

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Un Análisis desde la Psicología

*Martell León Luis Felipe Ubaldo**

RESUMEN

La historia de la educación, con respecto a los grupos vulnerables y que se encuentren en situación de riesgo, ha sido construida por la premisa de eliminar las prácticas educativas generadoras de segregación, discriminación o exclusión en las aulas; esto es, desde el lenguaje ordinario, eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) a las que se enfrenta el alumnado. Dicho fenómeno se presenta en múltiples ocasiones dentro del proceso educativo de una persona diagnosticada con alguna condición de discapacidad. Dicho fenómeno surge en situaciones específicas, sin embargo, las clasificaciones para su atención las determinan previo que se de dicha relación. Es por esto, que el presente documento propone analizar este fenómeno desde la psicología, lo cual posibilite, identificar, describir y analizar las relaciones condicionales entre un individuo y otro individuo, objeto o evento en una situación educativa que en situación limiten los contactos funcionales de una persona con alguna condición de discapacidad y que propicia posteriormente estrategias enfocadas en la modificación de la configuración de dicha relación.

PALABRAS CLAVE

Interacciones. Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Contingencia.

ABSTRACT

The history of education, with respect to vulnerable groups and those who are at risk, has been built on the premise of eliminating educational practices that generate segregation, discrimination or exclusion in the classroom; that is, from ordinary language, to eliminate the barriers to learning and participation (BAP) that students face. This phenomenon occurs on multiple occasions within the educational process of a person diagnosed with a disability condition. This phenomenon arises in specific situations, however, the classifications for your attention are determined prior to the relationship. This is why this document proposes to analyze this phenome-

non from psychology, which enables, identify, describe and analyze the conditional relationships between an individual and another individual, object or event in an educational situation that in a situation limit the functional contacts of a person with some disabling condition and who later promotes strategies focused on modifying the configuration of said relationship.

KEYWORDS

Interactions. Barriers to Learning and Participation. Contingency.

INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés, UNESCO), considera que la educación es un derecho universal y esencial para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. A ésta se le asignó la coordinación de la Agenda de Educación Mundial 2030 en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4); cuyos objetivos enfatizan el otorgar a todas las personas de los conocimientos, competencias y valores que les permitan desarrollarse y aportar en la sociedad en la cual se encuentren inmersos (UNESCO, s.f.). Este objetivo tiene 10 metas (siete resultados esperables y tres medios para conseguirlas) que engloban distintos aspectos educativos.

Entre ellos cabe destacar el ODS5 que refiere aspectos de igualdad e inclusión, buscando erradicar las disparidades de género y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables (por discapacidad, grupo étnico y en situaciones de vulnerabilidad) en todos los niveles educativos.

Por otro lado, el ODS4.a propone la construcción y adecuación de las instalaciones educativas considerando las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, ofreciendo entornos de aprendizaje seguros, no

*Facultad de Psicología. Doctorado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva, Universidad Veracruzana.

violentos, inclusivos y eficaces para todos, como uno de los medios para alcanzar el ODS4.5.

Dos conceptos son fundamentales en el ODS4; la inclusión, concebida como un proceso que ayuda a los estudiantes a superar las dificultades que limitan sus logros, y la equidad, buscando que se asegure la educación de todas las y los estudiantes con igual importancia. Dichos conceptos enmarcan la Educación Inclusiva, la cual garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todas las y los estudiantes, enfatizando aquellos excluidos por condición o situación. Dichos objetivos intentan ser alcanzados a través de acciones focalizadas en eliminar o disminuir las BAP (UNESCO, 2018).

Las políticas en el mundo varían de manera considerable. En México, por ejemplo, en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se expresa que todas las personas tienen derecho a la educación, impartiendo y garantizando, por parte del estado, la educación básica obligatoria (inicial, preescolar, primaria, secundaria y bachillerato), universal, pública, gratuita, laica e inclusiva; la calidad de la educación implica condiciones de equidad como medio permanente para favorecer el desarrollo del individuo y determinar la adquisición de conocimientos (Artículo 2. Ley General de Educación), siendo el Estado quien garantice el aprendizaje de las y los alumnos que cursen la educación básica (Artículo 3. Ley General de Educación en el Artículo).

Lo posteriormente propuesto a dichos objetivos, tiene como base a nivel nacional, en un documento guía que da pautas y dirección a los profesionales que laboran en los distintos niveles de educación básica. Tal concepción responde a la pregunta ¿para qué se aprende?, la cual propició la definición de aspectos que los y las estudiantes han de lograr de manera progresiva. Esto es, que los aprendizajes que cada estudiante logre en un nivel educativo serán base de los que se planteen en el siguiente, estructurando así el Perfil de Egreso (PDE) de la educación obligatoria en cada uno de sus niveles (SEP, 2016). El PDE de cada nivel englobado dentro de la educación básica, se organiza en 11 ámbitos (Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, Pensamiento crítico y solución de problemas, Habilidades sociales y emocionales, y plan de vida, trabajo colaborativo, armonía y ciudadanía, expresión y apreciación artística, Atención a la salud, cuidado del ambiente, y habilidades digitales). Mientras que lo que se espera que alcancen los alumnos es descrito con cuatro rasgos deseables (uno por cada nivel), y cada uno enunciado como Aprendizaje Esperado (SEP, 2017a).

Los aprendizajes esperados se plantean en términos de que el alumnado logre o no de demostración de conocimiento, habilidades, actitudes o un valor. Ellos definen lo que se espera que

logren los estudiantes al finalizar el grado escolar. Son acciones a constatar, por parte del docente, y del cual se requiere evidencia que permita valorar el desempeño del alumno. Sin embargo, los aprendizajes esperados no son alcanzados de manera invariable a la misma edad. Las experiencias de los alumnos con su contexto de interacción cotidiana (físico y social) influyen en el fortalecimiento y capacidades, conocimientos, habilidades y valores; sumado a ello, aspectos biológicos (genéticos) influyen en las diferencias de desarrollo entre los niños. Entre ellos los alumnos con discapacidad.

En todos los niveles del sistema educativo, el lenguaje es fundamental para que los alumnos desplieguen y demuestren los aprendizajes esperados. No obstante, los niños y niñas con discapacidad, los cuales por razones congénitas o adquiridas presentan alteraciones permanentes o temporales en distintos ámbitos de su desarrollo que, al interactuar con el entorno presenta, presentan dificultades para participar y alcanzar los aprendizajes esperados; presentan Barreras de Aprendizaje (BAP). Un ejemplo de ello ocurre con alguna condición de discapacidad, las cuales, al interactuar con el contexto escolar, el cual está dirigido a la adquisición de aprendizajes esperados, enraizados en el lenguaje, son limitados exponencialmente en su participación.

LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN (BAP) La historia de la educación, con respecto a los grupos vulnerables y que se encuentren en situación de riesgo, ha sido construida por la premisa de eliminar las prácticas educativas generadoras de segregación, discriminación o exclusión en las aulas. Esta premisa ha propiciado distintas transiciones de enfoques que, a través del tiempo, han respondido a las necesidades inherentes de dicha población y que en la actualidad con el enfoque de educación inclusiva se busca responder a las necesidades, no solo de los grupos vulnerables, a través de lo que se denomina *escuela para todos*. Bajo este enfoque, y como eje transformador de los paradigmas educativos, se genera el concepto *barreras para el aprendizaje y la participación* (BAP), definido en primera instancia en el *Index for inclusion* y traducido un año posterior al castellano con el nombre de *Índice para la inclusión o Guía para la educación inclusiva* (Booth y Ainscow, 2000), el cual se edita y transforma de manera constante tanto en su documento base como en su traducción al castellano.

El Index, desde su primera versión, enfatiza la idea de transitar del concepto de *Necesidades educativas especiales* (NEE) al de Barreras de aprendizaje, debido a que el primero focaliza su objetivo en las características inherentes a la persona (Limitaciones temporales permanentes y/o discapacidad) como causantes de las dificultades educativas, y no a las situaciones contextuales que interactúan con las condiciones sociales y

personales de éste. Todo esto, estrechamente vinculado a la atención a la *diversidad*, concepto que engloba a las personas con condiciones asociadas a capacidad, contexto social, económico, cultural, etc. que han sido excluidas del currículo estandarizado.

Lo que se expone con anterioridad, hace una descripción contextual a nivel social (políticas, actitudes y prácticas) como causante de las dificultades e impedimentos al pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de las y los alumnos (Booth, Ainscow y Kingston, 2006; Echeita, 2006). Esto es, si el alumnado se encuentra e interactúa con un contexto positivo, un centro escolar bien estructurado, con cultura de atención a la diversidad, con prácticas que posibiliten el aprendizaje y participación de todos, se establezcan los apoyos necesarios requeridos y necesarios para éstos, las dificultades para aprender serán minimizadas (Echeita, 2006).

Si dichos contextos no posibilitan ese aprendizaje y participación plena del alumno, se convierte en factores que dificultan o limitan el pleno acceso a los derechos, y en especial al derecho a la educación y a las oportunidades. Un contexto limitante, el cual en la normatividad se denomina como BAP, las cuales surgen de la interacción entre el contexto (normas, políticas, cultura, valores, prácticas, economía) y las y los estudiantes (Ainscow y Booth, 2000).

Dicho concepto, el cual ha sido armonizado con base en los estatutos internacionales con los cuales México se ha comprometido, ha sido descrito de distintas maneras y por múltiples organismos federales y locales a continuación descritos.

LAS BAP Y SU ARMONIZACIÓN EN MÉXICO

Lo anteriormente expuesto nos indica que las BAP “Surgen de la interacción entre los/las estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth y Ainscow, 2002: 8). Según Echeita (2002), dicho concepto enfatiza el contexto social en donde el alumnado con discapacidad se desenvuelve. Este contexto, puede establecer desventajas o propiciar un ambiente de aceptación de las diferencias para establecer las estrategias pertinentes de apoyo. En los centros educativos se presentan diversidad de barreras, las cuales limitan el aprendizaje del alumnado con algún tipo de discapacidad, con respecto a su grupo de pares (Echeita, 2013).

La definición del concepto de Barreras de Aprendizaje y la participación (BAP) se ha realizado en múltiples documentos normativos internacionales y armonizados en México. En ellos, existe una directriz base que dirige la construcción de todas las definiciones. Uno de éstos, eje medular, es que las BAP se originan a partir de la interacción de la persona con los contextos; diversos clasificados de distintas formas, ya sea

como texto (políticas, normas, leyes, procesos, procedimientos), como prácticas (actitudinales, conceptuales, perceptuales) o espaciales (aula, escuela, familia) y/o las circunstancias sociales y económicas (SEP, 2006, 2010, 2012, 2018; DOF, 2016, 2018; SECYD, 2015; SEYD, 2017).

Conocer y reconocer dichas acepciones permite, según distintos autores, identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación y, de igual, ha posibilitado que el sistema educativo nacional las agrupe en tres grandes categorías: las referentes a la estructura, normar y la didáctica facilitando el identificar los actores encargados de removerlas fuera y dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN): La estructurales son resultantes de un sistema normalizador de la exclusión y la desigualdad desde los mismo niveles (políticos, sociales o económicos), los cuales imposibilitan que las personas ejerzan su derecho pleno a la educación y a la no discriminación; las normativas, son derivadas de las leyes, ordenamientos, programas que impiden o dejan desprotegidas a personas con distintas condiciones y, por ende, limitan su acceso efectivo al derecho a la educación y; las didácticas, se encuentran en las prácticas educativas diarias dentro del centro escolar, las cuales se califican como no culturalmente pertinentes debido a que no son correspondiente a las necesidades de ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado.

En el año 2015, se realizó en Incheon, República de Corea el primer Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2015), en donde se corrobora que para poner y dar notoriedad y tomar acciones sobre equidad, inclusión e igualdad de género “se deberán formular o mejorar políticas y planes intersectoriales, conformes en general a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, destinados a eliminar las barreras sociales, culturales y económicas que privan a millones de personas de calidad en la educación y por ende en el aprendizaje y como estrategia indicativa propone “determinar cuáles son las barreras que impiden a los niños y jóvenes vulnerables acceder a programas de educación de calidad, y tomar medidas firmes para eliminarlas” (p. 20). Dicha acepción, ha propiciado que diferentes autores y/o agrupaciones hayan hecho intentos para clasificarlas. A pesar de que tales clasificaciones hacen alusión a los mismos aspectos, la forma de agrupamiento ha sido realizada desde distintos criterios (Covarrubias, 2019).

A continuación, se exponen algunas agrupaciones, desde distintas terminologías, que se han realizado de las BAP, y que han surgido de la necesidad de identificarlas para su posterior atención.

CLASIFICACIONES DE LAS BAP

Lo anteriormente descrito, refiere que las BAP “son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y

la convivencia en condiciones de equidad” (López, 2011: 42). Dicho autor las clasifica de la siguiente manera (pp. 42-48): a) Políticas: Leyes y normas contradictorias concernientes a la educación de las personas y culturas diferentes. Se habla de una contradicción inherente al hablar de “educación para todos”, con un “currículo diverso” al mismo tiempo que se de posibilidades de la apertura y operación de colegios de “educación especial”, que habla de “adaptaciones curriculares”; b) Culturales: Al establecen normas “discriminatorias” y de “clasificación” entre el alumnado, basada en el criterio de “normalidad” y de necesidad de atención “especial”, se generan prácticas educativas excluyentes, segregadoras o integradoras y; c) Didácticas: se encuentran en el proceso de Enseñanza y aprendizaje. En éstas, se enfatiza “la competitividad en las aulas”, cuando el aula no es vista como una comunidad de convivencia, se prima por encima del “trabajo colaborativo y solidario”; se adapta el currículo, sin entender que con experiencias diversas el alumnado pudiera aprender lo mismo (currículo diversificado), presentándose de manera delimitada currículos diversos en el mismo espacio-temporal, justificándolo con base en las características individuales específicas. Se tiene profesores formados y sensibilidades de manera ajena al paradigma de diversidad.

Por su parte Puigdemílvil (2009: 3-4.) las clasifica en cuatro campos: a) Actitudinales: Enfatiza la idea de que el alumno con discapacidad es alumno del especialista y no del maestro de educación regular, expresando que no tienen los conocimientos suficientes para afrontar la educación de dicho alumnado; b) Metodológicas: Se destaca la idea de trabajar por niveles de aprendizaje similares entre el alumnado, requiriendo este último trabajo individualizado; c) Organizativas: Referente a la forma diversa de organización del alumnado y de intervención de la comunidad educativa y; d) Sociales: Focaliza los juicios previos sobre la familia y su papel, por parte de la comunidad educativa.

Por su parte en México, dada las condiciones económicas, geográficas, políticas, culturales, etc., las BAP que enfrenta el alumnado con discapacidad en zonas indígenas se centran en aspectos de acceso (infraestructura, información, bienes y servicios) y actitudinales (discriminación por estereotipos culturales negativos sobre la discapacidad) las cuales están dividido en cuatro aspectos a continuación descritos (SEP, 2012: 31): a) Ideológica: Se tiene el prejuicio que las personas con esta condición de discapacidad no son capaces de aprender o no tiene ningún sentido que lo logren; b) actitudinales: Referente

a actitudes, de docentes, directivos, familias o compañeros, de tipo discriminatorio, de rechazo, menosprecio y/o sobreprotección; c) pedagógicas: se refiere a las prácticas docentes homogenizadas (sin apoyos) no correspondientes al ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado con alguna condición de discapacidad, pidiéndole a éstos últimos la ejecución de actividades de grados inferiores y; d) de organización: Se refiere a la organización espacio-temporal cambiante y/o con materiales didácticos sin estructura.

La Secretaría de Educación Pública difundió el documento denominado Programa Escuelas de Calidad (SEP, 2010). En dicho documento clasifica las BAP que deberían considerarse en la escuela regular: a) Físicas: Enfatiza la infraestructura que limita el acceso a nivel instalaciones e información; b) Actitudinales o sociales: Se identifican en los actores de la comunidad educativa al tener conductas marcadas por el prejuicio y; c) Curriculares: Asociadas a aspectos metodológicos y evaluativos (rígidos y con baja flexibilidad) que posibilitan acciones discriminatorias o segregadoras.

En el actual Modelo educativo (SEP 2018) que enmarca el trabajo docente se realiza la propuesta de agrupar a las BAP de la siguiente manera: a) actitudinales: Referidas a las conductas de rechazo, segregación y exclusión o, por el contrario, de sobreprotección, que los actores de la comunidad educativa tienen con el alumnado; b) pedagógicas: Referida a la concepción que tienen los educadores con respecto a sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje implementadas hacia el alumnado, y que pudieran ser ajenas a los requerimientos de éstos y c) de Organización: Referida a los tipos de organización del espacio educativo en función de rutinas, normas, distribución espacial y de los muebles.

Por su parte Covarrubias (2019) realiza una propuesta de clasificación que retoma las tres dimensiones de la escuela inclusiva que proponen Booth y Ainscow (2015): a) culturales: Referidas a ideas, creencias, paradigmas, entre otras, que propician acciones de los distintos actores de la comunidad educativa, en relación al alumnado que presenta una condición específica y que los hace vulnerables. Dichas barreras dependen de las personas y su comportamiento. El autor propone una subcategorización: Las actitudinales se refieren a la predisposición aprendida a responder hacia una persona (negativa o positivamente); las ideológicas manifestadas como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias (individuales o colectivas); b) políticas: referentes a la normatividad y legislación que rigen a las instituciones educativas con respecto a



la implementación de mecanismos que favorezcan la inclusión y atención a la diversidad. En esta clasificación se enmarca desde los procesos organizativos del centro educativo, la administración, gestión, hasta la organización del sistema educativo y; c) prácticas: Agrupada en dos categorías: las referentes a la accesibilidad, que se refieren a cuestiones de infraestructura que limitan o impiden el acceso y la participación de los alumnos con alguna condición específica haciéndolos vulnerables; y las didácticas, que se presentan en el contexto áulico y en la labor docente relacionada a la evaluación y métodos utilizados, organización grupal, organización de actividades, trabajo colaborativo de los actores de la comunidad educativa, entre otras, todo en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como se puede observar, en dichas clasificaciones, se identifican distintos componentes, en múltiples niveles, que se dicen limitan o disminuyen la posibilidad de que el alumnado aprenda y/o participe dentro del centro educativo. No obstante, dichos componentes han sido definidos, estructurados, identificados y categorizados con atribuciones limitantes persé, como si éstos ya fueran tuvieran esa cualidad por el simple hecho de configurarse de una u otra forma.

Estas atribuciones previas que se le dan a los distintos componentes que participan dentro de la comunidad educativa viene desde la propia conceptualización de las BAP. Es claro, y los autores y organizaciones lo enfatizan, que surgen a partir de la interacción entre los individuos y contextos de dicha comunidad. Sin embargo, la denominación como obstáculos, limitantes y/o dificultades de los actores que interactúan con el alumnado se define previo a la interacción con éste; focalizando que dicho contexto es el causante por definición del no ejercicio pleno del derecho a la educación de la persona y más por la propia condición de ésta (económica, de ubicación geográfica, cultural, biológica, etc.).

Se debe encontrar entonces un modo de analizar las formas de interacción de los individuos dentro de la comunidad educativa, y saber si éstas, en situación particular, posibilitan o no relaciones que fomenten condiciones de relación para que el alumno y los distintos actores de la comunidad educativa emitan conductas pertinentes en el entorno. Sería entonces considerar los elementos participantes en la relación, así como sus categorías y conceptos.

LAS BAP Y LA PSICOLOGÍA

En el comportamiento del individuo, el cual tiene un papel importante en los contextos sociales, la psicología puede funcionar como conocimiento a aplicar de distintas formas y niveles, y puede participar de manera interdisciplinaria en campos diversos como la educación, entre otras (Ribes, 2018). No obstante, para dicha participación se hace necesario delimitar

y desglosar los elementos y las formas de configuración del fenómeno.

Definir el papel de la psicología es necesario para analizar el fenómeno de las BAP, su configuración, los conceptos pertinentes que posibiliten el diseño e implementación de nuevas formas de configuración del campo que posibiliten que el individuo con alguna condición de discapacidad manifieste comportamientos pertinentes en el contexto educativo. Ribes (2008) argumenta que, a partir del comportamiento, actividad y práctica integral como individuo, regulado a partir de relaciones socioculturales, es como puede entenderse al ser humano, al cual se le considera como un ente biológico permeado por su experiencia individual dentro en un medio específico. Lo anteriormente mencionado es la dimensión psicológica, la cual se encuentra en la relación entre lo que hace un individuo con otro organismo, entidad u objeto (Ribes, 2018).

Esta dimensión psicológica, desde la propuesta interconductual (Ribes, 2018), se puede abstraer como una relación inseparable, bidireccional, entre la actividad de un individuo y la de otro individuo o las propiedades funcionales de un objeto. El carácter relacional del fenómeno psicológico implica que el comportamiento del individuo es tan psicológico como los cambios funcionales del objeto ante el cual se comporta. Identificar el fenómeno psicológico como interacción, implica considerar los elementos que participan en la relación, así como sus categorías, conceptos. Dicha relación no podría presentarse sin la eminente presencia de prerequisites encadenados, esto es debido a que no pueden existir los fenómenos psicológicos en entes que carezcan de tejido nervioso. Esto es, lo psicológico requiere y emerge de lo biológico; por su parte lo social emerge de lo psicológico (Ribes, 2018).

Desde el lenguaje ordinario el fenómeno psicológico es sinónimo de objeto de estudio de la psicología, identificarlo como interacción, implica considerar los elementos que participan en la relación, así como sus categorías, conceptos.

Contactos funcionales: Para analizar el fenómeno psicológico e identificar y descubrir cada uno de sus componentes es necesario seccionarlo. El eje medular para analizar el fenómeno psicológico son los contactos funcionales, los cuales encuadran a los elementos que se relacionan y que se afectan de manera mutua con base en sus propiedades. Dichas propiedades son funcionales a partir de las propiedades que el otro elemento le asigna (condicional y condicionante). Dicha relación organismo-ambiente y su organización diferencial es descrita con el concepto de contingencia, el cual se reinterpreta en su sentido de condicionalidad (posibilidad de que pueda suceder o no suceder una cosa, dependiente de o condicionado a alguna otra cosa), recupera la noción base del condicionamiento como arreglo de condiciones situaciona-

les referentes al comportamiento, así como un análisis de los fenómenos y procesos que emergen bajo los procedimientos de éste (Ribes, 1995).

En esta relación condicional se pueden identificar dos tipos de contingencias. Las de ocurrencia, las cuales son descritas como relaciones diacrónicas, y que tienen lugar entre la ocurrencia de un cambio y la ocurrencia de otro, como acontecimientos físico-químicos y/o biológicos que incluyen cambios en los objetos y acontecimientos del ambiente y en la reactividad del individuo; y las de función, que se describen como sincrónicas y representan la dimensión psicológica de las relaciones entre individuos, objetos o acontecimientos. Lo psicológico se expresa mediante las contingencias de función, estas dan sentido a las contingencias de ocurrencia como un episodio organizado, y por consiguiente como si ocurrieran simultáneamente. A continuación, se examinan algunos conceptos que se distinguen en la conformación de un campo interconductual empleado por Ribes en su propuesta de 2018.

Medio de contacto: Es una categoría lógica que representa las condiciones que hacen posible el campo; no forma parte del campo, solo lo posibilita, es su sustento, no es una entidad o colección de entidades, es una condición genérica de existencia. La posibilidad cambia en cada tipo de medio de contacto, pues va de lo que es factible de manera física, a lo adecuado ecológicamente, hasta lo que es socialmente pertinente.

Ribes (2018) describe tres formas de posibilitación, representadas por los medios de contacto: El físico-químico que define los límites que se pueden vivenciar y está constituido por las condiciones físico-químicas genéricas en donde existen los organismos que sienten y se mueven. Este medio, está constituido por relaciones que son condicionales a las propiedades físico-químicas de los objetos, masas y las propiedades reactivas del individuo como organismo biológico; El ecológico, que posibilita los “contactos funcionales del individuo como miembro de su especie o grupos en un hábitat constituido, tanto por condiciones fisicoquímicas como por entidades biológicas complementarias simbióticamente” (p.18) y; el convencional, el cual es exclusivo de los humanos, está constituido por las prácticas compartidas en la forma de relaciones interpersonales e impersonales, que se dan en el lenguaje y como lenguaje.

Factores disposicionales: Ribes (2018) menciona que los factores disposicionales son elementos del campo que afectan la probabilidad de cómo tiene lugar un contacto funcional determinado, los modulan. Establecen la circunstancia que

hace probable o no que dichos contactos se den de una u otra manera. Establecen como los elementos funcionan (modulan) dentro del campo. Se distinguen dos tipos: Los históricos y los situacionales.

Los primeros se dan con base en la historia de interacción del individuo ante otros individuos, objetos y/o eventos. Dicha historia, referente a lo que el individuo está en condiciones de hacer porque lo ha hecho y ante qué o quién lo ha hecho, es “condición inicial de un nuevo episodio (circunstancia o situación)” (Ribes, 2018: 93). La historia interactiva es un cúmulo de contactos funcionales ocurridos en el pasado que están a disposición del individuo de manera específica en relación a los episodios, circunstancias o situación que se modula; Se dan como posibles formas de ocurrencia al darse condiciones funcionales similares. Esto es, ciertos patrones reactivos son más probables que ocurran de manera recurrente ante la presencia de ciertos individuos, objetos y/o eventos.

Por su parte los situacionales, pueden ser identificados con estados del ambiente y/o del propio individuo. Éstos estados modulan la relevancia funcional que pueden tener los patrones reactivos, de otro individuo, objeto y/o evento como componentes de un contacto funcional. Dichos estados pueden variar en su configuración y sus características y, dependiendo de esta, se facilita o no la diferenciación de objetos, sus propiedades y disponibilidad como potencializadores de un contacto funcional; no actúan de manera separada como factores disposicionales, sino que guardan una correspondencia funcional necesaria.

Configuración del campo: El campo interconductual está delimitado por las dimensiones tiempo-espaciales y se configuran con base en el tipo de contacto funcional. La configuración tiene tres características: 1) Configuración del contacto. Representa el conjunto de relaciones condicionales interdependientes establecidas entre los elementos del campo, la configuración de las Ko y Kf; 2) Mediación. Elemento funcional articulador del conjunto de elementos como Ko; 3) Desligamiento funcional. Forma de relación entre los elementos del campo en tiempo y espacio; implica la ampliación, extensión, modificación y transformación de las propiedades funcionales relativas del campo.

Se pueden identificar cinco tipos generales de contacto funcional que establecen las configuraciones del campo contingencial. Corresponden a distintas configuraciones de las Ko y Kf en el campo, establecidos por la mediación y desligamiento.



Acoplamiento: Contacto funcional que orienta la reactividad del individuo respecto de objetos o acontecimientos de estímulos pertinentes a las condiciones disposicionales momentáneas; el individuo se relaciona con ocurrencias del entorno independientes de su comportamiento y a las que no puede afectar, sino que solo puede ser afectado por ellas.

Alteración: La actividad del individuo altera las Ko posibles en el entorno y, por consiguiente, las Kf que proceden a partir de ellas. El mediador, patrón reactivo que articula el campo, produce cambios dinámicos en algunos objetos de estímulo con propiedades disposicionales, o cambia las relaciones y parámetros de las Ko en dichos objetos de estímulo. Los contactos de alteración pueden tener lugar de distintas maneras: a) cambios de ocurrencia de los objetos de estímulo en circunstancias espaciales y temporales, o bien, cambios en sus propiedades de estímulo como acontecimientos en el ambiente; b) cambios conductuales de un individuo que afectan el comportamiento de otros individuos, mediante patrones reactivos directos o indirectos de tipo motor; c) una tercera, exclusiva de los humanos, cambios en otros individuos mediante patrones reactivos/activos lingüísticos.

Comparación: La configuración del campo depende de las propiedades relacionales de los objetos y segmentos de estímulo, y de los patrones reactivos de los individuos, que también son relativos a sus circunstancias; se responde a condiciones variables como si fueran relaciones constantes. Estas contingencias pueden ser de distinto tipo: a) cambios de objetos, individuos o acontecimientos, manteniendo la propiedad general como criterio de relación; b) cambios del valor particular de una propiedad entre los mismos objetos o distintos objetos, manteniendo la propiedad relacional; c) cambios en la propiedad constante o variante del ODP, que depende de la propiedad relacional. La relación funcional en este tipo de contingencia, se basa en la constancia -como relación de las permutaciones y combinaciones- de las propiedades absolutas susceptibles de variar una respecto de otra, en términos de magnitudes, objetos, acontecimientos y comportamientos.

Extensión: La configuración en este tipo de contacto requiere de los patrones reactivos/activos convencionales de naturaleza lingüística. Los humanos pueden relacionarse con objetos, acontecimientos, personas y situaciones no presentes, lo hacen constantemente cuando hablan de lo que ocurrió, lo que se planea hacer, lo que sucede en otro lugar. Este tipo de contacto ocurre a través del lenguaje, como práctica compartida, que se manifiesta con una morfología arbitraria creada en la misma práctica; su sentido y funcionalidad están dados por la costumbre y la convención. El elemento mediador es un episodio que involucra a un hablante, gesticulador o escritor y a un escucha, observador o lector. El episodio mediador modifica las propiedades disposicionales de todos los elementos en la situación y, en esa medida, cambia las funciones de las

circunstancias presentes, con base en su relación con contingencias ocurridas previamente, contingencias que ocurren en otro espacio al mismo tiempo o contingencias que ocurrirán posteriormente. En los contactos funcionales por extensión hay dos componentes que integran molarmente el PR/A de la mediación, y al menos dos circunstancias situacionales distintas.

Transformación: Este tipo de contacto tiene lugar en el lenguaje, como práctica teórica. En este nivel, no se habla de acciones, personas y cosas, sino que se habla o escribe como prácticas lingüísticas en situaciones o dominios diferentes, que se establecen como espacios lingüísticos, funcionalmente organizados. La mediación tiene lugar hablando o escribiendo y puede ocurrir como un soliloquio o como un diálogo. Esta tiene dos características definitorias: 1) la función de hablar o escribir sobre las cosas o las prácticas tiene que ver con el cómo; 2) el episodio puede tener lugar entre pausas más o menos prolongadas como un patrón reactivo/ reflexivo activo. Los dominios se caracterizan por incluir o delimitar un conjunto de prácticas, reglas o criterios. El desligamiento tiene lugar en un subdominio particular; los cambios entre prácticas se pueden modificar y variar en distintos niveles. En las contingencias de transformación se modifica las categorías y conceptos, es decir, el punto de vista o perspectiva de la situación.

CONCLUSIONES

Si se desea analizar las interacciones entre un individuo y otro, objeto o evento, objeto de estudio de la psicología desde la perspectiva interconductual, implica identificar los elementos que participan en la relación, así como sus categorías, conceptos. Todo lo anterior, con el fin de determinar cuáles fueron las condiciones circunstanciales en que ocurren el fenómeno a estudiar y no las causas.

Hablar de BAP significaría entonces, hablar de formas de interacción que una persona tiene con objetos y circunstancias específicas; determinar que dichas relaciones ocurren de esa forma y no de otra, describiendo las condiciones generales que posibilitan una relación funcional del evento y de sus propiedades, y las situaciones que cuentan las modificaciones en dicha relación.

Sería entonces dejar del lado la perspectiva causal del fenómeno y dirigirse hacia el análisis de correlaciones condicionales. Esto es, dejar de lado que el que una persona tenga alguna condición específica sea determinante para que se den cierto tipo de relaciones, o en su caso, que los objetos, las otras personas o las convenciones persé sean determinantes para que se den dichas relaciones, puesto que todos los elementos del fenómeno se interrelacionan de tal manera que sus propiedades y funciones únicamente tienen sentido en el todo de dicho fenómeno. ❀

FUENTES DE CONSULTA

- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en Escuelas*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Índice de Inclusión: Desarrollo del Juego, el Aprendizaje y la Participación en la Primera Infancia y el Cuidado Infantil*.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). "Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación". En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (Coords.). *Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones de Maestros en Servicio en el Escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (p.p. 135-157), Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Diario Oficial de la Federación (2016, diciembre 28). Gobierno Federal. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=5467934.
- Diario Oficial de la Federación (2018, junio). Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/16/images/normas_controlescolar_basica_16082018.pdf
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- López, M. M. (2011). "Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones". En *Innovación Educativa*, Vol. 1, No. 21, p.p. 37-54.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1995). "Causalidad y contingencia". En *Mexican Journal of Behavior Analysis*, Vol. 21, No. 1, p.p. 123-142.
- Ribes, E. (2008). *Psicología y Salud. Un Análisis Conceptual*. México: Trillas.
- Ribes, E. (2018). *Un Estudio Científico de la Conducta Individual: Una Introducción a la Teoría de la Psicología*. México: Manual Moderno.
- Sánchez, S. (2020). *Prácticas Pedagógicas para Favorecer Procesos Inclusivos de un Estudiante con Trastorno del Espectro Autista en el Aula* [Trabajo Fin de Grado no publicado]. Universidad del Azuay
- Secretaría de Educación Cultura y Deporte (2015). *La Inclusión es Tarea de Todos y Todas. Anexo 911*. Chihuahua: SECYD.
- Secretaría de Educación Cultura y Deporte (2017). *La Inclusión es Tarea de Todas y Todos*. Chihuahua: SEyD.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Programa Escuelas de Calidad. Guía para Facilitar la Inclusión de Alumnas y Alumnos con Discapacidad en Escuelas que Participan en el PEC*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Educación Pertinente e Inclusiva. La Discapacidad en Educación Indígena*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Estrategia Integral Equidad e Inclusión Educativa en el Subsistema Educativo Nacional para Alumnos con Discapacidad y Alumnos con Aptitudes Sobresalientes*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica para Alumnos con Discapacidad, Aptitudes Sobresalientes y Dificultades Severas de Aprendizaje, Conducta o Comunicación*. México: SEP.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. Seúl: UNESCO.
- Yon, S., Castillo, S., Hernández, G., Alcocer, M. y Ramírez, K. (2018). "La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior". *Boletín Virtual*. Vol. 7, No. 2.