


## EDUCACIÓN VIRTUAL Y ESTUDIANTES CON CONDICIÓN DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA


### *VIRTUAL EDUCATION AND STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM CONDITIONS AT THE UNIVERSITY OF GUADALAJARA*

Israel TONATIUH LAY<sup>1</sup> y María Elena ANGUIANO<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Universidad de Guadalajara, México*

 <https://orcid.org/0000-0001-6402-2143>

<sup>2</sup> *Universidad de Guadalajara, México*

 <https://orcid.org/0000-0001-6687-8666>

**RESUMEN:** La Universidad de Guadalajara (México) inició su política institucional de inclusión educativa en el año 2015, la cual, aunque con altibajos, tenía una tendencia progresiva para apoyar alumnos con discapacidad durante su etapa de ingreso, de estudiante y de egresado. Sin embargo, los cambios propiciados en los sistemas escolares por la pandemia de COVID-19 impactaron no solo al programa, sino al desempeño de estos estudiantes, principalmente aquellos dentro del espectro autista. A través del seguimiento a algunos estudiantes tanto previamente como durante este periodo de emergencia sanitaria, donde pasaron de un modelo escolar presencial a uno virtual, observamos las dificultades en el proceso educativo de los estudiantes no por el formato digital en sí, sino por la falta de competencias docentes para asesorar correctamente a estos alumnos en dicho modelo educativo. Por lo anterior, la ponencia tiene dos objetivos: primero, describir y analizar los pasos, logros y deficiencias de la política de inclusión universitaria en el último lustro; y en segundo lugar, describir y analizar las problemáticas detectadas durante este periodo de pandemia por COVID-19 que llevó a la virtualización de las clases, pero que, para algunos alumnos con Condición del Espectro Autista (CEA), en lugar de significar un apoyo y una herramienta útil para lograr alcanzar las competencias académicas, se ha convertido en una barrera más para su aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** política institucional de inclusión; autismo; brecha digital; educación virtual.

**ABSTRACT:** The University of Guadalajara (Mexico) initiated its institutional policy of educational inclusion in 2015, which, although with ups and downs, had a progressive tendency to support students with disabilities during their entry, student and graduate stages. However, the changes brought about in school systems by the COVID-19 pandemic impacted not only the programme but also the performance of these students, mainly those on the autistic spectrum. Through the monitoring of some students both before and during this period of health emergency, where they moved from a face-to-face school model to a virtual one, we observed the difficulties in the educational process of the students not because of the digital format itself, but because of the lack of teaching skills to properly advise these students in this educational model. Therefore, the paper has two objectives: first, to describe and analyse the steps, achievements and shortcomings of the university inclusion policy in the last five years; and secondly, to describe and analyse the problems detected during this period of the COVID-19 pandemic that led to the virtualisation of classes, but which for some students with Autism Spectrum Disorder (ASD), instead of being a support and a useful tool to achieve academic skills, has become another barrier to their learning.

**KEYWORDS:** institutional inclusion policy; autism; digital divide; virtual education.

## 1. MARCOS NORMATIVOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La *Convención Internacional de los Derechos para las Personas con Discapacidad*, vigente desde el 12 de mayo de 2008, había sido propuesta por la delegación mexicana, encabezada por Gilberto Rincón Gallardo, en la *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*, celebrada en 2001 en Durban, Sudáfrica; y, posteriormente, aprobada por la *Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas*, el 13 de diciembre de 2006.

La *Convención* dedica su artículo 24 al tema de la educación, donde se destaca que los Estados parte deben asegurar un sistema inclusivo a todos los niveles (numeral 1); asegurar que «las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad» (Fracción a, numeral 2); y asegurar «que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior» (numeral 5) (Conapred, 2007, pp. 24-25).

La Universidad de Guadalajara inició el programa de inclusión educativa para personas con discapacidad y personas de comunidades indígenas en el año 2015, teniendo como antecedentes varias acciones por parte de la comunidad estudiantil con diversas discapacidades. El denominado programa de *Universidad incluyente* nació con el objetivo de crear las condiciones de ingreso y permanencia de estos grupos vulnerables a través de diferentes acciones, como son el Programa de estímulos económicos; adecuaciones a la infraestructura tecnológica y arquitectónica, tales como la adecuación de rampas con la inclinación adecuada para la correcta movilidad, guías podó táctiles, señalética en Braille, así como la instalación de elevadores en algunos campus.

En 2016 se implementó, entre otras acciones, el apoyo para el examen de admisión para los aspirantes con alguna discapacidad, el cual ha consistido en la habilitación de un aula

para otorgarles un mayor tiempo para concluir la prueba y contar con personal especializado para apoyar a postulantes con discapacidad visual, auditiva o psicosocial. Así mismo, inició el seguimiento y apoyo de los estudiantes, cursos de capacitación a docentes y la realización de paneles informativos con expertos. En el año 2017 el Programa evoluciona y se crea formalmente la Unidad de Inclusión. A finales de este mismo año se aprobó la *Política Institucional de Inclusión de la Universidad de Guadalajara*.

Hasta aquí el recuento del marco normativo donde se fundamenta la inclusión educativa en general y en la Universidad de Guadalajara en particular. Sin embargo, este mismo proceso no ha estado ascendiendo permanentemente, sino que ha tenido claroscuros. Irónicamente hoy, que se cuenta con un marco normativo más robusto, las acciones de inclusión parecen correr más lentamente, lo que ha ocasionado algunos malestares tanto en la comunidad universitaria de personas con discapacidad como en algunos aspirantes.

Pero esto no ha sido todo, estos procesos sufrieron mayores retrasos en los últimos 15 meses debido a la pandemia y a la falta de respuesta oportuna y eficaz de las autoridades universitarias. Si bien lo tecnológico pudo haber sido una herramienta de inclusión por excelencia, veremos a continuación que no lo fue no solo para estas personas, sino para un porcentaje importante de universitarios, la razón: la brecha digital.

## 2. LA BRECHA DIGITAL Y LA EDUCACIÓN

De acuerdo con Van Dijk (2006), el concepto original de *brecha digital* solo hacía referencia a la desigualdad entre aquellos que tenían o no tenían acceso físico a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Otros autores agregaron la distancia social que separa a quienes tienen acceso de los que no (Flores, 2008); y otras más señalan la desigualdad en el acceso, uso e impacto. Así mismo, se atribuyen diferentes niveles, para los intereses de este capítulo compartimos la idea de quienes dividen la brecha digital de primer y segundo orden.

La brecha digital de Van Dijk, o de primer orden, que hace referencia al acceso físico a la tecnología, tiende a una rápida reducción debido tanto al avance tecnológico como a la facilidad de adquisición de dispositivos, sobre todo móviles como los *Smartphones*. En cuanto a la brecha digital de segundo orden, este concepto explica mejor las problemáticas sociales más allá del acceso físico a la tecnología, pues hace referencia a su uso y apropiación. En primer término, está la calidad de la información a la cual podemos acceder, entendiendo por ello que esta sea verídica, comprobable y objetiva, lo que resulta necesario no solo en un contexto educativo, sino como parte de nuestro derecho a la información, ya que el uso de esta información o su reproducción trae consecuencias, de nuevo, ya sea en un entorno educativo o de otra índole.

La brecha digital de segundo orden requiere de una alfabetización digital no solo en lo referente al conocimiento básico de herramientas digitales, *software* o *apps*, sino en entender los contextos de donde surge la información, cómo se genera, cómo se difunde y sus impactos. Curiosamente, con la combinación de un analfabetismo digital sumado a una oferta tecnológica con la lógica de mercado, sucede lo que Freire mencionó en su texto *La educación como*

*práctica de libertad* (1997), en el cual señala que en la civilización tecnológica la rigidez mental del hombre lo masifica, por lo que deja de asumir posturas críticas frente a la vida y queda excluido de la órbita de las decisiones, la cual se limita cada vez más a pequeñas minorías. Si bien Freire señala que este hombre «es guiado por los medios de publicidad, a tal punto que en nada confía sino en aquello que oyó en la radio, en la televisión, o leyó en los periódicos» (Freire, 1997, p. 85), hoy en día esos medios de información solo quedan reducidos a las redes sociales virtuales.

La falta de una alfabetización digital sea durante el proceso educativo mediado por las TIC como por parte de los docentes cuyas competencias en esta materia son limitadas, así como durante el proceso de la inclusión educativa, ha ocasionado que la brecha digital de segundo orden se haya convertido en una de las mayores barreras educativas y de inclusión en este periodo de contingencia por la COVID-19.

### 3. EDUCACIÓN VIRTUAL Y ESTUDIANTES CON CEA EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

La Universidad de Guadalajara (UDG) es la segunda en tamaño después de la Nacional Autónoma de México (UNAM), además de ser la universidad pública del estado de Jalisco. En el año 2021 contaba con alrededor de 300.000 estudiantes. De estos un total de 3.000.951 reportaron tener algún tipo de discapacidad, y de este número solo 63 con discapacidad psicossocial, en la cual está clasificada la CEA.

Previo a la pandemia, y como parte de las investigaciones que se realizan dentro del Cuerpo Académico Inclusión-Marginación en la era digital, se tiene una línea en la que se hace seguimiento de algunos de estos estudiantes, cuyo rendimiento académico tuvo variaciones significativas a partir de la migración del modelo presencial de clases al virtual durante los primeros meses de la contingencia, no tanto por el propio modelo, sino por la falta de habilidades docentes para comunicarse en este. Si se considera que el significado del conocimiento es la parte más relevante para el aprendizaje de alumnos con esta condición, «Cualquier intento de transmitir conocimiento tiene su límite en las posibilidades de ser significado por aquellos a quien se dirige el material significativo» (Chan, 2004, p. 151).

Lo anterior implica en un primer momento realizar los ajustes razonables necesarios para hacer accesibles los contenidos de cursos, es decir, hacer un trabajo de diseño instruccional con base en los criterios de accesibilidad, proporcionar recursos en formato accesible y de lectura fácil, incluir apoyos audiovisuales y gráficos, así como mantener un canal de comunicación constante con los estudiantes, es decir, «Un diseño educativo de entornos digitales orientado desde una perspectiva de significación tendría que apoyar con los espacios, actividades y herramientas útiles para dar cuenta de los procesos organizadores de los *aprendientes*» (Chan, 2004, p. 158).

En un segundo momento, se requiere de la elaboración de un plan de seguimiento, donde se trabaje una intervención educativa estructurada, se realicen las gestiones necesarias y se

involucren otros actores, para dar seguimiento a los estudiantes con CEA, en su trayectoria educativa.

Después de haber transitado el nivel básico de educación, y el medio superior, en el nivel universitario el estudiante con CEA se enfrenta a ideas equívocas tales como «Ya no necesita apoyos en este nivel educativo», «Si llegó hasta aquí es porque puede solo», «Tiene que resolver por sí mismo sus dificultades». Sin embargo, el estudiante con CEA se enfrenta a un ambiente adverso a la inclusión, sin información, sin accesibilidad, sin cultura de la inclusión, esto tanto en el sistema presencial como en el virtual.

En el contexto de la contingencia sanitaria por COVID-19, se implementó una respuesta educativa emergente para continuar trabajando en la modalidad en línea; sobra decir que la gran mayoría no contaba con los conocimientos, herramientas y requerimientos mínimos necesarios para adentrarse en esta modalidad educativa. De tal manera que se fue subsanando la problemática de dar continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, en todos los niveles educativos.

Sin embargo, para el caso de los universitarios con CEA, su situación en varios casos se complicó, además de los retos que enfrentaron como todo estudiante habituado al modelo presencial, esta situación tuvo un mayor impacto en ellos, por su apego a las rutinas, dinámicas de clase y desarrollo de habilidades sociales.

La construcción de significados en entornos digitales supone un tipo de acción que rebasa la competencia comunicativa restringida a la verbalización. Nos interesa anotar los cambios en los procesos de significación: en el entorno digital siguen siendo los lenguajes los que posibilitan la significación, entendida tanto como intención de dar sentido a algo que se expresa, como de reconocer el sentido expresado por alguien. Sin embargo, lo que supone un cambio en el proceso de significar es la integración lingüística. (Chan, 2004, p. 156)

Por otro lado, también hubo casos de estudiantes que se sintieron más cómodos en la modalidad en línea, sobre todo, aquellos con menos habilidades sociales, quienes «sufren» la interacción social y la cotidianidad dentro y fuera del aula, la cual con frecuencia tiene que ver también con su alteración sensorial. Por ejemplo, el caso de una estudiante de Medicina, quien se sentía menos intimidada al mostrar sus exposiciones a través de la cámara, mejoró en su participación en clase, así como el trabajo en equipo, y se sentía más a gusto de no tener que ir a la escuela, tomar el transporte público, aguantar el ruido, olores y el tumulto. Se sentía cómoda de poder tener más tiempo para estudiar en la comodidad de su espacio. Aunque reconoce que hay actividades prácticas que requieren de la *presencialidad*.

Otros estudiantes con condición Asperger comentan que con frecuencia los maestros recurren a la asignación de temas de exposición, individuales y por equipo, lo cual implica ponerse de acuerdo con su equipo, que en su caso no les favorece mucho, porque la comunicación en los chats es complicada; se saturan, no hay un orden claro de las ideas, se mezclan los mensajes texto y audio, y se desfasan; esto para ellos tiene una doble dificultad, pues además de su condición Asperger tienen dislexia y disgrafía severa. Situación que tanto sus maestros como compañeros pasan por alto. «La significación en el espacio virtual, aunque tenga su base

perceptual en los objetos digitalizados, sigue siendo un proceso situado en la acción de los sujetos» (Chan, 2004, p. 156).

Aunado a lo anterior, también sucede que se dan otros espacios virtuales de socialización y aprendizaje, «Comunidades de aprendizaje», lo cual favorece la colaboración y comunicación de los estudiantes para objetivos comunes en su proceso formativo, sin embargo, también se excluye a los estudiantes con CEA de estas, al no ser invitados a formar parte de la comunidad. «La educación, no sólo la mediada tecnológicamente, se desarrolla por actos de interpretación microsociales» (Chan, 2004, p. 182).

#### 4. COMENTARIOS FINALES

La realidad nos ha mostrado la importancia de lograr una respuesta educativa adecuada ante la contingencia de la COVID-19 y otras adversidades presentes o futuras, donde la educación virtual representa una opción valiosa para poder seguir ejerciendo el derecho a la educación de todas las personas. Sin embargo, también ha dejado ver que el reto no es sencillo, que las condiciones de inequidad son un obstáculo importante de sobrepasar, y en ese sentido hay mucho por lo que trabajar para generar espacios favorables a la inclusión, tanto presenciales como virtuales; se requiere incidir en la realidad de manera directa, para no seguir reproduciendo prácticas educativas excluyentes.

La educación virtual representa un modelo educativo con muchas virtudes, sin embargo, también requiere de un rediseño basado en el Diseño Universal de Aprendizaje, que cumpla los criterios de accesibilidad digital, un enfoque de derechos humanos y el fomento de la cultura de la inclusión. En otras palabras, se deben trabajar estos requerimientos tanto en la modalidad presencial como en la virtual, para no seguir reproduciendo prácticas no inclusivas, y trasladarlas de lo presencial a lo virtual.

Si los entornos digitales siguen el modelo escolar en su organización y en su visualización como espacios de actividad, los objetos con los que se opera tienen funciones similares y se producen también desde los modelos aprendidos desde lo escolar. Nuestra propuesta teórica apunta al reconocimiento de que una disposición de la interfaz que presente una organización más cercana a las dinámicas de significación puede coadyuvar a una comprensión de lo virtual como integración de los procesos de construcción cognitiva y la acción operada en la información como insumo o materia de trabajo en los entornos digitales; es decir, el espacio, las herramientas y la actividad misma se pueden resignificar para hacerlos acordes a la naturaleza del entorno digital, y ello supone desplazar las metáforas por las que las interfaces educativas se están construyendo. (Chan, 2004, pp. 185-186)

Por parte de las instituciones de educación superior debe haber una respuesta educativa institucional, que se comprometa con la atención, permanencia y seguimientos a estudiantes con discapacidad. Es urgente que, dentro de los centros educativos de todos los niveles, se trabaje en el diseño universal del aprendizaje, para hacer posible que todos los estudiantes de la diversidad puedan recibir una educación inclusiva de calidad.

Un error recurrente fue que se trasfería la clase presencial a una exposición *online*, la cual era más tediosa, y se dejaba sin explotar el potencial de las herramientas y aplicaciones de la modalidad virtual. Así mismo, si bien en esta modalidad los jóvenes universitarios comenzaron a generar espacios de convivencia social «virtual», interactuaron en redes sociales y organizaron sesiones para «estudiar», compartiendo al mismo tiempo otros temas de interés, también se tornaron en espacios en los cuales siguen excluyendo a los compañeros con CEA.

Si bien nos gustaría decir que previo a la pandemia la inclusión educativa en el nivel superior para las personas con CEA era un éxito, la verdad es que hasta ese momento se trataba de un proceso bastante lento de conocimiento, sensibilización y apoyo para ellos, cuyos mínimos alcances han sido opacados por el desconcierto de una idea errónea de educación virtual, lo cual debe ser una llamada de atención a las autoridades, funcionarios, directivos, profesores y demás miembros de la comunidad universitaria sobre el retroceso en los derechos de inclusión ganados hasta inicios de 2019 por las personas con CEA, más aún si el modelo híbrido de educación ha llegado para quedarse.

Lo anterior debe ser más concordante aún con las discusiones que la propia pandemia ha ocasionado con motivo de la inclusión educativa en el nivel superior en general, de las personas con discapacidad, y en este caso de las personas con autismo. La virtualización puede ser un excelente medio para su educación, siempre y cuando cumpla con las características y objetivos que aquí ya hemos esbozado.

## REFERENCIAS

- Chan, M. (2004). *Modelo mediacional para el diseño educativo en entornos digitales*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Conapred. (2007). *Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. [http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20de%20las%20Personas%20con%20Discapacidad-Ax.pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20de%20las%20Personas%20con%20Discapacidad-Ax.pdf)
- Flores, R. (2008). *¿Qué es la brecha digital? Una introducción al nuevo rostro de la desigualdad*. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-358X2009000200011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000200011)
- Freire, P. (1997). *La Educación como práctica de la libertad*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, J. (2006). *Digital divide research, achievements and shortcomings*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304422X06000167>

