



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*



6ª edición - Segundo semestre 2020

Magazín

lee la lee



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

Rector

**Leonardo Fabio Martínez**

Vicerrector Académico

**John Harold Córdoba Aldana**

Decana Facultad de Educación

**Sandra Marcela Durán Chiappe**

Jefe de departamento de psicopedagogía

**David Andrés Rubio Gaviria**

Coordinador Licenciatura en Educación Especial

**Eduardo Delgado Polo**

Editoras\*

**Diana Margarita Abello Camacho**

**Carolina Soler Martín**

\* Docentes investigadoras de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN

Comité editorial y científico\*

**Alexandra Cruz Prieto**

**Yaneth León González**

**Pilar Murcia Pérez**

**Caterine Pardo Mojica**

\* Docentes y coordinadoras de las líneas de investigación de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN



Todos los documentos publicados en el Magazín se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

#### **Magazín Lee la Lee**

Magazín de la Licenciatura en Educación Especial

Número 06, segundo semestre 2020

El Magazín Lee la Lee es una publicación de la Licenciatura en Educación Especial que tiene como objetivo la divulgación de las producciones académicas en el campo de la Educación Especial.

Periodicidad Semestral.

Formato: digital

Las opiniones contenidas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el pensamiento de la revista.

Cualquier artículo del magazín se puede transcribir siempre y cuando se indique su fuente.

Preparación editorial

**Grupo Interno de Trabajo Editorial**

Coordinadora

**Alba Lucía Bernal Cerquera**

Editoras de revistas

**Viviana Vásquez**

**Laura Campo**

Diseño y diagramación

**Adrián Díaz Espitia**

Correspondencia

Calle 72 No. 11-86 C 203

Teléfono: 3471190 / 5941894 Ext 347

Bogotá, Colombia

Correo electrónico: [magazin\\_leelalee@pedagogica.edu.co](mailto:magazin_leelalee@pedagogica.edu.co)



**Carolina Soler Martín**

Docente

Licenciatura en Educación Especial

Universidad Pedagógica Nacional

El Magazín Lee la LEE, publicación semestral de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, presenta a continuación su edición número 6, correspondiente al segundo semestre del año 2020. En este número se publican cuatro artículos escritos por profesores y estudiantes de esta licenciatura, tres de los cuales tienen como eje reflexiones y propuestas para la educación de personas con discapacidad y uno más es una revisión teórica sobre el desarrollo del lenguaje en los contextos educativos.

El primer artículo titulado “Educación de las personas con discapacidad: oportunidad para todos los estudiantes en tiempos de pandemia”, presenta una reflexión motivada por la situación de confinamiento ante la covid-19 y las transformaciones que siguen siendo necesarias desde el marco de la educación como derecho fundamental. La profesora Dora Manjarrés enfatiza la discusión en las posibilidades que abren los ambientes de aprendizaje accesibles no solo para las personas con discapacidad, sino para cualquier estudiante. Al puntualizar en la pluralidad de canales de recepción de la información en la estructura, anticipación y flexibilidad de las clases, o bien en la lectura fácil, entre otros puntos centrales de la accesibilidad, la profesora da pistas para comprender que si uno de los fines últimos de la educación es que todos los estudiantes aprendan —asunto álgido en tiempos de pandemia y la educación remota— es útil invertir la lógica que ha guiado la historia educativa; en lugar de considerar obvios

ciertos ajustes y requerimientos para algunos estudiantes, es decir, para aquellos con discapacidad, se considere como obvio que la generalidad de estudiantes requieren de una educación accesible que minimice las exclusiones, y con esto, que se puede aprender de experiencias y del camino recorrido en la educación de estudiantes con discapacidad para concretar una educación para todos.

El segundo artículo se titula “El arte como medio de transformación”, corresponde a un trabajo de grado en la modalidad de sistematización de experiencias pedagógicas. Estas transcurrieron en la Fundación Sin límites entre los padres, cuidadores, directivos, maestros y las personas con discapacidad en conjunto con los estudiantes de la licenciatura en Educación Especial Vanessa Alméciga, Johana Cubillos, Tania Moreno, Juan Monsalve, Katherine Puentes, Alejandra Rodríguez y Camilo Torres, estudiantes acompañados por la profesora asesora Hilba Milena Jiménez. Los autores recogen voces desde las cuales se visibiliza la estigmatización e infantilización de las personas con discapacidad pertenecientes a la Fundación. Al problematizar lo anterior y posicionados en las pedagogías críticas, desarrollaron dos líneas de trabajo: una, el colectivo Tejesueños, desde la cual se tejieron historias de vida y también muñecas atrapa-penas y colchas, ese tejido transitó por múltiples miradas y prácticas con la intención de construir algunas más cercanas a la de sujeto de derechos para todos los participantes. La otra línea fue el colectivo Armonía, desde la cual se crearon espacios pedagógicos basados en lenguajes escénicos que permitieron a personas con discapacidad explorar la adultez, la discapacidad y la participación, por ejemplo, así como tránsitos del asistencialismo y el déficit hacia las capacidades, la corporalidad y a ser actores tanto de obras de teatro como de sus propias vidas.

El tercer artículo lleva por título “Propuesta para la resolución de conflictos en personas con discapacidad intelectual. Redeco: Convivencia y paz”. Presenta el desarrollo y resultados de un trabajo de grado realizado entre 2019 y 2020 en una institución educativa distrital con procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Las autoras Kimberly Guauta Garzón y Nubia Fernanda Hernández González, estudiantes de la licenciatura en Educación Especial, con la asesoría de la profesora Sandra Milena Tarazona Hortúa y basadas en la investigación-acción, identificaron, desde las voces de maestros y estudiantes, las limitadas habilidades sociales de los estudiantes con discapacidad en la resolución de los problemas cotidianos y por ende, su baja participación; luego, diseñaron y aplicaron tres estrategias pedagógicas para fortalecer habilidades sociales focalizadas en competencias ciudadanas: una estrategia fue la interacción y reflexión en el aula, otra fue el centro de conciliación y la última la emisora escolar. Los análisis del proceso dan cuenta de aprendizajes por parte de los estudiantes con discapacidad, tales como la escucha activa, el uso del diálogo, la búsqueda de alternativas diferentes a la agresión, el empoderamiento como mediadores o la participación en actividades de la emisora; además, la propuesta incidió en la comunidad educativa al disminuir imaginarios asistencialistas con las personas con discapacidad y por ende, contribuir con su participación.

El último artículo del presente número se titula “Desarrollo del lenguaje y su relación con los contextos educativos”, es un texto de reflexión en el cual se recorren algunas perspectivas teóricas sobre el lenguaje que lo sitúan como plurifuncional en los contextos donde nos desarrollamos como seres humanos. La profesora Alexandra Cruz articula principalmente para los contextos educativos, las funciones de comunicación (simbolización, potenciadora cognitiva y posibilitadora de procesos de aprendizaje). Además, como elemento central de la cultura y la humanización, el lenguaje viabiliza la participación, la cooperación y la resolución de problemas sociales, entre otras experiencias en las

cuales maestros, pares y las mismas situaciones que se presentan cotidianamente juegan un papel relevante y exigen desarrollos del lenguaje.

Como parte final de este editorial y para dar la bienvenida a manifestaciones escritas desde la experiencia estética, como lo es “empalabrar” la realidad con poesía, se presenta a continuación un poema de la estudiante Vanessa Páez Suárez. El poeta Abdulaziz Al-Babtain plantea que “en árabe la palabra para poesía es *shi’r*, que deriva de la palabra *shu’r* que quiere decir “sensación” o “conciencia”, lo que quiere decir, por definición, la percepción subjetiva” (citado por Halpein, p. 11). Desde este lugar, Vanessa no invita a leer un pedacito subjetivo.

### La capacidad

La discapacidad en la modernidad, ¡sí!  
Aunque también existió desde la antigüedad,  
como marginación y vulnerabilidad.  
Y, ya todo hoy en día es anormal,  
cualquier defecto es una discapacidad,  
Así que, hoy ¿qué es un ser “normal”?

La capacidad,  
tomando la subjetividad,  
tiene algo muy particular,  
que las personas tengan dignidad,  
ante los imaginarios de cada sociedad.

En las calles es imposible caminar,  
¿Ellos hacia dónde van?  
ocultos en la oscuridad,  
siguen los pasos,  
del nostálgico trasegar...  
en busca de su capacidad.

Invitamos a los interesados en aportar al campo de la educación especial a enviar sus escritos al *Magazín Lee la LEE*. En el siguiente enlace se puede acceder a los parámetros de publicación, la recepción de artículos es permanente: <https://n9.cl/zfiy>

### Referencia

Halpein, R. (2005). *Leer y escribir la poesía*. Unesco. <https://n9.cl/2xfex>

# Educación de las personas con discapacidad: oportunidad para todos los estudiantes en tiempos de pandemia

**Dora Manjarrés Carrizalez**

Docente Licenciatura en Educación Especial  
Universidad Pedagógica Nacional

Las exigencias y nuevas formas de organización y acción que ha traído la pandemia por covid-19 han dejado en evidencia vacíos y dificultades para el sistema educativo y para los docentes en términos de pensarse la educación para todos o, en otras palabras, el acceso de todos a una educación de calidad, a la participación efectiva y al aprendizaje (ISUE, 2020; Fardoun, González, Collazos y Yousef, 2020; Hurtado, 2020; Porlán, 2020).

Los requerimientos de apoyo a las necesidades educativas que puedan tener los estudiantes siempre han estado presentes, pero en la dinámica diaria de las instituciones educativas se resuelven generalmente en búsqueda del beneficio para la mayoría y, con algunos ajustes y adaptaciones, para aquellos que se consideran la minoría, en este caso, los estudiantes con discapacidad que están incluidos en el sistema educativo formal. No obstante, en este momento coyuntural para el mundo, buscar nuevas formas y la implementación de nuevos mecanismos para impartir la educación hace que las necesidades y requerimientos de apoyo de todos los estudiantes se visibilicen con mayor fuerza y obligan a las instituciones educativas a pensarse en

implementar —desde la planeación, los objetivos, las estrategias y los recursos— una educación accesible, que llegue a todos los estudiantes en sus casas (CEPAL- Unesco, 2020; Plena Inclusión España, 2020).

Las herramientas virtuales en estos momentos se han convertido en los mayores aliados; así, las plataformas de aprendizaje digital, las clases por video, los cursos masivos en línea y los cursos por cadena de radio o televisión para quienes no tienen acceso a internet, son mecanismos alternativos o complementarios para la educación (Cortino, 2020; Luca, 2020; Martínez y Garcés, 2020). Pero estas son tecnologías de apoyo al proceso educativo, sus alcances o límites llegan hasta donde se proyecte su uso, son quienes se piensan y planean las formas de enseñanza y las oportunidades para el aprendizaje, los verdaderos artífices de procesos educativos significativos y participativos.

El principal llamado en este momento de crisis y cuarentena es a repensarse no solo los medios sino los fines de la educación. Aprovechar para tocar los cimientos y la columna vertebral del proceso educativo y, en este caso, el llamado es a invertir la lógica que se le ha dado a la educación de pensar desde la generalidad a la particularidad. En este sentido, los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad traen un aporte importante al pensarse el acceso de todos a una educación de calidad. El reconocimiento de sus habilidades y capacidades, pero además la visibilidad de las necesidades educativas que requieren apoyos precisos y adaptaciones concretas son una posibilidad de hacer más accesible el proceso educativo y beneficiar a todos los estudiantes que, sin tener una condición particular que puede causar una discapacidad, pueden recibir información con diferentes posibilidades y contar con diversos recursos para que cada uno emplee los que se adaptan mejor a su forma de aprender.

Todos los estudiantes pueden beneficiarse de que el profesor presente los contenidos de aprendizaje combinando y complementando diferentes canales de recepción información (visuales, audi-

tivos, táctiles, kinestésicos) y diferentes formas de presentar y evaluar los contenidos de aprendizaje (texto, video, con apoyos visuales, con apoyos sonoros), así como lo requieren las personas con discapacidades sensoriales (por ejemplo, los subtítulos para personas sordas que dominan el español escrito o la descripción de lenguajes y elementos no textuales para personas ciegas o con baja visión), esto beneficia también a estudiantes que tienen preferencia por canales más visuales o más auditivos en sus procesos de aprendizaje.

De igual forma, todos los estudiantes pueden sacar provecho de planeaciones y espacios de aprendizaje más estructurados, con rutinas y objetivos claros y concretos, con apoyo de tableros de anticipación o agendas de organización para informar los cambios de rutina y la programación. Además, usar estrategias para la flexibilización de la información y la solución de diferentes problemas a través de diversas respuestas para hacer conscientes procesos de aprendizaje y de generalización que hemos dado por sentado y mecánicos —como la comprensión del uso lenguaje metafórico, figurado y de la ironía— y desentrañarlos para poder enseñarlos a quienes naturalmente no los comprenden. La toma de espacios para sí mismo que claramente beneficia a estudiantes con trastornos del espectro autista también puede favorecer el aprendizaje y la participación de estudiantes que presenten dificultades para organizarse, para iniciar y culminar sus tareas, para resolver problemas, para entender y ponerse en el lugar de los demás, estudiantes que muestran dificultades en su interacción social, impulsivos o con problemas de conducta.

Así mismo, resultan útiles los materiales pensados para la accesibilidad cognitiva y lectura fácil, de las instrucciones claras y coherentes, del lenguaje preciso; aquellos que responden al urgente



llamado a que los contenidos y los aprendizajes sean significativos, funcionales y coherentes al contexto de desarrollo de los estudiantes y que generen procesos de conexión entre la información recibida y la generalización a diversos contextos y espacios, estos son requerimientos de apoyo que benefician el aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual, pero también pueden favorecer a otros estudiantes a los que se les dificulte el seguimiento de instrucciones, la comprensión y generalización de los aprendizajes.

Finalmente, una adecuación organizada del espacio que permita la movilidad y, en la medida de lo posible, la distancia personal, permite plantear ambientes de aprendizaje accesibles para las personas con movilidad restringida, pero además beneficia el desempeño, concentración y fluidez en la movilidad de todos, o de quienes tengan temporalmente alguna dificultad en su movilidad.

Es importante, entonces, reconocer que la necesidad actual en tiempos de pandemia no es trasladar el modelo de educación presencial a la educación virtual o a distancia, sino leer —en clave de oportunidad y de cambio— las necesidades y requerimientos de apoyo de todos los estudiantes que se hacen evidentes con mayor fuerza en esta coyuntura, para pensarse una educación más accesible para todos.

Bajo este marco, como ha sido ilustrado por diversos autores tales como: Grau, (1998); Muriillo y Duk, (2016); Rodríguez y Ferreira, (2010); Toboso y Arnau, (2008); Vergara, (2002); entre otros, los estudiantes con discapacidad han sido histórica y continuamente una población que ha estado en alto riesgo de exclusión del sistema educativo. Sin embargo, el saber construido en el campo de la educación especial frente a los procesos educativos y pedagógicos específicos, son insumos importantes para enriquecer los objetivos, los

métodos, las didácticas, los materiales y los recursos de apoyo al proceso educativo en general, dado que pueden beneficiar a todos los estudiantes, apuntando a una educación de calidad más accesible.

## Referencias

- CEPAL, (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
- Cortino, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, (21), 1-29. <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>
- Fardoun, H., González-González, C. S., Collazos, C. A. y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23437>.
- Grau, C. (1998). *Educación especial, integración escolar y necesidades educativas especiales*. Aljibe.
- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *CIEG, revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, (44), 176-187.
- Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación, IISUE (2020). *Educación y Pandemia, una Visión Académica*. Universidad Nacional Autónoma de México. Autor. [https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion\\_pandemia.pdf](https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf)
- Luca, M.P. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. *Análisis Carolina*, 33,1-12. [https://doi.org/10.33960/ac\\_33.2020](https://doi.org/10.33960/ac_33.2020)
- Martínez-Garcés, J. y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>



- Murillo, F. y Duk, C. (2016). Segregación Escolar e Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001>.
- Plena Inclusión España (2020). *El derecho a la educación durante el COVID19. Análisis, propuestas y retos para la educación del alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo durante el confinamiento*. [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/el\\_derecho\\_a\\_la\\_educacion\\_durante\\_el\\_covid19.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/el_derecho_a_la_educacion_durante_el_covid19.pdf).
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1501- 1507. <https://revistas.uca.es/index.php/REAyS/article/view/6168/6358>.
- Rodríguez, S. y Ferreira, M. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.05.22>.
- Toboso, M. y Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64-94.
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 2, 129-144.

## El arte como medio de transformación

**Vanessa Alméciga, Johana Cubillos, Tania Moreno, Juan Monsalve, Katherine Puentes, Alejandra Rodríguez, Camilo Torres.**

Estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial  
Universidad Pedagógica Nacional

**Hilba Milena Jiménez Pulido**

Docente asesora - Licenciatura en Educación Especial  
Universidad Pedagógica Nacional  
Correo: hmjimenezp@pedagogica.edu.co

La propuesta pedagógica investigativa “El arte como medio de transformación para una comunidad sin límites”, acompañada por licenciados en formación de la Licenciatura en Educación Especial, se configuró como apuesta colectiva y artística encaminada a la participación de 30 adultos de la Fundación Sin Límites, sus familias y cuidadoras. Alejada de miradas puestas en las relaciones con la Discapacidad Intelectual y el Trastorno del espectro autista, de gran incidencia en la trayectoria histórica de los integrantes de la Fundación, esta propuesta se centró en el reconocimiento de capacidades y talentos de este grupo de sujetos, hacia la recomposición de identidades de los participantes más allá de la discapacidad, fundamentada en el lenguaje escénico como medio.

Así, esta experiencia recogió en un ejercicio de sistematización, las vivencias de cada uno(a) de quienes a lo largo de dos años y medio transitaban por esta apuesta (2017-2019). En sus primeros momentos, surgieron como referente contextual las implicaciones sociales y culturales que, históricamente y en la actualidad, han estigmatizado a las personas con discapacidad en edades adultas presentes en la fundación con dinámicas y procesos que configuraban a los sujetos de su comunidad, desde miradas distanciadas de una perspectiva de la capacidad y que daban pie a la permanencia de perspectivas ubicadas en la niñez, al considerar a estos adultos estáticos en su curso vital, infantilizados y, por ende, limitados por su contexto para desarrollarse o soñar con alcanzar expectativas propias de sus momentos de vida. Un ejemplo de lo anterior es la siguiente frase: “yo me considero una adulta, pero afuera me tratan como niña [...] en mi cuerpo, no, no veo la discapacidad en ningún lado” (Comunicación personal, adulta de 42 años de la Fundación Sin límites, 2019).

Con este panorama, fue necesario fundamentarse en las pedagogías críticas, marco de análisis e interpretación reflexiva de problemáticas sociales. Desde estas pedagogías se propició el diálogo en colectivo con todos los integrantes de la fundación (familias, cuidadores, directivos y maestros de música de espacios en los que participan los adultos), al considerar que para generar cambios significativos era necesaria la problematización, el análisis y la resignificación de concepciones y prácticas que transitaban en esta comunidad, en un proceso que se orientó hacia la comprensión de “un mundo donde quepan muchos mundos, donde quepan todos los mundos” (Subc. Marcos)<sup>1</sup>.

Mundos referidos a las multidimensionalidades que como personas nos componen, como fruto de las interacciones entre la práctica, la teoría y el contexto, que posibilitan encontrar y de construir saberes, partir del conocimiento real y de las vivencias personales, para dejar como resultado la resig-

nificación de la vida de las personas participantes (Mejía, 2011). Mundos cargados de experiencias leídas a través de la palabra hablada, escrita y representada; desde la imagen de los gestos, los cuerpos, las relaciones, que en ocasiones se situaban estáticos o de otro lado llenos de movimiento, a través de la fotografía, lo audiovisual, los montajes escénicos o la elaboración gráfica y escrita.

En el proceso se lograron dos líneas de trabajo: la primera, dialogada y tejida desde las voces de familias y cuidadoras en medio de sentidas historias de vida y la búsqueda de transformación de imaginarios anclados en la infantilización de los sujetos con discapacidad, desde donde se creó el colectivo *Tejesueños*. La segunda, en la que los sujetos, mediante su actuar hacia el auto-reconocimiento, hicieron brotar semillas y concretaron *Armonías de esperanza*, el grupo de teatro conformado por los(as) adultos(as) participantes.

Desde *Tejesueños* se emprendió un ejercicio a través del oficio de tejer, la elaboración de narraciones, muñecas “atrapa-penas” y la elaboración de una colcha de retazos que plasmaba en cada puntada las historias de las familias; historias de vida de mujeres cargadas de sueños, expectativas y situaciones de olvido desde un rol de madre y cuidadora que acaparó toda su identidad. Historias que valía la pena escuchar, relacionar y reconocer, para entender desde un ejercicio pedagógico cómo transitar hacia la exploración de esas otras miradas que giran en torno al reconocimiento de las personas adultas con discapacidad, antes segregadas, excluidas, señaladas. Esto, en medio de procesos terapéuticos y de rehabilitación, distantes del marco educativo y de una perspectiva de sujetos de derechos, que en su momento fueron el referente de sus relaciones en el contexto excluyente y marginal que caracterizó su proceso educativo en Bogotá.

1 Palabras pronunciadas por el Subcomandante Marcos en enero de 1996. Referenciadas por Salazar, (2014).

A través de los relatos y tejidos de las madres (un par de padres) y cuidadoras, se identificaron situaciones en las que el rechazo de otros integrantes de la familia hacia la persona con discapacidad había obligado a estas mujeres y hombres a asumir la responsabilidad del cuidado, con un compromiso propio del afecto y relación filial pero desde una solitaria y demandante tarea. Por esto, se convirtió en la actividad principal de sus vidas, cimentada en un vínculo de dependencia entre madre/cuidadora e hijo/protegido con incidencias en la autonomía de las personas con discapacidad, quienes se acogían a las decisiones de sus cuidadores, acallando deseos y actuando según lo indicado por aquel otro, muchas veces situado como una especie de vigilante o dirigente. Algunas de las voces de los relatos fueron:

yo solo soy madre, siempre tengo que estar ahí, me da miedo que a ella le pase algo, ella es como una niña. (Comunicación personal, Madre de adulta de 21 años de la Fundación Sin límites, 2019)

no dejo de pensar qué va a pasar con él cuando yo ya no esté, yo sé que ya tengo muchos años (...) él dice que se quiere casar con ella, pero yo no estoy tan segura [sic] que eso se pueda. (Comunicación personal, madre de adulto de 43 años de la Fundación Sin límites, 2019)

Este tejido con familias y cuidadores, como espacio de diálogo, trajo como ganancia momentos de independencia, en los que era posible dedicarse tiempo a sí mismas y a sus reflexiones, para tejer sueños desde su propia voz y colocar en escena las experiencias que marcaban sus cuerpos y sentires, desde donde se reconocían nuevas formas de relación con y más allá de la discapacidad. De manera especial, se vislumbraron nuevas miradas frente a sus hijos(as) en medio de un futuro cada vez más lleno de retos, ahora acompañado de esperanza

y el reconocimiento, más allá de lo establecido socialmente, constituyéndose en una comunidad sin límites.

uno no se imagina que pueden hacer todo lo que hacen y piensa uno, ¿qué más hará?, también se siente que puede uno mismo hacer otras cosas mientras ellos hacen lo suyo. (Comunicación personal, madre de la Fundación Sin límites, 2019)

Comprometidos con los ejercicios escénicos como mediadores, desde los cuales se reconoce el cuerpo como eje fundamental que apoya a la constitución de la identidad, se crearon escenarios pedagógicos que incluyeron la construcción e interpretación de personajes y donde cada participante del colectivo *Armonías* hacía una búsqueda de características de su identidad. Los encuentros y desencuentros con esas características permitieron en cada uno el auto-reconocimiento de formas de ser, sentir y estar como adultos dentro de este colectivo, trayendo a discusión los imaginarios que inciden o dan paso a la participación de los sujetos. Estas apuestas se convirtieron en el vehículo que permitió la reflexión y mostró otras perspectivas sobre las capacidades y las diferencias de los seres humanos.

En medio de esta relación con las experiencias propias, fueron configurados procesos y montajes escénicos contruidos por las(os) adultas(os) de *Armonías de Esperanza*, orientados cada vez más hacia el rompimiento de las barreras sociales establecidas que limitaban su participación y autonomía; colocaron en escena sus vivencias y deseos, personificados en seres de la *cotidianidad*, invadidos por el *miedo* que generaban las interacciones de los otros sobre ellos mismos o seres que se empoderaban hacia la *transformación* de esta realidad; como lo representaron en los tres momentos centrales de la obra creada por los participantes titulada “El mundo de las miradas”.

El lenguaje escénico se convirtió en una posibilidad paralela al lenguaje musical desde el que venían desempeñándose los adultos en la fundación años atrás; fue una alternativa para aquellos que encontraban en su corporalidad y gestualidad

toda su posibilidad comunicativa más que en las voces entonadas y los instrumentos resonantes. Desde categorías como *adultez*, *discapacidad*, *participación*, se exploraron las posturas de cada participante, puerta que posibilitó a cada uno encontrarse con sus realidades, con lo propio de la vida cotidiana; desde donde ellos y ellas realizaron el montaje de la obra, el reconocimiento de su papel social y personal, conscientes de su permanencia bajo miradas determinadas por juicios de valor, arraigadas en afirmaciones de lo que el “otro diferente” podía o no hacer.

La apuesta caminó hacia la transformación de miradas paradigmáticas que han puesto a las personas con discapacidad en situaciones de asistencialismo, para alejarse del riesgo de fijar a los sujetos anclajes únicos de identidad, que es igual a condenarlos a no ser otra cosa que la que se es y a abandonar la pretensión de todo lazo colectivo, el riesgo de “instalarnos en la indiferencia y en el pensamiento débil” (Duschatzky y Skliar, 2000, p. 11).

Se propuso transitar del mundo deficitario, proyectado desde algunas familias y el grueso de la sociedad sobre los adultos(as); para descubrir y conquistar todas las posibilidades a través del arte escénico como mediador. A partir de ejercicios pedagógicos, se puso en diálogo la relación de los cuerpos y la corporalidad en contacto con los otros en un mismo entorno. Estas puestas en escena como manifestación humana lograron, desde los mundos posibles, producir acciones e interacciones tanto del sujeto consigo mismo como con los espectadores y propiciar el reconocimiento de sí mismo, del despertar la emocionalidad e inmovilidad de los cuerpos inconscientes y cotidianos (Stokoe y Schachter, 1986).

¡ahora son reconocidos! ya saben que son los del grupo de teatro, ya no los presentamos como adultos con TEA o DI, aprendimos que primero que nada se trata de presentar *el mundo de las miradas*, a sus creadores... presentarlos a ellos. (Comunicación personal, madre de la Fundación Sin límites, 2019)

La magia colectiva de este proceso no podía aislarse del prisma de posibilidades propia del grupo de participantes, en un proceso mediado por un lenguaje distinto, holístico que entre las constantes lecturas precisó manifestar risas, llantos, cantos e historias de vida, sobre las tablas.

## Referencias

- Mejía, R. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular*. Concejo de Educación de Adultos de América Latina. CEEAL. <http://104.207.147.154:8080/bitstream/54000/1154/1/Jimenez-educaci%C3%B3n.pdf>
- Salazar, A. (2014, 1 de enero). 20 frases del subcomandante Marcos. *Chilango*. <https://www.chilango.com/cultura/20-frases-del-subcomandante-marcos/>
- Stokoe, P. y Schachter, A. (1986). *La expresión corporal*. Paidós.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). *La Diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. [https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/16763/mod\\_resource/content/1/LA%20DIVERSIDAD%20BAJO%20SOSPECHA.pdf](https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/16763/mod_resource/content/1/LA%20DIVERSIDAD%20BAJO%20SOSPECHA.pdf)

# Propuesta para la resolución de conflictos en personas con discapacidad intelectual REDECO: convivencia y paz

**Kimberly Guauta Garzón y  
Nubia Fernanda Hernández González**  
Estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial  
Universidad Pedagógica Nacional

**Sandra Milena Tarazona Hortúa**  
Docente asesora - Licenciatura en Educación Especial  
Universidad Pedagógica Nacional  
Correo de contacto: [smtarazonah@pedagogica.edu.co](mailto:smtarazonah@pedagogica.edu.co)

## **Reflexión sobre el problema y las necesidades del contexto**

El presente artículo aborda los aspectos más importantes del trabajo de grado denominado REDECO: convivencia y paz, desarrollado entre los años 2019 y 2020 en un colegio público de Bogotá con más de diez años de experiencia en procesos de inclusión de personas con discapacidad intelectual (DI). El proyecto se desarrolló en la sede B de la institución la cual cuenta con aulas de apoyo especializadas, que son un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen las instituciones educativas para satisfacer las necesidades educativas y de integración académica, laboral y social, de los educandos con limitaciones



o con capacidades o talentos excepcionales. (artículo 14, Decreto 2082 de noviembre 18 de 1996). En estas aulas se encuentran estudiantes con discapacidad intelectual en edades entre los 10 a los 19 años y en cada una de ellas hay aproximadamente 15 estudiantes. Con el objetivo de identificar las necesidades más inmediatas del contexto, se realizaron observaciones participantes en las aulas de clase y en espacios como el descanso y los tiempos libres, donde se evidenció en los estudiantes con DI poca participación, comentarios hirientes sobre la condición de algunos de sus compañeros, en ocasiones agresividad (física y verbal) y dificultad para la resolución pacífica de conflictos.

Al revisar los documentos institucionales, se encontró que el conducto regular establecido en el manual de convivencia del colegio propone un protocolo para la atención, mediación y conciliación del conflicto. Sin embargo, la realidad es que el conducto establecido se utiliza en pocos casos por parte de los profesionales. Por ende, los estudiantes no cuentan con mecanismos para la resolución de conflictos y recurren a golpear o agredir a sus compañeros como acción de respuesta, o a su maestra como único mediador, y dejan de lado la posibilidad de ser ellos mismos quienes resuelvan sus problemas de manera independiente al limitar su capacidad para participar en las diferentes situaciones que se les presentan en su vida cotidiana. Posterior a la identificación del problema, nos propusimos como objetivo, fortalecer las habilidades sociales identificadas como las más bajas en los estudiantes con DI de las aulas de apoyo especializadas, a partir del diseño e implementación de estrategias pedagógicas.

## **Acciones implementadas para atender la problemática**

Desde esta perspectiva pensamos la práctica pedagógica con los estudiantes de las aulas de apoyo especializadas como una forma de potenciar el análisis de sus acciones, establecer buenas relaciones con los demás dentro y fuera del contexto educativo, ser personas activas y partícipes, la toma de

decisiones y la solución de problemas por cuenta propia y en colectividad, pero, sobre todo, reconocer al sujeto desde sus potenciales y no desde la dificultad o el déficit.

En este sentido, adoptamos la postura de Palacios (2012), quien propone el cambio del modelo de medicalización e institucionalización a un movimiento de independencia, donde la persona con discapacidad intelectual ha demostrado en diferentes escenarios (el colegio, el hogar, la universidad y el trabajo) es decir, en su cotidianidad, que puede llevar una vida igual que las demás personas.

Con lo anterior, una discapacidad no debe ser una limitante para participar en la sociedad. Esto se relaciona con nuestra postura frente a la búsqueda de estrategias que posibiliten en la persona con DI la cualificación de sus habilidades para que logre hacer parte activa de su entorno y solucionar los conflictos que le competen sin recurrir a la violencia.

En coherencia con lo planteado, este proyecto se enmarcó en el paradigma socio crítico para lo cual se empleó la Investigación Acción (IA), entendida como “una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado, que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes y de sus problemas prácticos” (Elliot, 1993, p. 5). En la figura 1, se muestra el ciclo propuesto por Lewin y Kemmis (1986, citado por Colmenares y Piñero, 2008) del cual surgen las fases del proyecto pedagógico.

En la fase de observación y diagnóstico se tuvo en cuenta la voz de los participantes, en este caso los docentes y los estudiantes con DI de las aulas de apoyo, lo anterior mediante entrevistas con los profesionales de la sede (de las áreas de educación especial, psicología, fonoaudiología, trabajo social y terapia ocupacional), para conocer las estrategias





**Figura 1.** Espiral de ciclos implementados en la investigación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Lewin y Kemmis (1986).

que implementaban para el fortalecimiento de las habilidades sociales y la atención a los conflictos; y también generamos espacios de diálogo con los estudiantes para identificar desde su perspectiva cuáles eran los factores que afectaban la convivencia escolar.

Posteriormente, se diseñó una evaluación diagnóstica que previamente se validó mediante un pilotaje. Este ejercicio nos permitió verificar no solo la validez del instrumento para la población sino también hacer los respectivos ajustes que nos permitiera como grupo identificar las necesidades más inmediatas de la población. Con esta evaluación pretendíamos identificar las habilidades sociales a fortalecer, conociendo las acciones o situaciones que se constituyen como barrera al momento de resolver los conflictos.

Una vez analizados los resultados de la evaluación, encontramos que las habilidades sociales más bajas y a fortalecer en todos los niveles de las

aulas de apoyo especializadas fueron las relacionadas con las competencias ciudadanas cognitiva y emocional. Es importante aclarar que retomamos las competencias ciudadanas, las cuales han sido abordadas por el Ministerio de Educación Nacional (2011) para dar cuenta de las habilidades y conocimientos de un sujeto para relacionarse en sociedad.

Retomando los hallazgos de la evaluación diagnóstica, las habilidades sociales más bajas estaban relacionadas con las competencias cognitiva y emocional, se aclara que para el caso de la competencia cognitiva las dificultades encontradas tenían que ver con la capacidad que tiene el sujeto de analizarse a sí mismo, a los demás y de dar solución a los problemas de forma efectiva y positiva; en cuanto a la competencia emocional, las dificultades estaban relacionadas con el control, conocimiento y educación de las emociones.

Posterior a la fase de identificación, se procedió al diseño e implementación de tres estrategias pedagógicas, las cuales pretendían fortalecer las habilidades sociales encontradas como las más bajas en los estudiantes con DI y de este modo posibilitar la resolución de conflictos, la participación,

la interacción entre estudiantes en diversos escenarios dentro y fuera del aula.

Las estrategias diseñadas e implementadas fueron: interacción y reflexión en el aula, centro de conciliación y emisora escolar las cuales se presentan a continuación.

**1. Interacción y reflexión en el aula:** Esta estrategia se implementó en cada una de las aulas de apoyo especializadas mediante planeaciones dirigidas a los estudiantes con DI y orientadas por las educadoras especiales en formación, con ello se buscaba de manera directa fortalecer las habilidades sociales relacionadas con las competencias ciudadanas identificadas como las más bajas (cognitiva y emocional) sin dejar de lado las demás (comunicativas e integradoras). Se adaptaron juegos o actividades dinámicas de manera individual o grupal para fomentar el reconocimiento propio y el respeto por la diversidad de los demás.

**2. Centro de conciliación:** Fue un espacio para la formación de mediadores en este caso, estudiantes con DI previamente seleccionados con un perfil diseñado por las educadoras especiales en formación y para el manejo de los conflictos que se presenten en la sede con participación directa de los mismos estudiantes. Para el desarrollo de esta estrategia contamos con un espacio en la sala de informática de la sede, donde inicialmente se realizó un proceso de selección y posterior formación. El centro de conciliación contó con un equipo de 15 mediadores (de todos los grados), quienes una vez a la semana se formaron en conceptos como violencia escolar, diálogo, habilidades sociales y atención al conflicto. Después de varias capacitaciones, los mediadores escolares empezaron a atender los conflictos que se presentaban entre los demás estudiantes de la sede mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos con las partes afectadas. Con esta estrategia se buscaba crear oportunidades para hacer protagonistas y partícipes a los estudiantes con DI como mediadores en los conflictos.

**3. Emisora escolar:** aclaramos que esta estrategia no se refiere a la emisión de programas de radio, sino a un espacio para integrar y hacer partícipes a los estudiantes durante el descanso mediante la emisión de música y contenido visual. En este sentido, es un espacio abierto y flexible, en el cual se promueve la participación e integración entre pares, donde el estudiante, además de disfrutar su tiempo de ocio, pueda proponer actividades lúdicas como karaoke, aeróbicos, caiga en la nota, seguimiento de pasos, trovas, abrazatón, coreografías de canciones, retos de bailes inter grupos, entre otros, pero además constituye la puesta en marcha de las habilidades fortalecidas en el aula de clase con la primera de las estrategias propuestas.

Este espacio se propuso con el objetivo de promover la participación, inclusión de los estudiantes que no compartían o eran excluidos y la puesta en marcha de las habilidades sociales de manera natural en la interacción con otros, siendo además una forma en que el grupo investigador evaluó si las demás estrategias tuvieron un efecto positivo en la convivencia con los demás.

## Resultados y reflexiones finales

Al retomar nuestro primer objetivo de investigación, el cual tiene que ver con la identificación de las habilidades sociales más bajas en los estudiantes con DI de las aulas de apoyo especializadas, se encuentra como resultado que las habilidades sociales más bajas están relacionadas con las competencias cognitiva y emocional, debido a dificultades para atender las instrucciones, analizar la situación expuesta, escuchar a sus compañeros, respetar sus opiniones, conocer y controlar las emociones. Adicionalmente se observa que algunos

estudiantes no participan en las actividades o esperan que sus compañeros realicen los ejercicios para ellos imitarlos, esto por desconocimiento del tema o por dificultades en la comunicación para expresar lo que desean realizar. Al presentarse situaciones de conflicto no siempre tratan de solucionarlo ni evitarlo y recurren con frecuencia a la agresión o violencia entre pares.

También se evidencia que algunos de los estudiantes dependen de las acciones de sus compañeros o profesionales de la sede para ejecutar ciertas actividades o asumir comportamientos; en este caso, la persona con DI puede ser manipulable para ejercer la violencia sobre otros o para alejarse por completo de las situaciones incluso las que les competen. Por otro lado, algunos estudiantes muestran interés por participar en las actividades propuestas, se aproximan a analizar el porqué de los acontecimientos y a proponer posibles soluciones, sin embargo, no cuentan con las herramientas para dar buen manejo a los conflictos.

Con la entrevista realizada a los profesionales de la sede, la cual pretendía conocer las estrategias implementadas en el aula y las acciones realizadas en situaciones de conflicto entre estudiantes, se encuentra que utilizan el diálogo para mediar, el llamado de atención a padres, la remisión a psicología y en cuanto a la participación de los estudiantes en la solución de sus conflictos, no existe un proyecto en la sede que los convoque para mejorar sus relaciones y dar solución a los problemas.

Para dar respuesta a nuestro segundo objetivo de investigación que tiene que ver con el diseño e implementación de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de las habilidades sociales identificadas como las más bajas, se ejecutaron las tres estrategias mencionadas anteriormente.

1. Interacción y reflexión en el aula: con esta estrategia se logra motivar a los estudiantes por conocer más acerca del tema, esto se evidencia en el interés por su formación proponiendo actividades a realizar y haciendo preguntas relacionadas con las situaciones y experiencias vividas. Gracias a esta estrategia se logra un vínculo más cercano entre estudiante maestro y a su vez el docente puede identificar las problemáticas que vive y le interesan al sujeto y con ello promover acciones contextualizadas, aspecto que tendrá relación directa con el mejoramiento de las interacciones entre pares. Tras varios ejercicios prácticos y contextualizados sobre las habilidades sociales, se evidencia la toma de hábitos y reglas por parte de los estudiantes para convivir con los demás, por ejemplo, el respeto del turno para hablar, la escucha activa, la aproximación a la comprensión por lo que viven los otros (empatía), sobrellevar o manejar las emociones, la disminución del uso de etiquetas o sobrenombres en el aula de clase, el uso del diálogo y la búsqueda de alternativas a la agresión física.

2. Centro de conciliación: Esta estrategia da inicio a la atención, mediación y prevención de los conflictos en las aulas de apoyo especializadas con el protagonismo de los estudiantes. Esto no quiere decir que el conflicto desapareciera de la sede, sino que los estudiantes empezaron a cambiar la visión de este y a ser partícipes en su solución.

Los estudiantes seleccionados empezaron a empoderarse de su rol como mediadores evidenciándose un cambio de visión acerca del conflicto; a su vez, se fueron apropiando de los conceptos trabajados (como mediación, diálogo, acuerdos, agresión y conflicto). Con esta estrategia se logró motivar a los estudiantes al sentirse miembros del equipo y ser reconocidos además por parte de sus compañeros como conciliadores escolares, a quienes pueden recurrir en busca de nuevas estrategias y formas de resolver los conflictos sin llegar a la agresión.

3. Emisora escolar: esta estrategia dio como resultado el incremento de la participación de los sujetos con DI y de la integración de los mismos, aspecto que se evidencia en el interés por acudir a las actividades, proponer y dirigir acciones y motivación por estar en compañía de sus maestras y compañeros de otras aulas; en la fase inicial de la emisora escolar llegaban pocos estudiantes a participar pero después se fueron sumando, al punto de ser ellos mismos quienes buscaban y preguntaban por las actividades.

Adicionalmente, se evidencia el uso y fortalecimiento de sus habilidades sociales, ya que empezaron a relacionarse con otros de manera efectiva y natural y además el uso del diálogo y los acuerdos para la toma de decisiones, por ejemplo, en la elección de las actividades a realizar y el respeto por el espacio.

Con la implementación de las estrategias pedagógicas enunciadas anteriormente, se contribuyó al fortalecimiento no solo de las habilidades sociales identificadas, sino también a la independencia, la participación y la toma de decisiones en los estudiantes, lo cual a su vez permitió que los sujetos empezaran a autoanalizarse y se reconocieran como parte de un colectivo.

El desarrollo de esta propuesta nos permite evidenciar que el rol del educador especial abarca diferentes escenarios y trasciende a la vida académica, así mismo nos invita a reflexionar acerca de la importancia del desarrollo de habilidades sociales enmarcadas en la educación para la vida y la ciudadanía.

Por último, esta apuesta investigativa constituye un aporte al campo del saber de la educación especial, pues contribuye a la continuidad de apuestas por la inclusión del sujeto con discapacidad desde la participación en diferentes escenarios (aspecto que le brinda una mejor calidad de vida) y también aporta a la educación en general, pues parte del manejo del conflicto visto no desde su connotación negativa sino como una oportunidad de transformación en la práctica. De igual forma, este proyecto aporta al contexto donde se desarro-

lló, pues es una invitación a alejarse de la mirada asistencial de la educación de las personas con DI y transformarla hacia una postura más abierta a la participación de los sujetos en los procesos que les compete.

## Referencias

- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación acción: Una herramienta a metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (18 de noviembre, 1996). *Decreto 2082, por la cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1397091>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147\\_archivo\\_pdf\\_cartilla1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf)
- Palacios, A. (2012) *El modelo social de discapacidad*. Cermei. <https://www.cermei.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

# Desarrollo del lenguaje y su relación con los con- textos educativos

**Alexandra Cruz Prieto**

Docente Licenciatura en Educación Especial  
Universidad Pedagógica Nacional  
Correo de contacto: [acruz@pedagogica.edu.co](mailto:acruz@pedagogica.edu.co)

## **Escuela, educación y lenguaje**

El desarrollo del lenguaje ha sido analizado desde diferentes perspectivas. Al seguir una linealidad histórica se encuentran, fundamentalmente, las organicistas, las psicológicas y las sociales. Estas perspectivas se han implementado por algunas disciplinas y también han fundamentado modos de comprensión de la comunicación, así como procesos de intervención del desarrollo del lenguaje.

Desde las disciplinas y la comunicación se han generado acciones que apoyan las intervenciones educativas en el aula al lenguaje, lo cual demanda el uso de modelos comunicativos en donde no solo se consideren los procesos de la persona, sino que además se contemplen factores del contexto, los cuales adquieren un nivel de protagonismo cuando se vinculan otros agentes que pueden dinamizar los progresos: intercambiar, apoyar y, ante todo, fortalecer el lenguaje en las diferentes experiencias por los que pasa el niño en la escuela.

Varios autores comprenden la escuela como la institución que soporta los procesos sociales más allá de un espacio físico, por ejemplo Battle et ál. (2010) recogen los siguientes planteamientos:

la escuela es uno de los contextos más relevantes por ser un ámbito en el cual amplían sus contactos sociales con adultos y pares, ejercitan nuevos roles, ponen a prueba sus capacidades, aprenden sobre el mundo laboral, desarrollan intereses, incrementan sus conocimientos y construyen sus proyectos. Asimismo, comienzan a visualizar la implicancia que sus propias habilidades e intereses van teniendo para planificar su futuro (Mortimer, 2002; Super y Bohn, 1973, citados por Bardic et ál. 2006, pp. 122-123)

De acuerdo con lo expuesto, se puede dilucidar que a la escuela se le atribuyen varias características de acciones sociales en las que se determina no solo la formación académica, sino que se consolidan los intercambios cara a cara, los procesos sociales, los desempeños. Así mismo, el lenguaje se incluye como un componente que orienta de manera articulada las situaciones cotidianas, convencionales, académicas y contextuales que culturalmente se demandan. Al respecto, se evidencia que por las exigencias culturales, el niño lleva a cabo una transición en los diferentes ciclos de vida, en los cuales hay múltiples funcionalidades del lenguaje, de acuerdo a lo que se requiere en el ambiente: varían los formatos de preguntas, las respuestas cortas, la información, los intercambios con los pares, los modos de ir comprendiendo nuevamente los conceptos, en concreto, el uso del lenguaje en los procesos de aprendizaje.

En este aspecto, el maestro tiene un nivel de corresponsabilidad pues se espera que esté dispuesto a mediar, persuadir, intercambiar y favorecer situaciones comunicativas y lingüísticas en el aula, las cuales son condiciones para la eficacia de los procesos que suceden en la escuela. Para esto, es indispensable que él mismo movilice algunas estructuras educativas, que en un principio van a ser más del desarrollo fonológico, en donde el niño mejora su calidad articularia por medio de

las exigencias con una tendencia a la oralidad, en donde accede al uso de palabras que no maneja en casa y aprende otros significados, enriqueciendo los sentidos de las palabras y estableciendo asociaciones entre las mismas.

Por otra parte, también se evidencia un proceso de simultaneidad en las adquisiciones de tipo semántico, en donde se construye la comprensión, las características de los conceptos, las relaciones entre los objetos, y todo tipo de asociaciones que son el insumo para aprendizajes futuros. De este mismo modo, desde lo sintáctico, se incrementa el uso de oraciones con un nivel de complejidad frente al uso de artículos, conectores, adverbios, los cuales complejizan la cantidad de información que se maneja en el aspecto argumentativo. Y finalmente, lo pragmático, en donde las intenciones comunicativas se sitúan en la práctica en los escenarios escolares tanto con pares como con adultos.

La escuela, entonces, propicia el lenguaje pues este es transversal a los procesos de aprendizaje y la formación en general por las influencias de tipo personal, ambiental y social constituye parte primordial de los procesos que se generan en los niños, para que estos sean más exitosos en ambientes naturales. En esta medida, los procesos que se presentan en la escuela dan paso al empleo de un modelo lingüístico, en donde la oralidad es vital

La escuela hace un aporte especial y brinda apoyos en torno a cómo el niño emplea las funciones del lenguaje y comunicativas en los ambientes con los que interactúa de forma más frecuente. Por ende, este escenario requiere generar condiciones propicias en torno a los modos de preguntar, las maneras en las que se solicita la información, las contribuciones que emergen de los diálogos y cómo el niño va incorporando mecanismos que le permitan construir la realidad y, además, representarla.



Otros de los aportes de la escuela que es relevante exponer, son las experiencias por las que atraviesa el niño en las cuales se muestra autónomo en su comprensión, en la comunicación, en el contacto con el otro, en el manejo consciente de sus acciones las cuales continúan siendo orientadas por el lenguaje; es así como este apoya no solo el desarrollo oral sino las representaciones, el énfasis en las simbolizaciones, los actos y los modos de proceder desde lo cognitivo hacia la significación de los contextos.

Asimismo, otro autor como Rodríguez, manifiesta que la escuela es más que un lugar en donde convergen los procesos de aprendizaje, en esta medida, la define como:

La planificación escolar del trabajo con la lengua oral necesita concebir el aula como un escenario donde tienen lugar diferentes escenas o eventos comunicativos, en los cuales se articulan de manera específica y peculiar los principales componentes de los actos de habla: marco, participantes, propósitos, estructura, estilo, instrumentos, normas y géneros (Dell Hymes, 1989:51-66; Tuson Valls, 1993:61-67). Las distintas articulaciones de estos componentes darán lugar a diferentes usos orales por parte de los docentes y de los alumnos. (s.f., p. 8)

La escuela, entonces, es de gran relevancia en el aprendizaje pues ocupa los niveles de participación y de apoyo a la comunidad. De este modo, las dinámicas de colaboración compartida que se dan con todos los agentes que hacen parte del proceso dan un aspecto de transversalidad, pues todos estos hacen parte de la acción pedagógica. Así se incluyen procesos de participación guiada y cooperación, los cuales son conceptuados por Rogoff como:

El concepto de participación guiada se refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa. Esto incluye no sólo la interacción “cara a cara” que ha sido objeto de numerosas investigaciones, sino también la participación conjunta “codo con codo”, muy frecuente en la vida cotidiana, y las coordinaciones de actividades a distancia que no exigen co-presencia (e.g., el menú de posibilidades comunicativas que surgen de combinar el dónde, el con quién y con qué materiales, y en qué actividades está implicada una persona). (s.f., p. 2.)

De este modo, la participación implica altos niveles de interacción, en donde a partir de los intercambios diarios se generan cambios cognitivos, con una tendencia a los modos de reflexión, procesamiento e interlocución. Así, la construcción de las relaciones de representación requiere un énfasis desde el lenguaje y la comunicación. En esta medida, las nociones que delimitan el desarrollo del lenguaje se visualizan desde miradas integrales, en donde las contribuciones que realiza el ambiente a través de la interlocución son su mayor expresión.

Según lo anterior, los pares, los maestros, los padres y la comunidad proyectan una relación entre el uso del lenguaje que se emplea y las funciones orales del niño y generan un estilo interrogatorio que favorece los niveles de información y la comprensión, dado que la colaboración se da siempre en niveles sociales en los distintos escenarios a lo largo de la vida.

En este apartado se mencionan los intereses como el primer motor comunicativo, en donde solo se habla a partir de las motivaciones. Es así como un niño pequeño dialoga acerca del juego, de sus compañeros de clase o del barrio; un niño más grande es interlocutor de la construcción de situaciones, de exploraciones, de encontrar otras respuestas, lo cual se relaciona con lo cognitivo; para el caso de un joven adolescente, lo social es fundamental, sus comunicaciones giran en torno al grupo con el que se siente bien, y con el que quiere



ser aceptado. Esta descripción, permite centrar la discusión en la dinámica del lenguaje, el cual se consolida necesariamente con las experiencias y se orienta desde las demandas colectivas.

Al ampliar la mirada a la educación, no solo a la escuela, coexisten procesos que se dan durante los ciclos de infancia, adolescencia y adultez en los que se requiere que la persona se sea competente en los procesos del lenguaje. Si bien hay reportes de que en la educación se ha trabajado poco la oralidad dado a que hay más acento en la escritura, como lo ejemplifica Guerra et ál. (1993), no se puede desconocer que de igual manera la oralidad incide en la comprensión de las áreas curriculares que se dan en los diferentes ciclos formativos. Además, es un insumo para el desarrollo de habilidades, prepara para el uso posterior de formas de representación y apoya las necesidades futuras de la vida adulta. Si bien las transiciones en los ciclos de la vida (infancia, adolescencia y adultez) hayan culminado, las personas como agentes dinámicos continúan en un proceso de aprendizaje que es transversal a las experiencias que se reciben del ambiente, las acumuladas con el otro y las propuestas en los niveles de participación.

Es importante que la educación contemple no solo mecanismos normativos dirigidos a las instituciones, sino que además se proyecten los modos de enseñar de los que se vale y considere la heterogeneidad de las personas, lo que admite la validez de que, en algún momento, se cuestionen los estilos de aprendizaje, los modos de proceder con la información, los ambientes y la disposición cerebral potencial para el acceso a los procesos educativos.

Por otra parte, se enfatiza en la cooperación que demandan los profesionales que intervienen en este proceso, dado que la noción de educar es propia de elementos sociales, humanizantes, de desarrollo, en donde se propician valores, formas de proceder, se determinan las actuaciones, se establecen las prioridades, se solucionan problemas; es decir, de acuerdo con los planteamientos de Frías (2009), no vincula necesariamente elementos de conocimiento sino que contempla un nivel de integralidad

en donde los responsables, además del alumno, son el maestro, los profesionales y los contextos.

## **Desarrollo del lenguaje, escuela y educación**

Las nociones del lenguaje permiten una aproximación a su implementación en la escuela, e incide en las formas como el adulto se vincula a la cultura. En esta medida, es relevante mencionar las distintas concepciones que se tienen de este. En primera instancia, se cita a Teun Van Dijk en su libro *Estructuras y funciones del Discurso*, el cual vincula elementos de relación entre el discurso, la cognición y la comunicación, allí introduce los marcos de conocimiento como “representación de un episodio más o menos convencional, que organiza los distintos eventos, acciones u otros hechos que nos encontramos, frecuentemente en la interacción social” (2007, pp. 83-84).

Para el desarrollo del lenguaje en educación, entonces, se hace necesario un trabajo simultáneo con elementos de la cognición pues los procesos de contenido y semánticos, siempre van a estar dados por internalización de la información, simbolización de los objetos y de las situaciones a las que se expone la persona a lo largo de su vida.

En un segundo momento, como lo expone Lucía Tobón de Castro: “la cultura promueve acciones para la consolidación del lenguaje y provee a la persona de mecanismos de comprensión, análisis y comunicación que emergen de unas condiciones sociales, en las cuales se determinan las actuaciones del individuo y de los colectivos” (p. 67).

En este sentido, la cultura incorpora herramientas de uso verbal, en donde la palabra está presente; aunque su adquisición es en los primeros años de vida, el niño se expone al uso de elementos

escriturales, lo cual contempla otras simbologías que requieren niveles de comprensión más específicos y que amplían las formas de significación en el entorno, como es el caso de los pictogramas, imágenes que tienen un nivel de representación para el entorno y que son empleados en contextos cotidianos y educativos (Figura 1).



Figura 1. Ejemplos de pictogramas<sup>1</sup>

Tobón de Castro (2001) además da valor a la filosofía cognitiva y retoma los planteamientos de Rabossi al argumentar que el lenguaje es una condición humana, en la que se correlacionan la imaginación, la evocación y la memoria, lo cual maximiza no solo los procesos cognitivos de cada persona, sino que también hace que se acceda a otros conocimientos y a otras realidades posibles; es decir el lenguaje complementa la cognición.

Por otra parte, Buhler (citado por Humbert Boada, 1990) le da la importancia a la expresión: significar en una situación y al contenido de lo comunicado a partir del lenguaje. Es así como el desarrollo del lenguaje se relaciona con la compe-

tencia comunicativa pues el autor lo asume como un instrumento que a lo largo del proceso vital el niño le otorgará autonomía y podrá tomar decisiones para regular su comportamiento. De este modo, se expresa como una organización del pensamiento, a través de la vinculación de elementos de orden preposicional, conjuntivo, atributos, entre otros.

Por lo anterior, las fases con las que el niño organiza su discurso determinan las estructuras en las que él va pensando, el uso del lenguaje y el modo en que accede a los aprendizajes. Las fases con su respectiva articulación pueden plantearse desde la siguiente organización (tabla 1).

Según esto, el desarrollo del lenguaje se puede asumir como procesual: el niño va alcanzando de manera progresiva unos elementos que afianza a partir de la interacción con el contexto, de los procesos mediacionales realizados en ambientes naturales (familia, escuela) y de la incorporación de significados y estructuras en las conversaciones.

Al respecto, se puede plantear que el desarrollo del lenguaje adquiere un rasgo de simultaneidad en las aplicaciones de acuerdo al contexto; es decir, a medida que se emplean significados se vinculan estructuras racionales de diferente tipo y se comunican con funciones de acuerdo a la necesidad, lo cual es válido para contextos cotidianos y de aprendizaje. El lenguaje posibilita la construcción del pensamiento en las transiciones de la vida.

En este sentido, Pinker, desde la sintaxis, plantea la “importancia de las estructuras sintácticas en el uso del pensamiento, es decir se piensa en un lenguaje del pensamiento” (1994, p. 85), lo cual le da un mayor nivel de complejidad a los procesos que allí se dan. Además, el autor indica que el lenguaje es un:

sistema, el cual consta de un léxico compuesto de palabras, y de conceptos que éstas representan y de un conjunto de reglas que combinan las palabras para expresar relaciones entre conceptos, (o sea una gramática mental) y ambos se hallan representados en el cerebro de cada hablante. (1994, p. 89)

1 Imagen tomada de Versión Electrónica: <http://www.google.com/imgres?imgurl=&imgrefurl=http%3A%2F%2Fmaestraespecialpt.blogspot.com%2F2011%2F06%2Fagendas-visuales-pictogramas.html&h=0&w=0&sz=1&tbnid=rkkBWrkKffdq7M&tbnh=188&tbnw=268&zoom=1&docid=x3mUx5zwwqLlm-9M&hl=es&ei=LR1kUpWnHomM9AS4x4CoAg&ved=0CAIQ5CU>

Tabla 1. Fases en la organización del discurso

Etapas	Ejemplos	Observaciones
1-2 años	Se incorporan estructuras simples como: <b>Mamá</b> está <b>cansada</b> Quiero <b>dormir</b> en <b>cama</b> .	Se denotan elementos propios de los objetos y personas. Siendo este el vocabulario más cotidiano para el niño.
2-4 años	Se amplían las estructuras para comentar: <b>El</b> niño <b>está</b> de paseo. <b>Él me</b> invitó a su casa.	Se usan los artículos, posesivos, para designar a otra persona.
4-6 años	Se evidencia una ampliación de elementos de orden. <b>Ese</b> perro salió de <b>allí</b> .	Se atribuye demostrativos a los objetos que pueden complementar los señalamientos.
6-8 años	Hay una combinación permanente en el uso de oraciones complejas. María se fue con él al parque, porque <b>su</b> papá la regañó.	Se amplían las estructuras de pensamiento, que posibilita la relación de oraciones.
8-10 años	Se proponen estructuras complejas. <b>Ellos están</b> trabajando en la tarea que dejó el maestro, para el <b>próximo</b> mes. <b>Nosotros</b> la hacemos <b>luego</b> .	No necesariamente se incluyen verbos, estos son reemplazados por pronombres, adverbios, conjunciones.

Fuente: Elaboración propia.

En correspondencia con lo anterior, la construcción semántica se da durante todo el proceso educativo y a medida que la persona se expone a nuevas experiencias, las cuales le permitan consolidar significados y generar otros de acuerdo a la cualificación con el medio; de manera simultánea, se generan reglas al momento de combinar las estructuras sintácticas que se exponen en el uso de oraciones. De este modo, se puede evidenciar que algunas oraciones pueden ser determinantes para el uso de los niveles comprensivos. A partir de algunos ejemplos, se expondrán los criterios que intervienen desde el lenguaje como estructura.

La oración *voy a ir al colegio* ubica la acción en un lugar específico (colegio) y por ser de carácter afirmativo es comprensible para quien la escuche. No obstante, si se dice *Voy a ir a estudiar allá con mis profesores*, aunque este enunciado continúa siendo afirmativo, se agregan otros elementos no explícitos (allá) en la oración pero que hacen inferir a la persona que se trata de un lugar, un espacio.

Por otra parte, un enunciado negativo como *no sé si mañana vaya al colegio, dado que me falta culminar unas tareas* hace que la persona quien escuche dude de la acción que se va a realizar, dadas las características de la estructura sintáctica, especialmente por los primeros elementos que la componen: **no sé**. Asimismo si se escucha decir: *ningún estudiante va mañana al colegio, algunos de los que van al colegio son adultos, o algunos adultos no son estudiantes*, dado que muchos de los elementos que componen la estructura, es decir determinantes, negaciones, enunciados dubitativos y otros que se pueden dar de modo sincrónico en una oración, conlleva a que tenga un mayor nivel de dificultad con respecto a los procesos empleados para la comprensión, como para el

uso de lo cognitivo, lo cual media con la relación lenguaje-pensamiento.

Desde la semántica, el niño en un comienzo se expone a múltiples interacciones las cuales hacen parte de la comunicación con el otro y de la experiencia, situación que es planteada desde el enfoque sociocultural por Vigostky. En esta medida se va realizando una construcción, a partir de las significaciones que se dan en el entorno, las cuales transversan las condiciones de nominación, asociación de significados, relaciones entre situaciones, agrupamientos, uso de objetos, definiciones hasta llegar al concepto.

El lenguaje acá demanda, además de un uso permanente, un trabajo directo con pares, quienes son los encargados de generar no solo el vocabulario, sino preguntas, respuestas, explicaciones, argumentaciones, las cuales aportan al cambio cognitivo, en donde el intercambio de significados es permanente; es decir, las formas en las que el niño se apropia de la información que recibe en la escuela y que con el tiempo aprende. Así mismo, se da un nivel de uso para el lenguaje en donde se requiere poner en función los significados como parte de la expresión, como mecanismo de interacción dialógica, como proceso que ayuda a recomprender las realidades, es decir, como apoyo para un intercambio sociocultural.

Para comprender el lenguaje, se hace necesario considerar las conjugaciones, uniones, enlaces que están inmersos en las estructuras sintácticas, pues dependiendo de la enunciación, se reflejarán posteriores interpretaciones, las cuales subyacen a los contextos donde se emplean. En esta medida, dicha comprensión es susceptible de ser transformada hacia una tendencia a los procesos ambientalistas, en donde los rangos de edad son solo un parámetro y no son necesariamente definitorios para la construcción del lenguaje.

En este sentido, es necesario concertar las comprensiones que pueden llegar a proyectar el lenguaje y así mismo se requiere argumentar que el contexto es un factor determinante y desde este posicionamiento el lenguaje tendría otros desarrollos.

De acuerdo con lo anterior los contextos pueden ser clasificados desde tres lugares:

1. **Interpersonal:** Demanda un mínimo de interacción con interlocutores válidos, en donde se encuentre un nivel de reciprocidad en la información. Allí se comentan las situaciones cotidianas que enriquecen el vocabulario del niño en la primera infancia, pero que también delimita unas normas para su uso. Desde los enfoques sociales, los pares que más pueden apoyar estos procesos son los iguales, es decir los que tengan la misma edad, dado que allí se concertan los intereses y los significados.
2. **Interambiental:** Allí el niño se expone a escenarios diferentes a los conocidos, como la casa, en donde hay una variedad en las demandas. En estos no solo se informa sino que se reafirman las argumentaciones, los conocimientos y se varían las formas en las que se produce el lenguaje. La validez de estos procesos emerge de las interacciones, las cuales van a ser dinámicas, de acuerdo con las exigencias de otros actores, del contexto que demandan una diversidad en el uso de las representaciones.
3. **Intertextual:** En este se interpretan elementos que se dan en otros códigos signícos, como es la escritura, en donde las comprensiones subyacen la relación de significado, el uso de inferencias, en donde las lecturas requieren un nivel de interpretación, de subjetividad y de marco de contexto con el otro que solo es posible a través del lenguaje.

A partir de la sociolingüística y de su característica pragmática, Hallyday (1994) contempla el lenguaje con base en criterios ambientalistas, y afirma que “es un medio para alcanzar entonces fines sociales, en donde la interacción y la signifi-

cación se encuentran presentes” (p. 30). El autor considera siete funciones comunicativas (Figura 2) que permiten compensar las necesidades de habituar el comportamiento, interactuar con las personas, dar a conocer elementos personales, explorar el entorno, crear a partir de las situaciones y del conocimiento e informar lo conocido y los elementos novedosos.

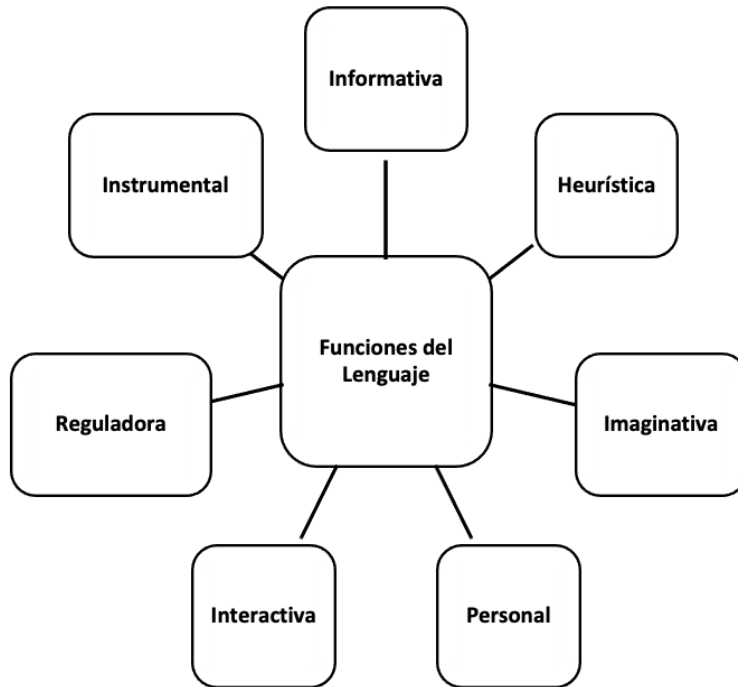


Figura 2. Funciones del lenguaje

Fuente: Elaboración propia a partir de Hallyday (1994)

Lo anterior permite interpretar que el lenguaje no solo puede ser definido desde una perspectiva, sino que en las situaciones se permite que este haya sido pensado en las múltiples aplicaciones, tanto en la individualidad como en el contexto. Por esto, se reconoce que hay elementos de orden individual que hacen que una persona pueda acceder al lenguaje. En el caso del niño, siempre inicia comunicando necesidades cotidianas (la alimentación, la higiene, las actividades de ocio), las cuales son suplidas por el adulto y cubren un papel protagónico en el uso del lenguaje. Posterior a esto, continúa la transición a la interacción con el adulto, a través de lo que se expresa; es entonces cuando el niño demanda preguntas, respuestas, es decir, es constante la interlocución.

Los autores que han escrito acerca del lenguaje, independiente de su postura teórica, expresan un común denominador: el lenguaje es un instru-

mento no solo para el pensamiento, sino que actúa como vehículo de interrelación entre pares novatos y expertos, es decir, sirve para emplearse en funciones de cualquier orden. Esto hace que el niño en principio hable de él, de sus gustos, para luego incorporar a otros en su expresión. Asimismo, uno de los descriptores que llega a definirlo en la escuela es la imaginación, pues con ella está la posibilidad de crear, animar, dar vida a objetos y situaciones inesperadas, en donde se refleja tanto un nivel cognitivo, como una capacidad de transformación en el mismo.



En síntesis, el lenguaje en la educación aporta a los procesos de aprendizaje en cada uno de los ciclos de vida, a su fortalecimiento durante la enseñanza la cual se lleva a cabo en escenarios como la escuela, y a realizar un constante seguimiento para las personas que presentan condiciones heterogéneas.

## Referencias

- Battle, S., Vidondo, M., Kaliman, F., Sansone, C., Nuñez, M. C., Bory, G., Dueñas, M., Solano, L. y Maldonado, S. (2010). El significado del estudio y de la escuela a lo largo de la escuela media. *Anuario de investigación*, 17, 121-128. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139946071.pdf>
- Boada, H. (1986). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Antrophos.
- Frías, J. M. (2009). *Educar, humanizar en la diversidad y para la vida. Escenarios, protagonistas y tramas en la educación superior*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. <https://www.yumpu.com/es/document/read/14451428/educar-humanizar-en-la-diversidad-y-para-la-vida>
- Guerra, O., Ruiz, I. y Perena, A. (1993). La enseñanza del lenguaje oral en la Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (18), 59-66.
- Halliday, M. A. K. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de la Cultura Económica. Santafé de Bogotá, D.C. Colombia.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente. Versión de José Manuel Igoa*. Alianza Editorial.
- Rodríguez, M. (s.f.) *Hablar en la escuela: ¿para qué? ¿Cómo?* Lectura y vida. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16\\_03\\_Rodriguez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Rodriguez.pdf)
- Rogoff, B. (s.f.). *Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación Participativa, Participación Guiada y Aprendizaje*. [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Rogoff\\_Unidad\\_5.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Rogoff_Unidad_5.pdf) .
- Tobón de Castro, L. (2007). *La lingüística del lenguaje. Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar*. Colección Literatura y Lenguaje. Universidad Pedagógica Nacional.
- Van Dijk, T. (2007). *Estructuras y Funciones del discurso*. Siglo Veintiuno Editores.