

El desarrollo de la personalidad desde la educación inclusiva

The development of personality from inclusive education

Yolanda Rosas Rivera¹

RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar el desarrollo de la personalidad en el estudiante de educación superior, mediante el análisis cualitativo de experiencias pedagógicas. La teoría de referencia es la propuesta de Vygotski. Participaron 26 estudiantes de tercer semestre de educación superior. El análisis realizado fue a partir de la composición de un texto sobre la evaluación de un curso. Los resultados muestran que los estudiantes identifican un motivo cognoscitivo y social, y un motivo hacia el conocimiento de sus compañeros. Se concluye que la educación inclusiva puede ser el contenido que oriente el desarrollo de motivos de la personalidad en la educación superior.

Palavras-chave: Personalidad; Aprendizaje; Desarrollo psicológico; Educación.

ABSTRACT

The objective of this article is to reflect on the development of personality in higher education students, through the qualitative analysis of pedagogical experiences. The reference theory is Vygotsky's proposal. 26 students in their third semester of higher education participated. The analysis carried out was based on the composition of a text about the evaluation of a course. The results show that students identify a cognitive and social motive, and a motive towards knowledge of their peers. It is concluded that inclusive education can be the content that guides the development of personality motives in higher education.

Keywords: Personality; Learning; Psychological development; Education.

1 Introducción

La educación inclusiva ha sido considerada como un proceso de fortalecimiento al sistema educativo que posibilita o acerca a que todos los participantes reciban una educación de calidad, que les permita progresar y comprender el contexto y puedan transformarlo a uno más justo (UNESCO, 2017). De esta manera, es necesario reconocer a cada miembro de la comunidad educativa y hacer que las diferencias entre los participantes se vean como una oportunidad de desarrollo y de aprendizaje, y no como una limitación.

¹Universidad Pedagógica Nacional. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5995-4330>. E-mail: yrosas@upn.mx.

Uno de los autores de la Psicología que estableció el aprendizaje junto con otros, fue Vygotski (2006, 2012a-b), quizá este autor estableció con su concepto de zona de desarrollo próximo la posibilidad de concebir que el aprendizaje que conlleva al desarrollo requiere del otro, de otra persona, de otro objeto, los cuales son productos sociales. Vygotski (2012b) sin escribir de forma explícita el concepto de inclusión, tuvo una perspectiva incluyente (HERNÁNDEZ; SPENCER; GOMEZ, 2021), con sus trabajos con estudiantes con deficiencias visuales y sordos estableció que aislarlos del sistema educativo regular significaba limitar su desarrollo. La propuesta de este autor fue el estudio del desarrollo psicológico normal y con irregularidades (patología), para identificar qué condiciones sociales favorecen y cuáles no favorecen el desarrollo. Sin embargo, Vygotski al considerar la educación como fuente de desarrollo no deja de lado a aquellas particularidades de cada miembro del contexto educativo, es decir, universalizar el aprendizaje es pensar que todos somos iguales y entonces todos aprendemos de la misma forma.

Por ello, la educación como ciencia y actividad social tiene como objetivo organizar situaciones y condiciones óptimas para que todos los participantes de la comunidad puedan desarrollarse de acuerdo con su propia dinámica. Para lograr esto, es posible guiarse en la perspectiva de la educación que considere relevante y brinde un espacio positivo a la diversidad que existe en los centros escolares. Considerar la posibilidad de tener una educación que atienda a las necesidades del desarrollo de los participantes requiere de un trabajo reflexivo y sistémico en diferentes niveles: político, filosófico, médico, pedagógico, psicológico, económico y social.

En este artículo presentaremos de forma analítica y reflexiva una experiencia pedagógica basada en la educación inclusiva para el desarrollo de la personalidad en estudiantes de educación superior. En un primer punto, describiremos la educación inclusiva, cuáles son sus objetivos y prácticas que favorecen la inclusión. En el segundo punto, describiremos aquellas características de la personalidad en la edad escolar superior, qué nuevas cualidades pueden surgir en el contexto educativo. En un tercer punto se presentará una experiencia pedagógica que analiza las cualidades de la personalidad que se desarrollan en una

clase de educación superior. Finalmente, se reflexionan las aportaciones y posibilidades de la educación inclusiva para el desarrollo de la personalidad en la educación superior.

2 La educación superior desde la propuesta inclusiva

La educación inclusiva se considera como un proceso creativo que tiene como objetivo promover el aprendizaje y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, principalmente de aquellos que se encuentran en una situación de riesgo de ser aislados y no poder ejercer sus derechos como ciudadanos (BOOTH; AINSCOW, 2015). Además, Pujolas (2010) enfatiza que la escuela inclusiva puede contribuir a que los miembros de la comunidad logren aquellas formaciones necesarias para ser, vivir y convivir, es decir, transformarlos a ciudadanos autónomos, críticos y cooperativos. Para esto, es necesario que los centros escolares construyan métodos, estrategias y formas de organizar las condiciones que impacten y respeten el desarrollo de todos los miembros de la comunidad.

El centro que se preocupa por la inclusión debe basarse en la política de igualdad, de acuerdo con Stainback (2001), el derecho a la educación debe permitir a los miembros de la comunidad ser parte activa y participativa en un espacio de los centros educativos. Esto no se reduce a un espacio físico sino debe abarcar y formar ese sentimiento de pertenencia y de creatividad de cada uno de los miembros, por lo que la idea del autor “todo mundo tiene que sentirse bien recibido” nos invita a reflexionar cómo lograr experiencias de aprendizaje dinámicas y motivadoras en cada uno de los estudiantes de educación superior.

Para lograr que todos los miembros de la comunidad adquieran un mejor desarrollo es necesario considerar y reflexionar que creencias y prácticas se viven en los centros escolares, qué concepciones se tienen sobre el aprendizaje y el desarrollo. En el análisis de los autores, Rappoport y Echeita (2020), sobre las creencias y prácticas docentes de profesores, enfatizan que existe controversias entre la filosofía de la educación inclusiva y en llevarla a la práctica. Los docentes,

aún se muestran reservados e inciertos en los procesos para ser efectivos las premisas establecidas de la educación inclusiva. Por ejemplo, algunos docentes muestran actitudes positivas hacia el trabajo en clase con estudiantes que puedan presentar alguna discapacidad sensorial, sin embargo, desconocen qué actividades podrían utilizar para trabajar dentro del aula.

Una posible práctica inclusiva es considerar que todos los estudiantes aprenden juntos, por ello, las actividades entre pares son importantes para la construcción de aprendizajes. Los estudiantes que participan en grupos heterogéneos se ayudan y distribuyen actividades específicas. De esta manera, el estudiante no solo aprende del profesor sino también de sus compañeros (RAPPOPORT; ECHEITA, 2020).

Considerando las características de la educación inclusiva, para este artículo propondremos dos preguntas de análisis y reflexión ¿la educación inclusiva favorece el desarrollo de la personalidad del estudiante de educación superior? ¿Qué actividades concretas favorece que el estudiante se sienta parte de su centro escolar y qué características de la personalidad va desarrollando durante ese proceso? Sabemos que la educación inclusiva es positiva para los estudiantes, sin embargo, consideramos que vincular la teoría podría brindar a los profesores y especialistas de la educación mayor certeza de los cambios y logros que se pueden obtener en el aula escolar. No es nuestro objetivo encontrar verdades absolutas o realizar extensos análisis estadísticos para generalizar los resultados, sino solo compartir la experiencia de una profesora de educación inclusiva que busca impactar en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Para acercarnos a las respuestas de las preguntas planteadas, en el siguiente apartado se describe el estudio de la personalidad desde el enfoque histórico cultural. Seleccionamos este enfoque psicológico debido a que: 1) considera el origen cultural de los procesos psicológicos (personalidad), 2) considera la actividad educativa como actividad de desarrollo, 3) nos brinda una teoría del desarrollo de la personalidad, que permite caracterizar en cada edad psicológica, y

4) nos brinda la posibilidad de diseñar y crear condiciones de desarrollo en el aula escolar (zona de desarrollo próximo).

3 El estudio de la personalidad desde el enfoque histórico cultural

El enfoque histórico cultural tiene como representante a Vygotsky, quién estableció las siguientes premisas psicológicas: 1) el origen cultural de los procesos psicológicos, 2) el carácter mediatizado de los procesos psicológicos, 3) la fuente de desarrollo es la cultura mientras la condición necesaria es el cerebro humano, 4) la propuesta del método genético experimental para el estudio de los procesos psicológicos (TALIZINA; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2010). Es posible plantear el estudio de la personalidad considerando estos puntos.

La personalidad debe comprenderse como una estructura que surge a lo largo de la vida y de la actividad cultural del sujeto. No como un elemento que se ha heredado y que está determinada por los procesos biológicos. Vygotski (2006) comprendía la personalidad como un sistema psicológico superior que permite regular y controlar la conducta. Además, este sistema incluye el acto voluntario y volitivo, los procesos emocionales y el pensamiento.

Posteriormente, Bozovich (1987) considera que la personalidad es un nivel más complejo que integra la voluntad, emoción y razón. Además, puede concebirse como un sistema jerárquico unificado, el cual no debe estudiarse a partir de sus componentes de forma aislada sino en las interrelaciones de sus componentes que surgen durante las etapas del desarrollo.

Así mismo, la personalidad debe reflexionar sobre los motivos que impulsan la actividad y la conducta de la persona, debido a que la personalidad no solo se refleja en una conducta fosilizada. Al respecto, Talizina (2019) considera que la personalidad no es un producto sino una característica del hombre que se expresa en su actividad, y que se orienta a partir de los motivos de dicha actividad.

De manera reciente, Campos-García y Solovieva (2022) consideran que la personalidad implica la formación gradual de motivos durante las actividades culturales y posteriormente la jerarquización de esos motivos. La forma de análisis

de la personalidad se basa en caracterizar ese sistema de motivos unificados que tiene como contenido la esfera volitiva, moral, emociones, intelecto y consciencia. La estructura de la personalidad implica cómo la persona jerarquiza sus motivos.

Sin embargo, la formación de motivos no es de manera directa del hombre con su contexto social, ni todas las actividades favorecen el desarrollo de la personalidad, sino solo aquellas que dirigen el desarrollo psicológico (actividades rectoras) (VYGOSTKI, 2012b). Por ejemplo, en el niño pequeño es difícil identificar los motivos que impulsan su actividad, en lugar de ello, se considera y establecen objetivos que orienten su actividad y sobre esa base es posible desarrollar motivos (LEONTIEV, 1987).

Debido a esto, es necesario considerar el concepto de edad psicológica. La edad psicológica caracteriza el desarrollo psicológico e identifica aquellas actividades rectoras que dirigen ese desarrollo. Así mismo, establece aquellas nuevas formaciones que se adquieren al final de la edad psicológica. Finalmente, considera las relaciones de la persona con su contexto social (ELKONIN, 2011).

En el apartado siguiente se describen las características de la personalidad en la edad escolar superior.

3.1 La Personalidad en la educación superior

El estudio del desarrollo de la personalidad fue realizado por Bozovich (1976, 1987), esta autora establece la existencia de estructuras y sistemas psicológicos que se van desarrollando de manera secuencial y que permiten diferenciar las cualidades de la personalidad. La autora logró identificar aquellos periodos de crisis que permiten la re estructuración de las actividades rectoras del desarrollo de la situación social, así mismo, establece las nuevas formaciones adquiridas.

La personalidad en el joven de educación superior se ha estudiado como una etapa de consolidación y perfección de las formaciones surgidas en la adolescencia, como un momento de continuidad. De acuerdo con Bozovich (1987), la edad de estudios superiores se caracteriza por la búsqueda de actividad profesional para incluirse en la sociedad, a partir de seleccionar aquella actividad o actividades que darán dirección a la vida del joven. Dicha selección profesional requiere de un complejo análisis de las

posibilidades prácticas futuras como de los recursos del propio desarrollo psicológico (hábitos, capacidades, habilidades, conocimientos, sentimientos, etc.), así como tomar decisiones y actuar sobre la base de dichas decisiones, las cuales se orientan hacia un futuro. De esta manera, una característica de la personalidad del joven de educación superior es su autodeterminación.

La autodeterminación permite a los jóvenes de educación superior considerar las actividades específicas que realizan dentro de la escuela y que les permitirá lograr un futuro dentro de la sociedad. Ellos mismos buscarán escuelas o cursos que les permitan tener una mejor preparación y por ende una mejor participación social. De acuerdo con la autora, los motivos escolares se observan en las aspiraciones que tienen los estudiantes para adquirir conocimientos que les sean útiles en su actividad futura, esto permite que tengan un rendimiento escolar óptimo (BOZOVICH, 1987). Por ejemplo, el joven de educación superior logrará organizar sus tiempos considerando los temas del programa educativo, y tendrá una actitud de seriedad hacia los contenidos.

En resumen, la autora considera que la situación social de la educación superior es la elección del camino hacia el futuro, impulsado por la necesidad de encontrar su lugar (trabajo) en la sociedad o en la vida.

El logro de encontrar su lugar, demanda a los estudiantes de educación superior comprender lo que sucede en el exterior y comprenderse a sí mismos, requiere de encontrar el sentido de lo que ocurre y de su propia existencia (BOZOVICH, 1987). Por ello mismo, los estudiantes necesitan obtener un conocimiento relevante en las escuelas. Algunos autores como Talizina (2019) y Solovieva (2020) consideran que la enseñanza de esos conocimientos deben abarcar la regularidad de las asignaturas, elementos tanto teóricos como metodológicos.

Cada asignatura es favorable para el desarrollo de la concepción del mundo del estudiante de educación superior, por ejemplo, la sociología permite que los estudiantes puedan analizar fenómenos naturales y de la sociedad, mientras que la psicología favorece la comprensión de sus propias vivencias y de las personas que los rodean. La apropiación de esos conocimientos permite que el estudiante de educación superior se interese por esclarecer la verdad, y así poder formar su

opinión. Por lo que, la actividad intelectual adquiere un carácter más emocional-personal (BOZOVICH, 1987). Esto significa, que la aspiración del estudiante se relaciona más con la esfera afectiva, es decir, las acciones intelectuales serán solo medios para construir su concepción del mundo.

La concepción del mundo que construye el estudiante se relaciona con una representación generalizada de la realidad y de su propia personalidad. El estudiante sintetiza sus cualidades en una representación más estable de sí mismo, como un todo individual, distinto a otras personas. Esto da paso a la formación de la autoconciencia generalizada. También, la concepción del mundo requiere de un contexto social e histórico específico. Lo que permitirá que el estudiante regule su comportamiento a partir de su punto de vista y de sus convicciones, que no solo se reducen a operaciones cognitivas sino también a la esfera afectiva. Específicamente, de acuerdo con Bozovich (1987), surge la conciencia moral.

La conciencia moral adquiere las siguientes características: 1) los conceptos morales muestran un carácter más consciente, y comienzan a expresarse en el lenguaje, lo que permite una mejor anticipación del comportamiento, 2) adquieren un sentido personal, lo que se relaciona con una actitud emocional y 3) permite la búsqueda y la valoración de ideales estables.

Por último, la autora considera que el sistema motivacional del estudiante de educación superior es la nueva formación que surge en esta edad psicológica. Este sistema motivacional se caracteriza por tener saltos cualitativos entre los motivos que se relacionan con la vida del estudiante, con los propósitos para el futuro, su concepción del mundo y su autodeterminación. En este periodo de la esfera motivacional se convierte en una concepción del mundo mediatizada y sobre esta base se hace conscientemente dirigida (BOZOVICH; 1976, 1987).

4 Experiencias educativas

Nuestro principal propósito es aprovechar espacios académicos para comprender y expresar nuestra experiencia en la educación inclusiva. Por ello, decidimos sistematizar y analizar las actividades del aula que pueden aportar al desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, es posible identificar en el aula que en

esta etapa los estudiantes no solo buscan respuestas cognitivas sino también buscan un sentido para su actividad escolar.

A continuación, describiremos nuestra experiencia pedagógica, iniciamos por la descripción del contexto, posteriormente el procedimiento de cómo se realizaron las actividades y finalmente mostraremos composiciones escritas de los estudiantes.

4.1 Contexto educativo

La experiencia educativa tiene lugar en una Universidad pública ubicada al sur de la Ciudad de México. El programa educativo está relacionado con la Psicología educativa, y la dinámica planteada se realizó durante cuatro horas a la semana, en el periodo de un semestre (agosto-noviembre 2023). El grupo con quién se realizó esta experiencia cursaba el tercer semestre (de ocho) en el turno vespertino. Este grupo estaba formado por 26 estudiantes (ocho hombres y 18 mujeres), todos ellos cursando por primera vez el tercer semestre. La edad aproximada era de 19 y 20 años.

4.2 Procedimiento

Considerando las características de la educación inclusiva: 1) reconocimiento de la diversidad, 2) actitudes y valores inclusivos y 3) prácticas inclusivas mediante la cooperación. Se propuso la actividad de trabajar en clase con equipos formados al azar, con la intención de que todos los estudiantes se sintieran incluidos, se pensarán y percibirán parte del grupo. Además, de considerar que las estrategias inclusivas se relacionan con el trabajo cooperativo y colaborativo.

La actividad propuesta consistía en que el profesor enumeraba a los estudiantes de acuerdo con la cantidad de equipos a formar, por ejemplo, si se tenían que formar ocho equipos en total, entonces se enumeraban de 1-8, y después se juntaban los número 1, número 2, número 3, etc. Esta dinámica ocasionaba que los estudiantes más lejanos terminaran trabajando juntos, debido a que los estudiantes solían sentarse con quienes mejor conocían. En cada clase, se realizaba esta dinámica, es decir, siempre cambiaban de compañeros de trabajo. Los

estudiantes en equipo resolvían diferentes actividades de aprendizaje, entre ellas el análisis de caso (DÍAZ, 2005).

De forma general algunos de los estudiantes mostraban al inicio una desaprobación, porque ellos preferían formar los equipos y estar cerca de las personas conocidas. Otros estudiantes mostraban mayor flexibilidad y se integraban con curiosidad a su nuevo equipo.

Las actividades de aprendizaje que realizaban con esta dinámica se relacionaban con el análisis de casos educativos. Por ejemplo, una actividad de análisis de casos consistía en identificar las teorías implícitas del aprendizaje que se incluyen en el curriculum, para lo cual debían realizar un apartado teórico-conceptual y después investigar mediante artículos científicos cómo se utilizaban dichas teorías para el desarrollo del curriculum de educación superior. De forma general, los estudiantes tenían que hacer diversas acciones: investigar, organizar la información, redactar en su cuaderno, exponer, plantear conclusiones de aprendizaje, evaluar y co evaluar.

Durante el semestre, los estudiantes expresaban en ocasiones su disgusto por formar nuevos equipos, ellos preferían trabajar con sus amigos, también mostraban un cansancio cuando tenían que desplazarse del salón. Sin embargo, tan pronto se acomodaban comenzaban a organizarse para realizar las actividades de aprendizaje. Al término de las clases, los equipos socializaban sus actividades y compartían su experiencia de trabajo. No mostraron descontento al concluir las clases, ellos salían del salón acompañados de su equipo de trabajo y continuaban platicando en el pasillo.

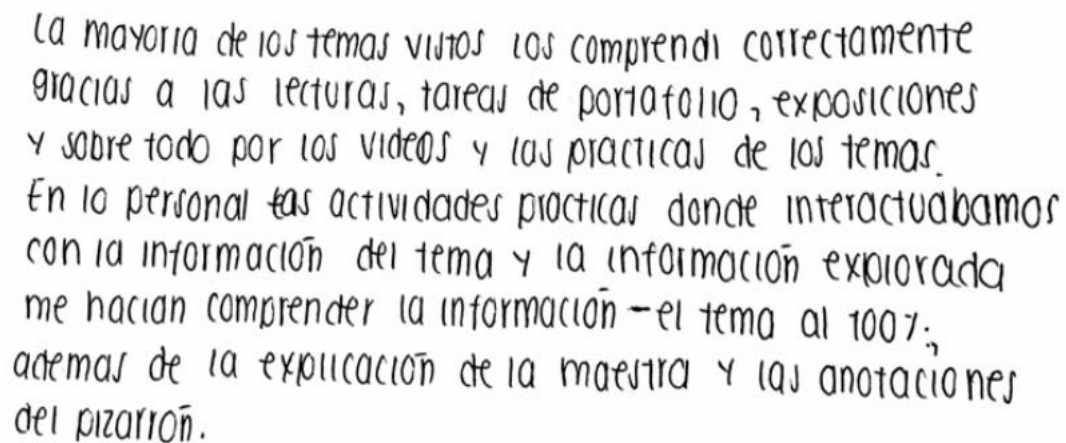
Finalmente, en la última clase del curso solicitamos a los estudiantes reflexionar y escribir sobre sus aprendizajes obtenidos durante el semestre. Les comentamos que su participación sería anónima y que si gustaban podrían entregar su escrito o solamente comentar. Todos los estudiantes compartieron con el grupo sus reflexiones, además entregaron de manera escrita y con su nombre. Consideramos que querían ser escuchados.

En seguida, se presentan algunos escritos que compartieron y que se relacionan con el desarrollo de la personalidad en la edad superior.

4.3 Experiencia pedagógica en la educación superior

Primero, describiremos las respuestas de los estudiantes. De los 26 estudiantes, 23 escribieron sobre su experiencia con el trabajo en equipo “mixto” (así lo nombraron), mientras que los 3 restantes escribieron sobre sus aprendizajes cognitivos, sin relacionar esta actividad de aprendizaje con los equipos de trabajo. Por ejemplo, dos estudiantes comentaron sobre las actividades de aprendizaje realizadas (figura 1 y 2).

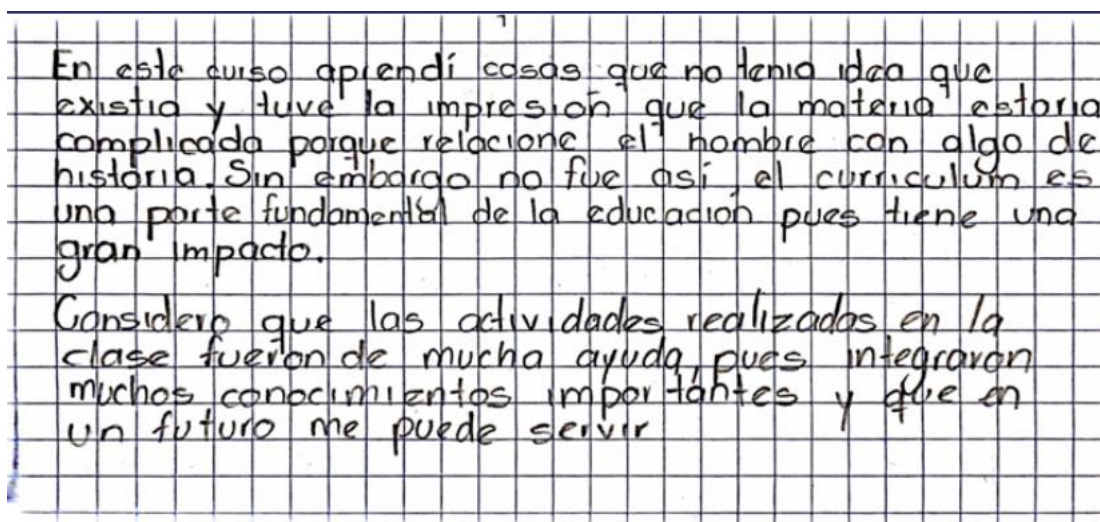
Figura 1. Ejemplo de actividades de aprendizaje



La mayoría de los temas vistos los comprendí correctamente gracias a las lecturas, tareas de portafolio, exposiciones y sobre todo por los videos y las practicas de los temas. En lo personal las actividades practicas donde interactuabamos con la información del tema y la información explorada me hacian comprender la información -el tema al 100%; ademas de la explicación de la maestra y las anotaciones del pizarroñ.

Fuente: elaboración de estudiante

Figura 2. Interés por las actividades de aprendizaje



De los 23 estudiantes que incluyeron la actividad de trabajar con equipos asignados por el profesor, solo una estudiante consideró que esta actividad no favoreció su evaluación. Esta estudiante propone que la calificación debe ser asignada de manera individual porque no todos los compañeros tienen el mismo objetivo de aprendizaje, además expresa que se considera muy exigente. En la siguiente figura (3) se muestra su escrito.

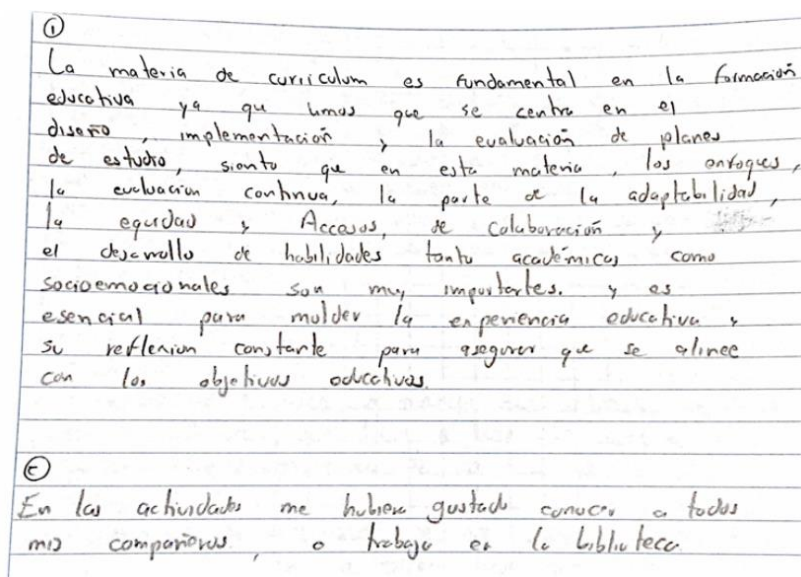
Figura 3. Propuesta sobre la evaluación individual

La evaluación del curso sinceramente es buena ya que se aprende demasiado con las exposiciones, análisis de caso, infografías etc, solo que en mi opinión debería calificar en individual, ya que muchas veces no todos tienen el interés de los trabajos o, sinceramente si yo soy muy exigente, y me gusta hacer las cosas bien pero en todo lo demás amo el curso.

Fuente: elaboración de estudiante

Otro estudiante, reflexionó sobre los temas y actividades que se vieron durante el curso, sin embargo, enfatizó en el deseo de conocer a todos sus compañeros (figura 4).

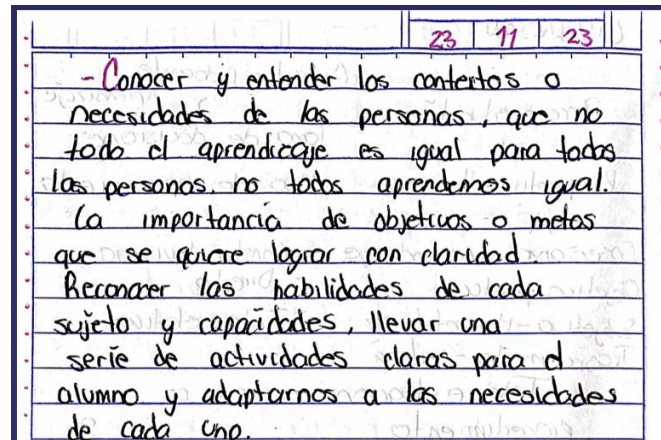
Figura 4. Interés sobre la convivencia



Fuente: elaboración de estudiante

El resto de los estudiantes, es decir, 21, identificaron la actividad propuesta de organización de equipos en dos categorías: 1) convivencia y aprendizaje, 2) interés sobre los demás y sobre uno mismo. Esta última es la que predomina en los estudiantes. Ellos refieren sobre todo que la actividad les permitió conocer a otras personas, escuchar otras opiniones, ser tolerantes, comprensión de las características de los demás y de sí mismos. Por ejemplo, una estudiante escribe sobre el reconocimiento de que el aprendizaje es diferente para cada persona y que las actividades deben considerar esa diferencia para realizar adaptaciones de los objetivos y actividades de aprendizaje (figura 5).

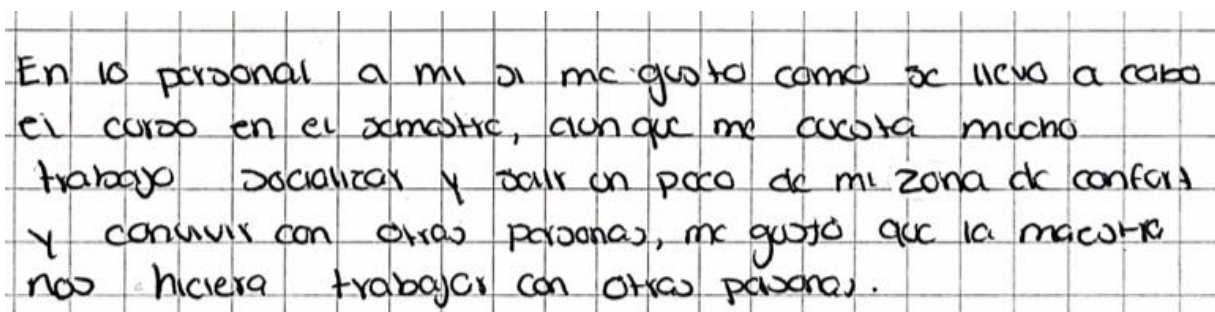
Figura 5. Reconocer las diferencias



Fuente: elaboración de estudiante

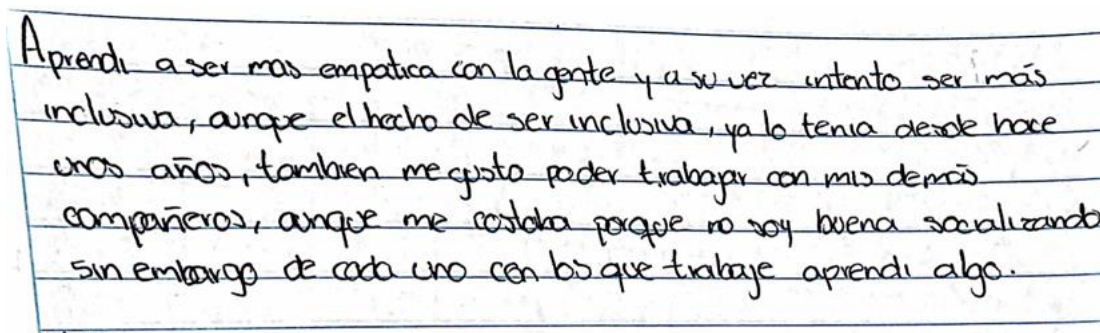
Otros estudiantes, escribieron sobre sus características de personalidad, expresando la dificultad para desarrollarse dentro del trabajo en equipo formado por la profesora (ver figura 6 y 7).

Figura 6. Identificando sus cualidades



Fuente: elaboración de estudiante

Figura 7. Identificando sus cualidades

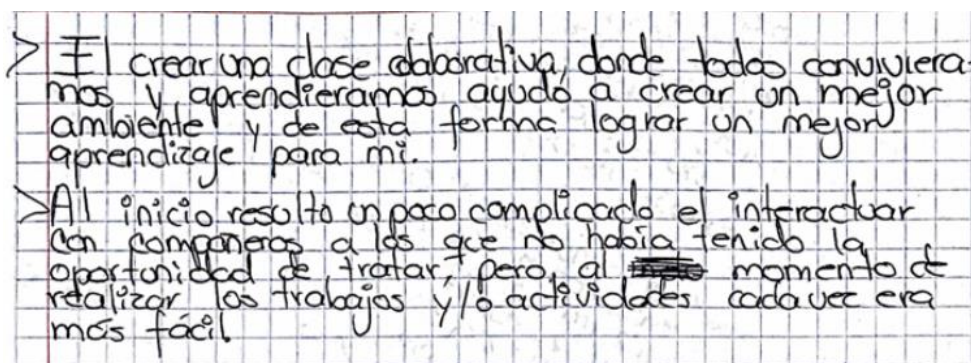


Aprendí a ser más empática con la gente y a su vez intento ser más inclusiva, aunque el hecho de ser inclusiva, ya lo tenía desde hace unos años, también me gusta poder trabajar con mis demás compañeros, aunque me costaba porque no soy buena socializando sin embargo de cada uno con lo que trabaje aprendí algo.

Fuente: elaboración de estudiante

También, una estudiante compartió su aprendizaje a partir de la colaboración y convivencia con sus compañeros, expresando, además, el agrado por estas actividades (figura 8).

Figura 8. Colaboración y aprendizaje propio



> El crear una clase colaborativa, donde todos conviviéramos y aprendiéramos ayudó a crear un mejor ambiente y de esta forma lograr un mejor aprendizaje para mí.

> Al inicio resultó un poco complicado el interactuar con compañeros a los que no había tenido la oportunidad de tratar, pero, al momento de realizar los trabajos y/o actividades cada vez era más fácil.

Fuente: elaboración de estudiante

4.3 Análisis de la personalidad en la edad superior

A partir de los textos anteriores es posible considerar las características de la personalidad de este grupo de educación superior. Una de las primeras características, de acuerdo con la propuesta de Bozovich (1987), es considerar los motivos que impulsan su actividad dentro del estudio. En un primer análisis, los motivos principales se desarrollaron durante el curso, es decir, los estudiantes no

iniciaron con el interés o agrado hacia el trabajo con otros compañeros ajenos a sus elecciones, por lo que tuvieron de inicio que regular su comportamiento a partir de una indicación externa que no parecía tener un significado para ellos. En la perspectiva de Talizina (2019) para el desarrollo de motivos es necesario, en un inicio, el estableciendo de objetivos y de los contenidos de orientación, así como la ejecución reflexiva de la actividad. Para nuestra actividad se utilizó como objetivo lograr que todos los estudiantes se sintieran incluidos y bienvenidos en el grupo, y el contenido de la orientación se relacionó con los principios de la educación inclusiva. Así mismo, el logro del trabajo conjunto se expresó de diferentes maneras, algunos estudiantes expresaron sus aprendizajes propios y otros sus intereses por conocer a los demás.

A partir de los textos de los estudiantes es posible concluir que el motivo de sentirse y hacer sentir al otro bienvenido y parte del grupo fue un trabajo constante y quizá de manera continua, es decir, puede seguir desarrollándose durante los siguientes semestres. De inicio, los estudiantes expresan que no fue fácil pero después lograron compartir con sus compañeros. Además, las observaciones de clase fueron importantes, por ejemplo, los equipos continuaban charlando después de clases, o se saludaban de manera más afectiva en los días siguientes.

En un segundo momento de análisis consideraremos aquellas cualidades de la personalidad que se desarrollan en esta edad psicológica, de acuerdo con Bozovich (1987), son la autodeterminación, la concepción del mundo y la conciencia moral.

La autodeterminación en este grupo de estudiantes se orienta hacia la toma de decisiones de actividades escolares que cumplen un objetivo inmediato. Los estudiantes no consideran la posibilidad de obtener un desarrollo futuro, es decir, expresan su gusto o disgusto al momento de realizar la actividad, pero no consideran que el trabajo en equipo y la convivencia con otros podría favorecerlos en un futuro, por ejemplo, algunos de ellos podrían compartir actividad laboral. Los estudiantes no relacionaron en su convivencia temas relacionados con la actividad laboral, sino solo con sus actividades actuales. Por

ello, es posible inferir que los estudiantes aún están en proceso de desarrollar su autodeterminación, así también, es necesario organizar actividades de aprendizaje que favorezcan su adquisición.

En relación con la concepción del mundo, los estudiantes lograron comprender las premisas de la educación inclusiva, sobre todo les permitió darle un significado e importancia al trabajo en equipo. Es posible, identificar en sus textos la relación entre el contenido de aprendizaje de la clase (materia) con las actividades organizadas para su aprendizaje (análisis de casos). Todos los estudiantes expresaron obtener aprendizajes sobre la materia, aunque algunos temas fueron difíciles, ellos obtuvieron mejor comprensión del apoyo de la profesora y de sus compañeros. Por esto, es posible considerar que los estudiantes están construyendo su concepción del mundo, están buscando comprender el área de la educación y de esta manera construir su opinión. Sin embargo, para la formación de esa opinión es importante generar el fondo emocional óptimo. Este acompañamiento de la emoción, de acuerdo con Bozovich, implica la formación de convicciones personales que darán un sentido a las acciones intelectuales. En nuestro grupo, predominan las acciones intelectuales, aun cuando los estudiantes comprendían los temas de la materia no se expresaba ese interés por dar un sentido o profundizar en los temas, menos una propuesta buscar su lugar en la actividad futura, en la sociedad. Los estudiantes continúan percibiendo su actividad fundamental de aprendizaje relacionada con los procesos cognitivos, específicamente con las acciones intelectuales.

Por último, el desarrollo de la conciencia moral en esta edad psicológica de nuestros estudiantes se relaciona con la adquisición de un sentido personal basado en el conocimiento de los demás y a partir de esto la convivencia. La convivencia la expresan como una forma de interactuar mediante valores como la tolerancia y la empatía. Durante las observaciones de clases, aunque los estudiantes consideraban difíciles trabajar con otras personas, ellos mantenían actitudes de respeto, e incluso expresaron haber logrado ser tolerantes y mostrar mayor empatía. En los textos refirieron la importancia de reconocer la diferencia entre las personas, y de esa manera lograr acuerdos para el trabajo. Aunque el rendimiento de los estudiantes no siempre era el

esperado, lograron regular esos resultados y buscar formas de no ser afectados por el rendimiento de sus compañeros. El último mes de clase, los estudiantes ya tenían trabajos mayormente elaborados, sabiendo aprovechar las habilidades de cada uno de ellos.

En relación con el reconocimiento de sus habilidades, el trabajo en equipo con personas no conocidas de inicio favoreció que ellos mismos se esforzaran por desarrollar habilidades que poseían sus compañeros. Por ejemplo, la escritura a mano demandaba que los que tenían letra legible siempre escribiera, por lo que les hicimos la observación de que reflexionaran si el trabajo en equipo debería realizarse solo por una persona, considerando que era cansado escribir. Los estudiantes mencionaban que solo algunos compañeros escribían legiblemente por lo que les comentamos que todos podríamos mejorar nuestra escritura para hacerla legible, que todos podíamos hacer un sobre esfuerzo. Al final del semestre, era posible observar que las actividades que realizan eran más diversas y de esa forma mostraban ser más creativos. La elección de las actividades ya no se basaba en lo que cada uno era bueno para hacer, sino en lo que podían crear todos.

En síntesis, respondiendo a las preguntas planteadas ¿la educación inclusiva favorece el desarrollo de la personalidad del estudiante de educación superior? ¿Qué actividades concretas favorece que el estudiante se sienta parte de su centro escolar y qué características de la personalidad va desarrollando durante ese proceso? La primera respuesta no solo se relaciona con una opción afirmativa o negativa sino de forma más amplia fue posible identificar cómo las premisas de la educación inclusiva favorecen el desarrollo de la personalidad. Las características de la educación inclusiva, específicamente el lograr que cada miembro de la comunidad educativa sea bienvenido y sea parte de, nos permitió organizar la orientación y plantear un objetivo de la actividad de crear equipos heterogéneos. Más adelante, ese contenido permitió a los estudiantes construir un sentido de la actividad de trabajar en equipos. También suponemos que conforme variaban los equipos, ellos sentían más confianza y lograban comunicarse mejor. En los textos que los estudiantes elaboraron se expresan dos

motivos principales: 1) la convivencia y el aprendizaje, es decir, ellos veían como una oportunidad de aprendizaje y de logro tener que trabajar con otras personas, y 2) interés por conocer a los demás, es decir, atender aquellas características de los compañeros, conocer otras formas de aprender y comunicarse. Podemos decir que estos son la base para alcanzar las nuevas formaciones de la edad de estudios superiores.

La segunda pregunta ¿Qué actividades concretas favorece que el estudiante se sienta parte de su centro escolar y qué características de la personalidad va desarrollando durante ese proceso? La principal actividad que propusimos fue el trabajo de equipos organizados al azar por la profesora, sin tener una evaluación previa formal sobre qué significaba esto para los estudiantes, pudimos identificar que fue relevante para ellos, debido a que al evaluar el curso los estudiantes expresaron y recuperaron su experiencia con esta actividad. Así mismo, la actividad de aprendizaje con el análisis de casos permitió que los estudiantes comprendieran los conceptos principales de la materia. Ellos mismos recuperaron temas y ejemplos en sus textos.

En relación con las características de la personalidad de los estudiantes de este grupo se identificaron las siguientes: respectó al desarrollo hacia la autodeterminación, aún no se considera la búsqueda de su lugar en la actividad laboral o en la sociedad, así mismo se caracterizan por el interés de obtener un aprendizaje de forma inmediata, es decir, no se reflexiona sobre el uso de ese conocimiento dentro de su actividad como profesionistas. También, fue posible identificar que su concepción del mundo se basa no solo en los conocimientos académicos, sino continúan retomando las opiniones y perspectivas de sus compañeros. Además, los estudiantes lograron ser creativos y desarrollar sus habilidades compartiendo con sus demás compañeros.

Esta caracterización pretende reflexionar sobre las aportaciones al desarrollo de la personalidad que tiene la educación superior, en nuestro caso, también la educación inclusiva. La educación inclusiva refiere que debemos formar ciudadanos responsables que sean autónomos y puedan ejercer sus derechos, sin embargo, ¿cómo saber que están logrando? Proponemos que estudiar sus

características con teorías psicológicas permitirá al profesor tener una mejor comprensión y enfoque para el cumplimiento de los objetivos en educación. La psicología continúa siendo una herramienta fundamental para organizar condiciones de desarrollo de los estudiantes, acercarlos a construir su concepción del mundo y su autodeterminación.

5 Conclusiones

Las principales conclusiones se encaminan hacia la propuesta del uso de teorías psicológicas que guíen la práctica docente en la educación superior. De esta manera podremos orientar la enseñanza hacia el futuro y considerar el desarrollo psicológico.

La personalidad como concepto puede estudiarse como un proceso, que contiene características específicas propias de las personas, que conllevan un desarrollo cultural, junto con otros. El análisis de la expresión escrita permite identificar aquellos motivos y significados que forman los estudiantes.

O desenvolvimento da personalidade na educação inclusiva

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre o desenvolvimento da personalidade de alunos do ensino superior, por meio da análise qualitativa de experiências pedagógicas. A teoria de referência é a proposta de Vygotsky. Participaram 26 alunos do terceiro semestre do ensino superior. A análise realizada foi baseada na composição de um texto sobre a avaliação de um curso. Os resultados mostram que os alunos identificam um motivo cognitivo e social e um motivo voltado para o conhecimento de seus colegas. Conclui-se que a educação inclusiva pode ser o conteúdo que orienta o desenvolvimento de motivos de personalidade no ensino superior.

Palavras-chave: Personalidade; Aprendizagem; Desenvolvimento Psicológico; Educação.

6 Referencias

- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. España, 2015.
- BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BOZHOVICH, L. I. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. *En*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica de la URSS. Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

CAMPOS, D. Y SOLOVIEVA, Y. Formación de la Personalidad durante la Edad Escolar y la Adolescencia desde el Paradigma Histórico-Cultural. *Revista electrónica de educación especial y familia*, 2, 2022. Recuperado de: https://www.fcdh.uatx.mx:80/media/integra2/articulo_completo/Integra2_Vol13_No2_dic2022-Art_3.pdf.

DÍAZ, F. *Enseñanza situada. Vinculo entre la escuela y la vida*. México, McGraw-Hill, 2005.

ECHEITA, G. Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo “Voz y Quebranto”. *REICE*, 11 (2), 2013. Recuperado en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5_htm.htm.

ELKONIN, D. Hacia el problema de periodización del desarrollo en la edad infantil. *En*: QUINTANAR, L.; SOLOVIEVA, Y. (org.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011.

HERNANDEZ, O., SPENCER, R., GOMEZ, I. La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotski. *Conrado*, 17 (78), pp. 214-222, 2021. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442021000100214.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. *En*: SHUARE, M.; DAVIDOV, V. (Comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 57-70). Progreso, 1987.

PUJOLÁS, P. *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro, 2010.

RAPPOPORT S. Y ECHEITA, G. El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos claves en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva educacional*, 57 (3), 2018. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292018000300003&script=sci_arttext.

SOLOVIEVA, Y. *La actividad intelectual: concepto, descolo y evaluación desde el paradigma histórico-cultural*. Puebla, CONCYTEP, 2020.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Aulas inclusivas. Un modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones, 2007.

TALIZINA, F. N. *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2019.

TALIZINA, N.; SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. La aproximación de la actividad en Psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vygotsky. *Novedades educativas*, 230, p. 4-8, 2010.

VYGOTSKI, S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica. 2006.

VYGOTSKI, S. *Obras escogidas-IV. Paidología del adolescente*. Madrid: Machado. 2012a.

VYGOTSKI, S. *Obras escogidas-V. Fundamentos de defectología*. Madrid: Machado. 2012b.

UNESCO. *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO, 2017. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Recibido en enero de 2024.
Aprobado en enero de 2024.