

PREPRINT