



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Nº 9 - Primer semestre 2022 - ISSN: 2745-0716

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

Coordinadora Licenciatura en Educación Especial

Dora Manjarrés Carrizalez

Editoras*

Diana Margarita Abello Camacho

Carolina Soler Martín

* Docentes Investigadoras de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN

Comité editorial y científico*

Deici Magalli Barrera Piragua

Martha Stella Pabón Gutiérrez

* Docentes Licenciatura en Educación Especial



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 09, primer semestre 2

ISSN: 2745-0716

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

Lucía Bernal Cerquera

Editores de revistas

Laura Campo

Nicolás Sepúlveda Perdomo

Diseño y diagramación

Adrián Díaz Espitia

Correspondencia

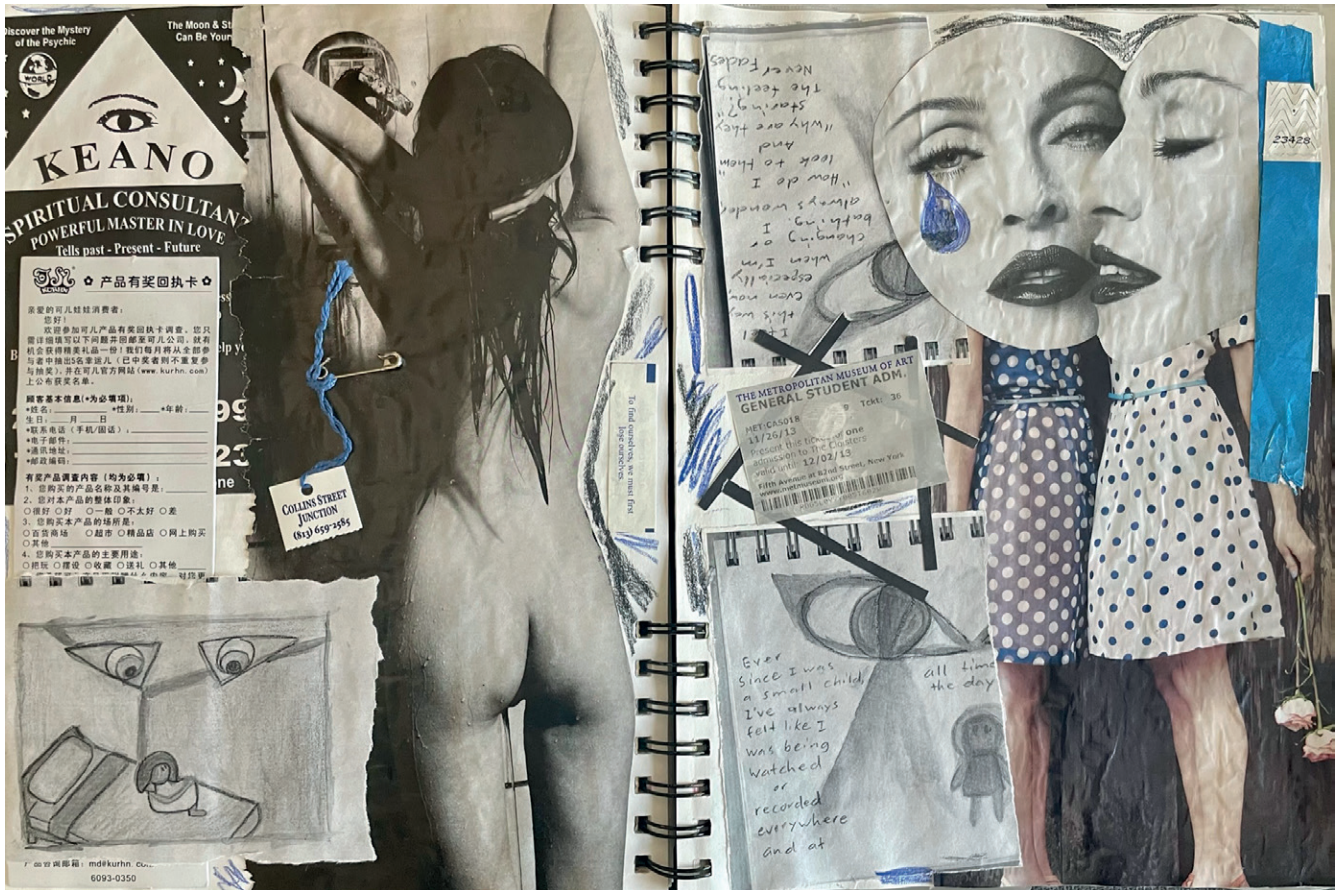
Calle 72 No. 11-86 C 203

Teléfono: 3471190 / 5941894 Ext 347

Bogotá, Colombia

Correo electrónico: magazin_leelalee@pedagogica.edu.co

Lee la Lee



4

presentación de la obra

Description

This piece, titled “Two Faced,” began my foray into collage work. I completed it in 2014 when I was in undergrad. It’s made from magazine clippings, a pamphlet I got from the subway, a ticket stub from The Met, an event bracelet, a paper insert that came with a Chinese Barbie doll, and photocopies of some of my early illustrations that I used for a zine project when I was in school.

The illustration reads: “Ever since I was a small child I’ve always felt like I was being watched or recorded everywhere and at all times of the day. I feel this way even now, especially when I’m changing or bathing. I always wonder, ‘how do I look to them?’ And, ‘why are they staring?’ The feeling never fades.” The fortune cookie wrapper reads: “To find ourselves we must first lose ourselves.”

This piece was meant to explore my then current feelings about my sexuality and identity. Voyeurism is the central theme, both in how it relates to my own voyeurism of women and my own self-consciousness in being looked at as a woman while I was still in the closet and unaware that I was trans.

Artist CV

Gino Balton Abello is a Brooklyn-based artist, writer, and content curator. He graduated from the Pratt Institute with a BA in Critical and Visual Studies where he focused on Queer and Gender Studies. He works primarily in collage and abstract illustration. You can find his work at ginobalton.myportfolio.com.

Descripción

Esta obra de arte, titulada “Two Faced” o “Dos Caras” es con la que comencé mi incursión en el trabajo de collages. La obra la terminé en el 2014 cuando estaba cursando mis estudios de pregrado y está hecha de recortes de revistas, un panfleto que obtuve en el metro, una boleta de admisión al Museo Metropolitano de Arte de New York, un brazalete de un evento, las instrucciones de una muñeca Barbie de China, y unas fotocopias de mis primeras ilustraciones que usé para un proyecto cuando estudiaba en el colegio.

La ilustración dice: “Desde que era un niño siempre he sentido la sensación de que estoy siendo

observado o grabado en todas partes y en todo momento. Me siento así incluso hoy en día, especialmente cuando me estoy cambiando o cuando me estoy bañando. Siempre me pregunto, ‘¿cómo me ven ellos?’ y, ‘¿por qué me están mirando?’ Esta sensación nunca se desvanece.” La envoltura de las galletas de la fortuna dice: “Para encontrarnos a nosotros mismos, debemos primero perdersenos.”

Con esta pieza de arte yo quise explorar mis sentimientos actuales sobre mi identidad y mi sexualidad. El voyeurismo es el tema central, tanto en la forma en lo que se relaciona con mi propio voyeurismo de mujeres como en mi propia autoconciencia al ser vista como una mujer cuando aún estaba en el *closet* y no sabía que yo era transgénero.

CV del artista

Gino Balton Abello es un artista, escritor y curador residente en Brooklyn, NY. Se graduó del Pratt Institute con una licenciatura en Estudios Críticos y Visuales, donde se centró en Estudios Queer y de Género. Trabaja principalmente en collages e ilustración abstracta. Pueden encontrar su trabajo en ginobalton.myportfolio.com.

Sandra Marcela Durán Chiappe¹

El itinerario de una maestra

Cuando me propusieron escribir el editorial para el Magazín Leela-LEE y su dossier especial organizado por el grupo de Manos y Pensamiento, muchas imágenes llegaron a mi cabeza. Quizás, la más clara de ellas concuerda con mis inicios en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional por el año 2003, cuando ingresé como profesora catedrática con dedicación de 8 horas al espacio académico de Lúdica y Psicomotricidad.

El propósito de este espacio es aproximar a los maestros en formación al estudio del juego y del movimiento, a su importancia en la Educación Infantil y a la comprensión del lugar del maestro en las experiencias lúdicas y psicomotrices. El cuerpo y sus diferentes manifestaciones ocupan un lugar central en este espacio, así como

¹ Decana de la Facultad de Educación 2020-2023. Doctora en Educación Social: Fundamentos y Metodología, de la Universidad de Granada (España). Profesora de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Veintidós años de experiencia profesional en docencia, investigación y gestión en Educación Superior y en Educación Infantil, y en el desarrollo de proyectos relacionados con la formación de docentes. Investigadora del grupo Educación infantil, pedagogía y contextos.

el diseño de ambientes y los objetos como mediadores de la cultura en las interacciones entre los niños y el adulto.

El contexto anterior es necesario para explicar que, para mí, como maestra, siempre ha tenido un significado muy importante el lenguaje corporal en la construcción de sujetos; quizás por ello, cuando en el año 2004 me proponen asumir estudiantes sordas en el espacio académico, lejos de preocuparme, me resultó muy interesante, por el reto que suponía para mí como profesora universitaria.

Desde esa época no solo conozco de cerca el proyecto de Manos y Pensamiento, sino que lo vivo y lo hago piel en mis espacios académicos en los cuales se vinculaban estudiantes sordas, porque es con ellas con quienes empiezo a entender lo que significa reconocer su voz, comienzo a leer su cuerpo a través de sus señas, sus gestos, sus manifestaciones y señales corporales, es con las estudiantes sordas con quienes hago viva la pregunta sobre cómo acompañar sus experiencias, sus construcciones, sus elaboraciones y empiezo a ser cada vez más sensible a su proceso de formación y a valorar el trabajo conjunto con las intérpretes de lengua de señas en este proceso.

Desde ese día hasta hoy han sido más de 20 estudiantes sordas las que he tenido la oportunidad de conocer y quienes han enriquecido mi recorrido y saber profesional, en fin, son muchos los momentos y las anécdotas:

Recuerdo que una vez propuse un juego rítmico con objetos y las estudiantes oyentes me miraron escépticas, porque no creían que las estudiantes sordas pudiesen jugar un juego acompañado de una canción y repetir una secuencia de movimientos según el estribillo. Una de las estudiantes oyentes me dijo preocupada: “profe: ¿y ellas?... ¿será que les propone otra cosa?”. Me acuerdo que le dije a la intérprete que se hiciera al lado de la estudiante sorda y fuera llevando el ritmo con golpes muy suaves en su pierna y así lo hizo, al transcurrir varios minutos del juego todo el grupo quedó atónito y con la boca abierta al ver cómo las estudiantes sordas llegaban a la final del juego que se había propuesto.

Esta experiencia, y muchas otras, me han llevado a reflexionar alrededor de los ajustes en las actividades propuestas, en las visitas a diferentes entornos, en los trabajos que se realizaban, en fin, me hizo pensar en la diferencia más allá de unas características físicas, para considerarla a partir de las distintas necesidades e intereses, expresados especialmente en los modos de aproximarse al conocimiento. Con ello, no quiere decir que hay que planear una actividad por estudiante, esto sería agotador para un maestro que por lo general tiene entre 20 o 30, lo que quiero señalar es que las actividades que se planean deberían albergar y reconocer las diferentes formas de ser, de estar, de preguntarse, de construir experiencias y conocimientos.

En estos años, por cierto, no pocos, las y los intérpretes de lengua de señas han jugado un papel crucial, pues generalmente hay un diálogo cercano en el que compartimos, por una parte, las observaciones que hacemos al o a las estudiantes y, por otra, nuestras valoraciones, propuestas y sugerencias para hacer un acompañamiento cercano y oportuno. Las y los intérpretes se convierten a lo largo de todo el proceso en un apoyo fundamental para la labor del profesor y para los estudiantes no solo de la comunidad sorda, sino de la oyente, pues tienen la oportunidad de vivir la experiencia de cerca y de reconocer esas formas particulares de aproximarse, en el caso del espacio de Lúdica y Psicomotricidad, al juego y al movimiento de los niños desde sus propias realidades y vivencias.

Recuerdo un aspecto valioso en los inicios del proyecto de Manos y Pensamiento que no quisiera dejar al margen dado lo que en ese momento significaba para nosotros como profesores. Este aspecto es el referido al encuentro, a la oportunidad para expresar todas aquellas inquietudes, distancias, aprendizajes que suscitaban las

experiencias de contar con estudiantes sordos en nuestros espacios académicos; encuentros de diálogo con colegas no solo de la Facultad de Educación sino de toda la Universidad. En estos encuentros intercambiábamos posturas, experiencias y, sobre todo, reflexionábamos sobre la importancia que revestía para nuestros programas la formación de maestros sordos, con todo lo que ello implica en términos de ajustes razonables para los espacios de práctica, las tutorías y los trabajos de grado, entre otros asuntos pedagógicos.

Hasta este momento solo me he referido a lo académico, pero este proyecto de la Facultad de Educación, con alcance institucional, ha atravesado grandes desafíos que pasan también por los procesos administrativos y que han derivado en cambios estructurales en los procedimientos de admisión, permanencia, graduación y seguimiento a los egresados, algunos de ellos, valga decir, muy cercanos a nuestra *alma mater*. Este proceso académico y administrativo, como muchos otros liderados por los equipos que han hecho parte de Manos y Pensamiento, ha llegado muy lejos, pues en esta travesía han hecho inconmensurables aportes a las tres funciones misionales de docencia, investigación y proyección social en la Universidad.

No puedo finalizar este breve texto sin evocar lo que ha significado la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa, un espacio cuyo propósito ha sido reconocer y comprender diferentes opciones de comunicación con las personas con discapacidad y sus familias, un espacio que se convirtió desde hace muchos años en un lugar de encuentro en donde se resignifican los acompañamientos, a partir de diferentes estrategias pedagógicas situadas en las características y particularidades de cada uno, para dar lugar a la comunicación y a la expresión de sentimientos, ideas y

sensaciones a partir del juego, el arte, la literatura, la exploración...

Son muchas las construcciones, pero muy poco el tiempo y el espacio que tengo para dibujar con palabras cada una de las contribuciones que ha realizado el proyecto Manos y Pensamiento a la Universidad Pedagógica Nacional. En este escrito solo dejo pinceladas y unos pocos trazos de lo que ha significado esta experiencia para estudiantes y maestros, quienes han configurado sus itinerarios, como yo, a partir de una travesía que implicó identificar en el camino aciertos, desaciertos, logros, dificultades y lecciones aprendidas, los cuales se constituyen en oportunidades para reconocer que la formación de maestros implica pensar no solo los sujetos de la formación, sino los espacios donde ocurre esta formación, los objetos de la mediación educativa y pedagógica, y el lugar del maestro en este proceso.

Libro Álbum en Lengua de Señas colombiana para niños¹

Luisa Fernanda-Parada²

Vínculo del texto visual <https://youtu.be/TxlSPOjwhBE>

Transcripción a español escrito por Martha Stella Pabón³

En este artículo se presenta el proyecto de grado denominado *Estrategia pedagógica para fortalecer la adquisición de la LSC⁴ en niños sordos de 0 a 5 años y el aprendizaje de LSC de sus familias a través del uso de un libro álbum ilustrado*, el cual está en LSC y español que además ayudará a incentivar la lectura.

Esta propuesta surge a partir de la identificación de diferentes aspectos problemáticos como son:

- En Colombia hay más de 32 000 niños sordos según el Insor⁵ (2015a).

1 Este texto corresponde a la transcripción al español escrito del documento visual original que se publica en este mismo número. El documento visual es realizado por una persona sorda cuya primera lengua es la Lengua de Señas colombiana. En el proceso de transcripción se realizan algunos ajustes lingüísticos para facilidad del lector, pero se mantiene el sentido y la estructura propuesta por el autor del texto.

2 Estudiante de la licenciatura en artes plásticas, Universidad Santo Tomás.

3 Docente, Licenciatura en Educación especial, Universidad Pedagógica Nacional.

4 LSC hace referencia a la Lengua de Señas colombiana.

5 El Instituto Nacional para Sordos es una entidad pública de orden nacional adscrita al Ministerio de Educación Nacional que tiene por objeto fundamental y promover desde el sector educativo el desarrollo e implementación de políticas públicas para la inclusión de la población sorda de Colombia.

- La lengua de señas colombiana solamente es reconocida a partir de la ley 324 de 1996.
- Hay más o menos un 40 % de familias con niños sordos que no saben cómo comunicarse con ellos.
- Algunas familias aprenden lengua de señas para establecer una comunicación básica y creen que con esta es suficiente pero cuando su hijo se va a expresar con ellos se dan cuenta de que no es la requerida y la interacción se ve afectada, esta situación se presenta en un 20 % de las familias (Insor, 2015b).
- Es necesario que los padres aprendan y apropien la lengua de señas, de tal forma que esta permita una adecuada comunicación con sus hijos y también aporte al desarrollo cognitivo, emocional y a la calidad de vida de los niños sordos, como lo afirma Torres (1986).
- Los padres oyentes en Colombia no encuentran un lugar específico donde puedan aprender lengua de señas colombiana, que les sirva para la interacción comunicativa particularmente con sus hijos sordos cuando están pequeños.
- Hay poco material didáctico ajustado a las características comunicativas, cognitivas, emocionales y estéticas para los niños sordos.

A partir de la revisión de estos aspectos, esta propuesta de investigación tiene el siguiente objetivo general:

Proponer una estrategia pedagógica que fortalezca la adquisición de la lengua de señas colombiana para los niños sordos y que permita el aprendizaje de esta a sus familias a través del uso del libro álbum.

Los objetivos específicos son:

- Identificar las características de la narración en lengua de señas con relación a las característi-

cas de la estética para que haya un equilibrio en el diseño de los libro álbum.

- Establecer pautas dirigidas a los padres para la lectura compartida que fortalezcan el desarrollo comunicativo de los niños.
- Diseñar el libro álbum ilustrado manteniendo las características estéticas de acuerdo con la edad de los niños, de cero a cinco años.

Metodología

Para llevar a cabo esta propuesta de investigación se utilizó el ciclo de Kemmis,⁶ el cual plantea cuatro momentos: 1) la planeación, en el cual se prepara el material, las actividades que se desarrollarán con la lectura del libro álbum, 2) la aplicación de lo planeado, 3) la evaluación de lo aplicado para analizar o evaluar los aspectos positivos o negativos que se deban ajustar o cambiar, y 4) comienza de nuevo el ciclo con una planeación ajustada.

De otro lado, la propuesta pedagógica está organizada en tres momentos: 1) trabajo conjunto, 2) narrando entre todos y 3) narrando en familia. En el primer momento, *trabajo conjunto*, se le presenta al niño y a los padres el libro álbum y el profesor dirige la narración y las actividades para que los padres puedan observar dicho trabajo. En el segundo momento, *narrando entre todos*, luego de que los padres han observado, ellos narran al niño usando el libro álbum y la profesora apoya esta lectura con relación a la LSC, al manejo del libro álbum y a la realización de las actividades complementarias. El último momento, *narrando en familia*, busca que los niños y los padres, sin la presencia de la profesora, puedan narrar de forma autónoma utilizando el libro álbum.

6 Para ampliar información, revisar Kemmis y McTaggart (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Resultados

Los resultados obtenidos a partir de la revisión teórica y documental que se ha hecho en este proceso son:

1. Si bien hay un gran número de videos de cuentos infantiles en lengua de señas realizados por el Insor para niños sordos, estos videos no posibilitan la interacción entre los padres y sus hijos, ya que solo se tiene como un material para que los niños los puedan ver.
2. No cuentan estos cuentos con subtitulación que ayude a estimular el interés por la lectura en la segunda lengua.
3. Hay mucho material impreso de cuentos, sin embargo estos materiales no están específicamente pensados para trabajar con niños sordos observando que la ilustración que estos tienen no corresponde a sus características. Además, muchos de estos cuentos tienen mucho texto y poca ilustración, lo cual no posibilita la apropiación de la narración por parte de los niños sordos y tampoco la lectura conjunta con los padres, como lo afirman Delk y Weidekamp (2001).
4. López (2020) plantea que en los textos para niños, como los cuentos o los libros álbum ilustrados, la ilustración es fundamental para la narrativa, por lo cual es vital dedicarle tiempo y atención a este aspecto al momento de diseñar estos materiales.
5. En Colombia, el desarrollo de este tipo de materiales aún es escaso y no se encuentran cuentos o libros álbum que permitan fortalecer la adquisición de la lengua de señas en los niños sordos y el aprendizaje en los padres, como sí se encuentra este tipo de material en otros países.
6. De otra parte, es importante reportar que la creación del libro álbum y su ilustración es realizada por la investigadora quien es una persona sorda, lo cual es un aspecto positivo ya que

reconoce cuáles son los aspectos para tener en cuenta en las ilustraciones, de tal manera que correspondan a las características de los niños sordos y a las de la LSC. Así, este libro presenta experiencias propias del investigador que ha podido plasmar en el libro álbum haciéndolo más original.

7. Otro resultado importante es que el diseño del libro álbum busca mantener un equilibrio entre la ilustración, la lengua de señas y el español, dándole importancia a todo el conjunto.

Conclusiones

Es evidente que Colombia aún no ha avanzado en el trabajo con los padres de los niños sordos en relación con el aprendizaje de la lengua de señas, para que logren establecer tempranamente relaciones comunicativas enriquecidas que fortalezcan el desarrollo integral de los niños sordos. Contrario a lo anterior, este tipo de materiales ya se encuentra en otros países. Es importante que en los libros álbum ilustrados se mantenga siempre el equilibrio entre la imagen, la lengua de señas y el español sin darle prioridad a una más que a la otra. Además, que la imagen en los libros álbum sea muy enriquecida para que estimule la percepción visual en los niños sordos, característica importante para el aprendizaje con esta población. Por último, también es importante que este tipo de materiales sean diseñados y creados por personas sordas ya que como pares de los niños vamos a poder identificar esos detalles de la LSC, de las características visuales y espaciales que posiblemente las personas oyentes no logran reconocer y esto ayudaría al proceso de aprendizaje y enriquecimiento tanto de los niños sordos como de sus familias.

Referencias

Delk, L. y Weidekamp, L. (2001). *Shared Reading Project: Evaluating Implementation Processes and Family Outcomes. Sharing Results*. National Deaf Education Network and Clearinghouse Product Inquiries. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453519.pdf>

Insor. (2015a). *Documento de trabajo: Atención a las niñas y los niños sordos desde un enfoque diferencial*.

Insor. (2015b). *Plan estratégico 2015-2018*. <https://www.insor.gov.co/home/wp-con->

tent/uploads/filebase/plan_estrategico_INSOR_2015_2018.pdf

López-Vinuesa, M. C. (2020). *El álbum ilustrado en educación infantil: la diversión de la lectura más allá del texto* [Tesis de maestría]. Universidad de Alicante.

Torres, E. (1986). La reconstrucción de cuentos en niños sordos. *Infancia y aprendizaje*, 9(34), 77-100. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2926311.pdf>

El reto de la enseñanza del español como segunda lengua para estudiantes sordos en el nivel universitario

Lady Johanna Avendaño-Contreras¹
Andrea Marcela Buitrago-Ortiz²
Lina Rocío Hernández-Aguilera³

Este documento tiene como finalidad abordar la enseñanza del español como segunda lengua para personas sordas en la educación superior. El interés por dicha temática radica en la importancia que tiene, dentro del plano académico, el que los estudiantes sordos aprendan español como L2. Importancia que se expresa no solo en las necesidades relacionadas con la lectura y la escritura de textos en español a la que se enfrentan los estudiantes sordos en las diferentes clases que cursan dentro de la universidad, sino también en las exigencias y parámetros de formación para profesionales: frente a los procesos de adquisición de la lengua materna, L1, y segunda lengua, L2, expresados por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) y las exigencias frente al enfoque de enseñanza de español como L2 desde las directrices planteadas por el Marco Común Europeo (MCE) para su enseñanza.

.....
1 Docente, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional.

2 Docente, Departamento de Lenguas, Universidad Pedagógica Nacional.

3 Docente, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional.

El español como segunda lengua es fundamental para que los licenciados sordos puedan desempeñarse profesionalmente de forma satisfactoria, por eso, en la actualidad, desde la normatividad se le ha prestado mayor atención a las orientaciones de enseñanza de esta lengua, pues se siguen presentando dificultades en el contexto de educación superior que no corresponden solo a este nivel, sino a procesos educativos previos de la educación primaria, básica y media, los cuales generan dificultades en el nivel de español que alcanzan los profesionales al transitar por la educación universitaria.

Por otra parte, la universidad debe responder a las exigencias que se hacen sobre los niveles de español de los egresados de las licenciaturas en la Resolución 18583 del 2017 del Ministerio de Educación Nacional. En esta se plantea que los egresados “licenciados cuya lengua materna no sea el castellano, deben acreditar como segunda lengua el castellano en nivel B2” (p. 9). Si bien la resolución 18583 queda sin sustento una vez se expide el decreto 1330, queda en el aire la preocupación sobre los niveles de español que requieren alcanzar los futuros docentes sordos y así mismo las acciones que desde la universidad se deben realizar, pues en el decreto se plantea que “el programa deberá establecer las condiciones que favorezcan la internacionalización del currículo y el desarrollo de una segunda lengua” (p. 11), lo cual deja la formación en segunda lengua a la libre decisión de cada programa y no se establece un mismo nivel para todos.

De acuerdo con lo anterior, al querer evaluar el nivel de español de los estudiantes sordos, se revisan las pruebas que están estandarizadas y se encuentra que en la actualidad en Colombia no se cuenta con una prueba creada o adaptada para personas sordas con la cual se identifique el nivel de suficiencia del español; la prueba base es el DELE

(Diplomas de Español como Lengua Extranjera) creada para oyentes.

Personas sordas

La adquisición de la lengua está condicionada tanto por factores innatos como socioculturales. Si bien es cierto que “los bebés nacen con estructuras lingüísticas innatamente especificadas que restringen el procesamiento por parte del niño de las entradas lingüísticas que recibe” (Karmiloff-Smith, 1994) es decir, cuentan con un conjunto de predisposiciones innatas que les permiten identificar los sonidos y estructuras correspondientes a la lengua, estas no atienden a representaciones ya establecidas, sino que se conforman como pre-estructuras que contribuyen a desarrollar representaciones lingüísticamente relevantes, las cuales precisan de un ambiente que actúe como desencadenante.

En el caso específico de las personas sordas, los niños cuentan con todo el conjunto de estructuras lingüísticas especificadas de forma innata para adquirir la lengua (Karmiloff-Smith, 1994; Oviedo, 2003), muestra de ello es que empiezan a hacer uso de recursos no verbales, de carácter kinésico y proxémico para comunicarse. Sin embargo, debido a que no pueden acceder al insumo lingüístico oral que proviene de su entorno, se precisa de un insumo lingüístico viso-espacial que desencadene la construcción de representaciones lingüísticas y por supuesto la adquisición de un sistema de signos estructurado, en términos de reglas y niveles que posibilite la comunicación.

Esta condición de las lenguas de señas como sistemas de signos naturales implica, no solo que cuentan con todo un conjunto de niveles estructurales —parámetros formacionales, morfológicos, léxicos, semánticos, sintácticos, pragmáticos— y con unas reglas establecidas que posibilitan la comunicación, sino que además está arraigada en el marco de un conjunto de construcciones simbólicas que configuran la manera de ver y representar el mundo, en términos del individuo y de su pertenencia a un grupo social. En este sentido la lengua de señas cuenta con variedades que se

originan desde el uso mismo y que dan cuenta de esa relación entre la lengua y los escenarios culturales en donde se pone en escena.

Esta intrincada relación entre cultura y lengua, expresada por Geertz (2000) al definir la cultura como un “sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida” (p. 36) conduce a que las formas de significar permeen y a su vez estén permeadas por otras esferas del marco sociocultural. En este sentido resulta relevante hablar de la comunidad sorda en el marco de unas prácticas que la definen como tal y que permean las formas como los sordos se identifican a sí mismos y en las que son percibidos por otros.

La comunidad sorda cuenta con unas características particulares:

Tienen una lengua viso-gestual que les es propia, la Lengua de Señas, y una serie de costumbres y valores surgidos de su condición visual, como la manera de saludarse, de despedirse, de felicitar y de aplaudir, entre otras. Poseen también sus propias reglas en las interacciones sociales, conformando clubes y asociaciones donde comparten sus intereses, gustos, necesidades y en los cuales se permiten ser y expresarse en toda su dimensión. (De la Paz y Salucci, 2009, p. 2)

Tales características además de entrar a consolidar una identidad colectiva contribuyen a la configuración de identidades individuales.

Cabe anotar que las personas sordas no solo se mueven en el marco de su comunidad, sino que también están inmersos en una cultura oyente que cuenta con formas de significación e interacción propias. Al respecto, Vásquez afirma que son una comunidad bicultural (2011), de tal forma que sus visiones de mundo y sus percepciones frente a quiénes son y cómo actuar están permeadas por los dos entramados y por las representaciones que se construyen en este doble entorno acerca de lo que significa ser sordo.

Este entramado bicultural está configurado desde diversas tensiones que van mucho más allá

de las diferencias lingüísticas y que de hecho históricamente ha estado enmarcado en una suerte de ejercicio de colonización de la cultura mayoritaria —oyente—, sobre la cultura minoritaria —sordos—. Frente a este aspecto es importante tener en cuenta que la comunidad sorda ha sufrido grandes discriminaciones a lo largo de su historia, sobre todo porque por mucho tiempo se asumió su condición desde una visión patológica (Palma y Ospina, 2016), dando prioridad a la condición de sordera sobre la persona, lo cual se tradujo en desconocimiento e incluso segregación, concepción que cada vez más está siendo desplazada por una visión socio-antropológica, desde la que se concibe que,

la sordera da lugar a una forma diferente de percibir y vivir el mundo que ha tenido como consecuencia el desarrollo de las lenguas de signos y la formación de comunidades de personas Sordas con una historia y una cultura propias. (Confederación Estatal de personas sordas, citada por Palma y Ospina, 2016, p. 80)

Enseñanza de L2 a personas sordas: Marco común europeo de referencia para las lenguas y marco normativo colombiano

Al moverse en los dos entornos, el mundo sordo y el mundo oyente, las personas sordas aprenden la lengua de señas como L1, bien sea por la exposición temprana a esta mediante su contexto lingüístico o en el marco de su ingreso a las instituciones educativas y configuran la lengua mayoritaria, en el caso de Colombia el español, como L2. Cabe anotar que esta última no se adquiere de manera natural, puesto que ellos no tienen acceso de manera auditiva, su aprendizaje, por tanto, se da a partir de procesos sistemáticos de enseñanza.

Lo que se busca mediante los procesos de enseñanza del español como L2 es que los estudiantes sordos adquieran esta lengua, a partir del insumo visual proveniente de la lengua escrita. En el caso específico de Colombia el Instituto Nacional para Sordos, Insor, en convenio con otras instituciones ha venido adelantando propuestas educativas que apunten a una educación bilingüe bicultural, EBBS, la cual fomenta el fortalecimiento de la lengua de señas como L1, mientras que de forma paralela se establecen puntos de interacción entre esta y el aprendizaje de L2. Se considera así la lengua de señas “como una lengua completa sobre la cual es posible sentar las bases para el aprendizaje de una segunda lengua” (Hugounenq, 2005, citado por Lissi *et al.*, 2012). Desde esta propuesta se reconocen las particularidades propias del contexto educativo y de la comunidad de personas sordas con las que se está trabajando, en ese sentido las experiencias educativas se construyen desde la observación y el análisis de las condiciones propias del contexto (Portilla, *et al.*, 2006).

La enseñanza de L2, desde el insumo visual y en correlación con L1, se constituye en un desafío para la educación. Esta condición implica un doble reto, primero la movilización de estrategias y procesos en las dimensiones lingüística (López-Ferrero, 2002; van Dijk, 2008), cognitiva (Cassany *et al.*, 1994; Flower y Hayes, 1981) y social (Bazerman, 1988; Benvegnú, 2004; Carlino, 2005), subyacentes a los procesos de comprensión y producción textual. Segundo, la adquisición del castellano como segunda lengua, condición que implica que el estudiante cuente con un conjunto de herramientas que le permitan descubrir el funcionamiento de la lengua, para así desarrollar y establecer interrelaciones entre las competencias gramaticales y sociolingüísticas,

es decir, alcanzar la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980).

Como consecuencia del conjunto de factores mencionados, los estudiantes sordos que llegan a las instituciones de Educación superior en Colombia son un número reducido en relación con el total de la comunidad y, además, cuentan con experiencias y niveles diversos en la adquisición de L2 e incluso de L1:

Sobre el total de 357 estudiantes sordos matriculados, el 48 % (173) de los estudiantes han sido identificados por las IES como usuarios de Lengua de Señas Colombiana —LSC. Del 26 % (94) de los estudiantes, se desconoce la información para establecer la particularidad lingüística. El 19 % (66) fueron identificados como usuarios de castellano oral —CO, y un 5 % (16) fueron identificados como usuarios tanto de Lengua de Señas Colombiana —LSC, como de castellano oral —CO. Se observa un 2 % (8) de los estudiantes que no son usuarios de ninguna lengua. (Insor, 2017, p. 29)

Teniendo en cuenta la diversidad lingüística, en términos de la adquisición y competencia tanto en L1 como en L2, se espera que en las instituciones de nivel superior se instauren políticas educativas y se propongan estrategias que apunten al fortalecimiento de la lengua de señas como L1 y del castellano escrito como L2. En relación con este último, la normativa colombiana expone que “Las instituciones de educación superior podrán prever para los miembros de grupos étnicos y licenciados cuya lengua materna no sea el castellano, la posibilidad de que acrediten como segunda lengua el castellano en nivel B2” (Resolución 18583, 2017). En este mismo sentido se plantea que dicho nivel debe corresponder al Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

En el caso de los estudiantes sordos, como se anotó anteriormente, la segunda lengua corresponde al castellano escrito, según se expresa en la ley 982 del 2005, a partir de la cual se asume la educación bilingüe para esta población como aquella

que reconoce que hay sordos que viven una situación bilingüe en Lengua de Señas Colombiana y Castellano, por lo tanto, su educación debe ser vehiculizada a través de la Lengua de Señas Colombiana y se debe facilitar el Castellano como segundo idioma en su modalidad escrita primordialmente u oral en los casos en que esto sea posible. (Ley 982, 2005)

La enseñanza del castellano escrito como L2, vista desde los lineamientos del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje enseñanza y evaluación* (MCERL), atiende a un enfoque basado en la acción, pues se asume que los individuos que hacen uso de o están aprendiendo una lengua están insertos en un entorno social y realizan un conjunto de acciones, tanto discursivas como de otros órdenes, las cuales están orientadas a un fin y tienen lugar en contextos específicos, por ello,

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Consejo de Europa, 2001, p. 9)

La enseñanza de la lengua por lo tanto está atravesada por diferentes dimensiones: las actividades, los contextos, los ámbitos, las competencias generales y comunicativas, las tareas, los textos, pues lo que se busca es que el individuo pueda desempeñarse como actor social y esto implica que pueda realizar diferentes acciones mediadas por la comprensión y/o expresión de un texto, adecuadas al contexto en el que tiene lugar la interacción y a sus fines. Se resalta así la idea de las competencias

entendidas como “el conjunto de conocimientos, destrezas y características individuales que le permiten a una persona realizar acciones” (Consejo de Europa, 2001, p. 9) y de la competencia comunicativa como la capacidad para usar medios lingüísticos, no solo gramaticalmente correctos, sino también apropiados a la situación social específica donde se ponen en escena.

Visto desde esta perspectiva, se espera que los estudiantes sordos al terminar su formación de pregrado alcancen una competencia comunicativa en castellano escrito correspondiente al nivel B2. Competencia que dentro de las escalas generadas por el MCERL apunta a un usuario independiente, el cual es caracterizado por un conjunto de descriptores que evidencian el cumplimiento de dicha caracterización, en el marco de actuaciones lingüísticas que tienen lugar en diferentes contextos de interacción.

Para que los estudiantes alcancen la competencia comunicativa en castellano escrito, correspondiente al nivel B2, las instituciones educativas deben brindar unas condiciones de formación que atiendan en términos prácticos a las políticas de educación inclusiva. Estas se hayan descritas en el decreto 1421 del 2017, en el cual se hace énfasis sobre el papel que deben jugar las diferentes entidades, tanto a nivel de la educación básica como superior, en cuanto a la necesidad de hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad auditiva, lo que como ya se ha enunciado precisa de una Modalidad Bilingüe Bicultural definida como

aquella cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje será en la Lengua de Señas Colombiana— Español como segunda lengua y consiste en la destinación de establecimientos educativos regulares, en los que se contarán con aulas paralelas y docentes bilingües que impartan la formación en lengua de señas, y otros apoyos tecnológicos, didácticos

y lingüísticos requeridos, entre los que están los intérpretes de Lengua de Señas Colombiana y modelos lingüísticos. (Decreto 1421 del 2017)

Cabe anotar que el agenciamiento de esta Modalidad Bilingüe Bicultural, en el contexto colombiano, trae consigo múltiples retos para las instituciones educativas y que alcanzar los logros propuestos por el MEN implica superar diversas situaciones, muchas de ellas relacionadas con el hecho de que el reconocimiento de la lengua de señas como idioma propio de la población sorda en el país se haya dado tan solo hace 25 años, al igual que los lineamientos relacionados con las acciones pedagógicas que subyacen a la prestación del servicio educativo a las personas sordas (Ley 324 de 1996). Brecha temporal que se hace aún más estrecha si se tiene en cuenta la diferencia entre la proclamación de la ley y su implementación.

Al respecto los estudios adelantados por el observatorio del Insor identifican la falta de acceso adecuado y temprano a la lengua de señas como primera lengua (Collazos, 2005); la necesidad de contar con un mayor número de maestros que tengan formación y competencia lingüística en lengua de señas (Insor, 2017); los niveles dispares en términos de adquisición, tanto de la lengua de señas, como del castellano con la que cuentan los estudiantes (Insor, 2017) y la necesidad de ahondar en los estudios relacionados con las metodologías para la enseñanza del castellano como L2 (Collazos, 2005). Panorama que pone en evidencia la necesidad de investigar sobre formas y estrategias que posibiliten la realización efectiva de una educación en la Modalidad Bilingüe Bicultural, haciendo un reconocimiento de los alcances que ha tenido hasta ahora su implementación, pero también generando posibilidades frente a los diferentes retos que esta representa, en términos de la educación.

Referencias

- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. University of Wisconsin Press.
- Benvegnú, M. A. (2004). Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes. En P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto*, 6, 41-57. Lectura y Vida.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. *Uni-Pluriversidad*, 5(3), 71-72. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12132>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Collazos, J. (2005). La situación de las aulas para sordos en Colombia. En Insor, *Hacia una calidad de las aulas para sordos. Orientaciones preliminares* (pp. 2-11).
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- De la Paz, M. y Salucci, M. (2009). Elementos de la cultura sorda: Una base para el currículum intercultural. *REXE, Revista de estudios y experiencias en educación*, 8(15), 31-49.
- Decreto 1421 (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. D. O.: 47.427. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- van Dijk, T. 2008. *Discourse and context: A Socio-cognitive approach*. Cambridge University Press. <https://www.academia>.

edu/7167253/Discourse_and_Context_a_sociocognitive_approach_van_Dijk

- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *National Council of Teachers of English*, 32(4), 365- 387. <https://www.jstor.org/stable/356600>
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas* (vol. 1). Gedisa.
- Insor. (2017). Caracterización de condiciones de acceso, permanencia y graduación de estudiantes sordos en IES colombianas. Colombia: Ministerio de Educación. http://www.insor.gov.co/bides/wp-content/uploads/archivos/caracterizacion_acceso_perm_grad_estudiantes_sordos_ies.pdf
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad: La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Alianza.
- Ley 324 (1996). Por el cual se reglamentan algunas normas a favor de la comunidad sorda. Colombia. 11 de octubre de 1996. D. O.: 42.899. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0324_1996.html
- Ley 982 (2005). Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. 2 de agosto de 2005. D. O.: 45.995. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0982_2005.html
- Lissi, M. R., Svartholm, K. y González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 299-320. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>
- López-Ferrero, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Revista Signos*, 35(51-52), 195-215. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100013>
- Oviedo, A. (2003). Algunas notas sobre la comunidad sorda venezolana y su lengua de señas. *Cuadernos Edumedia*, 3, 12-20.
- Palma, A. C. y Ospina, V. E. (2016). Pensar la inclusión: resignificando a las personas sordas. *Trans-pasando Fronteras*, 10, 77-95. <https://doi.org/10.18046/retf.i10.2384>
- Portilla, L., Bejarano, O. y Cárdenas, M. (2006). Educación bilingüe para sordos-etapa escolar. *Orientaciones pedagógicas*. Documento, (1). Ministerio de Educación Nacional. https://www.academia.edu/8744765/Educaci%C3%B3n_Biling%C3%BCe_para_estudiantes_sordos
- Resolución 18583 (2017). Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. 15 de septiembre de 2017. D. O.: 50.357. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_mineduacion_18583_2017.htm
- Sandler, W. y D. Lillo-Martin (2006), *Sign Language and Linguistic Universals*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139163910>
- Vásquez, P. (2011). *Mis manos son mi voz: las personas sordas y la lucha por el reconocimiento de sus derechos lingüísticos en el Ecuador*. [Tesis de maestría]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/2827>

Ven, una historia te contaré: Estrategia didáctica que potencia la comunicación en las infancias sordas

Kelly Dayana Moreno-Pico¹

Diana Carolina Reina-Martin²

Laura Natally Sánchez-Zocadagüi³

Natalia Valencia-Ocampo⁴

Karool Viviana Velasco-Romero⁵

Introducción

Este escrito tiene como objetivo presentar la propuesta pedagógica implementada en la Institución Educativa República de Panamá con estudiantes sordos de 7 a 12 años en proceso de adquisición de la lengua de señas. La propuesta está dirigida a contribuir a la comunicación verbal y no verbal, a través de un Proyecto Pedagógico de

1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. kdmorenop@upn.edu.co

2 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. dreinam@upn.edu.co

3 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. lsanchezz@upn.edu.co

4 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. nvalenciao@upn.edu.co

5 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. kvvelascor@upn.edu.co

Aula (PPA) como estrategia didáctica centrada en el lenguaje literario y su articulación con los otros lenguajes artísticos (visual, plástico, dramático y musical), ya que permite aproximarse a la literatura infantil y aportar a la comunicación del estudiantado y de las maestras en formación, respondiendo a las realidades vividas durante la enseñanza virtual, dadas las condiciones presentadas por la covid-19.

La literatura infantil en la comunicación de las infancias sordas

Las infancias son entendidas como un grupo poblacional que transcurre en etapas definidas, Piaget (1994/1964), por ejemplo, habla de una primera infancia (2 a 7 años) y una segunda (7 a 12 años) y Jaramillo (2007) ubica la primera infancia entre la gestación y los 7 años, seguida de un periodo de los 8 a los 10 años que hace parte de la infancia. No obstante, al comprender y reconocer la infancia no solo se habla del periodo de tiempo, la Unicef (2006) plantea la importancia del reconocimiento de los niños como sujetos de derechos partícipes de la vida en sociedad, la importancia de velar por el desarrollo integral de las infancias, teniendo en cuenta las realidades de sus contextos como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014a) “no existe una única infancia pues las infancias son múltiples y diversas, dependiendo de los distintos espacios culturales en los que se encuentran las niñas y los niños” (p. 13).

Por lo tanto, hablar de las infancias sordas implica partir desde el enfoque socio-antropológico, pues las infancias hacen parte de este, establecidas como una comunidad lingüística minoritaria, aspecto que permite reconocer los procesos comunicativos de los niños desde el desarrollo de la comunicación verbal (lengua de señas)

y no verbal, y encontrar en ellas diferentes formas comunicativas y expresivas para explorar mediante el lenguaje literario, pues “la literatura de la primera infancia abarca los libros (...) creaciones en las que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de la lengua; (...) involucra todas las construcciones de lenguaje —oral, escrito, pictórico—” (MEN, 2014b, p. 14). Además, realiza aportes significativos al desarrollo comunicativo de los niños, posibilitando transversalizar el trabajo con los otros lenguajes y con las otras dimensiones del desarrollo, a través de la mediación, entendida como “la elaboración de significados compartidos, a la transacción de significados y a la elaboración de sentido en el marco de una interacción” (Morales, 2016, p. 2), la cual es la base para la construcción de la estrategia central del proyecto.

¡Ven, una historia te contaré!

Los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) son definidos por Carrillo (2001) como una estrategia didáctica que busca alcanzar objetivos por medio de una serie de acciones, las cuales posibilitan la transformación de las prácticas convencionales, la articulación de las realidades e intereses de los estudiantes con las diferentes áreas disciplinares en donde se involucran las familias y toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para su construcción se tienen en cuenta cuatro fases que indican una ruta de trabajo, como se puede observar en la figura 1.

Figura 1. Fases de un PPA.



Fuente: elaboración propia a partir de Rincón (2012).

“Ven, una historia te contaré” tiene como objetivo explorar diferentes formas de narrar y contar a través de la palabra oral, pictórica (imagen) y el uso del cuerpo. Es por ello que se resalta el uso de estrategias multimodales en las diferentes sesiones, que llevaron al escenario pedagógico la articulación de los diferentes lenguajes artísticos, como, por ejemplo, el uso del lenguaje literario, el lenguaje corporal y el musical, con el fin de que el estudiante tuviera más de un medio para reci-

bir la información. Un ejemplo de ello es el uso de la imagen, el texto escrito, la disposición de la información, la música, los gestos, la lengua oral, imágenes en movimiento u objetos en 3D, entre otros, como una oportunidad para la interacción e intercambio con sus pares y docentes.

En el desarrollo de esta propuesta se establecieron tres momentos, caracterizados por tener objetivos articulados a los lenguajes artísticos y a los Derechos Básicos del Aprendizaje (DBA) desde el área de Español y Sociales. Cada momento se centra en llevar al escenario pedagógico el lenguaje literario, el cual será complementado por los otros lenguajes artísticos con el fin de que el estudiante sea partícipe de su proceso de enseñanza-aprendizaje. En la figura 2 se amplía cada momento.

Figura 2. Momentos de la propuesta.



Fuente: elaboración propia.

El lenguaje literario se compone de los otros lenguajes artísticos, por esto desde la propuesta se trabaja su articulación con ellos, realizando un énfasis en la palabra verbal (LSC), pictórica, escrita, como unos elementos de la literatura infantil que contribuyen a los procesos de comunicación verbal y no verbal de los niños. La palabra pictórica se trabaja en imágenes, dibujos o fotos; la verbal está enfocada en la lengua de señas y las posibilidades de contar haciendo uso de ella, y la escrita desde las producciones que pueden hacer los estudiantes de acuerdo con su español escrito.

Es por ello que se han implementado diferentes estrategias como el uso de libros álbum, libro ilustrado, narración de cuentos con apoyo de imágenes, creación literaria, teatro de sombras, personificación (teatro), dibujo, pintura, entre otros, lo cual permitió reconocer las diferentes formas de comunicar, haciendo énfasis en que cada elemento llevado al escenario pedagógico tiene una intención y finalidad. En la figura 3 se presentan las estrategias implementadas a lo largo de la práctica pedagógica desarrollada con AB2.

Figura 3. Desarrollo de Ven, una historia te contaré.



Fuente: elaboración propia.

Igualmente, se implementa una plataforma web —la cual surge a partir de la emergencia sanitaria decretada por la covid-19— como alternativa para apoyar el proceso en el aula remota, con el fin de que los estudiantes que no se pueden conectar de manera sincrónica lo hagan en otros tiempos y no pierdan lo desarrollado en la sesión. Así mismo, permite a las familias ser parte del proyecto pedagógico de aula y tener acceso a documentos y

videos que pueden contribuir a los procesos de los estudiantes, también se encuentra un apartado de vocabulario, las diferentes actividades que harán de forma autónoma, un espacio de galería con las fotos de diferentes sesiones y el correo electrónico como canal alternativo de comunicación. En la figura 4 se muestran estas secciones.

Figura 4. Secciones de la plataforma web: ¡Ven, una historia te contaré!



Aportes a la Educación Especial

La propuesta pedagógica implementada permitió que el educador especial replantee posibilidades para el aprendizaje-enseñanza en contextos educativos con la población de infancias sordas, para ello, la mediación docente tiene un rol fundamental, ya que es transversal a los procesos y acciones que se emplean en los escenarios pedagógicos. A través de esta, se cuestiona y reflexiona en torno a las realidades y relaciones entre estudiante-docente, así como las herramientas o recursos que son puestos en escena con el fin de tener una intencionalidad pedagógica. Se promueve en los niños alternativas desde el proyecto de aula para explorar nuevas formas de comunicación verbales y no verbales que estén mediadas por el lenguaje literario para que reconozcan su cuerpo como canal comunicativo, favoreciendo la expresión de sus emociones, experiencias y construcciones del entorno que les rodea.

Por otro lado, la mediación ofrece vincular el lenguaje literario con los otros lenguajes artísticos por medio de ambientes enriquecidos, en los cuales se desarrollan habilidades tanto para la comunicación verbal como no verbal. Además, se promueven aprendizajes significativos a partir de la interacción con otros y su contexto, de manera que el docente es quien orienta el sentido de aquellas experiencias para que los niños den paso a la creación y manifestación de ideas, deseos e intereses, logrando transformaciones en la forma como perciben y simbolizan el mundo. Es indispensable identificar las variables que están inmersas en el acto educativo, ya que ello facilitará comprender el propósito de la mediación pedagógica y así la formación de estudiantes. Esto se reflejó en el proyecto de aula puesto que las posibilidades desde la metodología planteada se vincularon y transitaron en ambientes con experiencias directas.

La propuesta brindará a los educadores especiales recursos para fortalecer el enfoque pedagógico y acercar a los estudiantes sordos a la literatura, para que exploren diferentes expresiones artísticas desde sus intereses, teniendo en cuenta la influencia

e importancia de las artes en los procesos educativos y comunicativos, sin dejar de lado el trabajo interdisciplinario, crítico y flexible que se viene elaborando a partir de diferentes enfoques educativos. En consecuencia, la Educación Especial debe continuar abordando proyectos que trasciendan a los diferentes contextos e infancias.

Conclusiones

Se ha evidenciado que gracias al uso del lenguaje literario dentro de las prácticas pedagógicas, los estudiantes se comunican de diferentes maneras, ya que, al trabajar con elementos como el libro álbum, el libro de imágenes, las expresiones visuales y la representación corporal, el niño va enriqueciendo formas de comunicarse. A través de la lectura de imágenes se pueden reconocer elementos cercanos a las experiencias que viven los niños en su diario vivir, es por esto que empiezan a narrar no solo desde la palabra oral sino desde la palabra pictórica, escrita y desde la imaginación y la expresión corporal, las cuales fortalecen el proceso de adquisición de la lengua de señas en los estudiantes, reconocida como su lengua materna.

En cuanto al educador especial, cumple un papel de mediador dentro del aula, pues debe ajustar las estrategias a los procesos de cada uno de los estudiantes, generando situaciones que potencien la comunicación verbal y no verbal, a través de diferentes propuestas de trabajo puestas en el lenguaje literario, pues a partir de este los niños tienen la posibilidad de narrar y contar a través de sus experiencias. Los cuentos no solo son narrados, sino que desde estos se hacen construcciones y se encuentran diferentes formas de expresión en conjunto con otros lenguajes artísticos, lo que permite el desarrollo de la autonomía en cuanto a la adquisición y aprendizaje de la lengua de señas.

En el proyecto pedagógico de aula se exploran las diferentes formas comunicativas verbales y no verbales de los estudiantes, por medio de actividades pedagógicas que estén acordes a sus intereses, pues esto permite que los niños acojan los procesos educativos desde sus diferentes realidades y que las docentes reconozcan aquellas acciones que se pueden planificar y enlazar con el propósito central de la propuesta pedagógica, el cual es potenciar la comunicación de los estudiantes por medio del lenguaje literario.

Se reconoce que este lenguaje promueve la sensibilización y el acercamiento a través de espacios que involucren a los niños en las experiencias mediadas por la literatura infantil, ya que brinda posibilidades para la construcción de significados, simbolización y procesos comunicativos de los niños.

Referencias

- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *La revista venezolana Educere*, 15(5), 335-344. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 8, 108-123. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 2014a). *Documento N° 20, El sentido de la educación inicial*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 2014b). *Documento N° 23, La literatura en la educación inicial*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N23-literatura-educacion-inicial.pdf>
- Morales, O. (2016). Mediación e interacción pedagógica: impulso para el aprendizaje y desarrollo en la primera infancia. *Manguared cultura y primera infancia en la web*. <http://manguared.gov.co/wp-content/uploads/2017/06/Mediacion%CC%81n-e-interaccio%CC>
- Piaget, J. (1994/1964). *Seis estudios de Psicología* [Traducido por N. Petit]. Labor.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Kimpres. http://www.lenguaje.red/docs/2020/Los_proyectos_de_aula_y_ensenanza.pdf
- Unicef. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

La comunicación bimodal como alternativa para apoyar el desarrollo comunicativo

Martha Stella Pabón-Gutiérrez¹
Diana Margarita Abello-Camacho²

La capacidad de comunicar nuestras necesidades, pensamientos, emociones y deseos es una de las actividades básicas de la vida humana. La comunicación implica el intercambio de información entre un emisor y un receptor, es una calle de doble sentido en la cual emisor y receptor deben comprender el mensaje que se comunica y para ello conocer y comprender el método que se utiliza para comunicar.

Todas las personas se comunican, pero no todas logran la modalidad oral o escrita, en este sentido hay una variedad de sistemas que permiten la comunicación sin importar las características físicas o cognitivas de la persona. Dentro de estos sistemas encontramos los gestos, las señas, los que utilizan objetos, imágenes o símbolos, los dispositivos tecnológicos o combinaciones de todos ellos.

Los dispositivos, sistemas, estrategias y herramientas de comunicación que reemplazan o apoyan el habla natural, se conocen como Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) y se clasifican en dos: 1) sistemas alternativos, son aquellos que tienen el propósito de reemplazar

1 Docente, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional.

2 Docente, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional.

la oralidad. Están diseñados para aquellas personas que por sus características físicas no pueden emitir discursos orales inteligibles, por lo que requieren de un sistema alterno permanente para que puedan comunicarse efectivamente en su contexto. 2) Sistemas aumentativos, los cuales buscan apoyar y fortalecer el discurso oral para asegurar que la comunicación sea comprensible para el receptor. En este caso el usuario tiene la capacidad de emitir un discurso oral, pero este no es del todo inteligible y al ser complementado con alguno de estos sistemas se asegura la emisión y comprensión completa de la idea que se desea transmitir.

En este artículo nos ocuparemos del sistema bimodal, el cual consiste en el uso simultáneo de dos modalidades: la modalidad auditivo oral y la modalidad viso gestual para mejorar la comunicación de los sujetos.

El sistema bimodal

El sistema bimodal surge en 1978, propuesto por Schlesinger con el fin de ofrecer a los niños, niñas y jóvenes sordos una alternativa de comunicación como apoyo para alcanzar la oralidad, por lo cual en un principio se consideraba un sistema transitorio. El sistema bimodal se ha dispuesto para trabajar con personas con pérdida auditiva que en algún momento de su desarrollo requieren de ayuda para comunicarse, una vez implementado y en la medida en que el sujeto mejore su comunicación oral, alcance confianza y fluidez se va eliminando su uso de forma gradual. Más adelante, el uso del sistema bimodal se amplía a otras poblaciones que sin tener pérdida auditiva se benefician de sus ventajas.

Por otro lado, el sistema busca que la persona vaya apropiando la estructura de la lengua oral por lo cual las señas se emplean de forma simultánea

con las emisiones orales, y el mensaje se estructura bajo los parámetros de la lengua oral. Esto implica que la construcción sintáctica de las oraciones conserva, para el caso colombiano, la estructura del español, la cual es diferente de la Lengua de Señas Colombiana (LSC), y las señas se constituyen en un apoyo para la comprensión del discurso.

En la literatura podemos encontrar diferentes tipologías de los sistemas bimodales, pero en general no se encuentra una clasificación concluyente (Hernández y Monreal, 2000; Sánchez, 1992). Una posible clasificación del sistema bimodal se plantea desde la intensidad del uso del canal visual-gestual en relación con el auditivo-verbal. La intervención mediante la comunicación bimodal puede ir desde signar unas pocas palabras meta durante el discurso hasta signarlo en su totalidad, esta segunda opción será entonces lo que se conoce como lenguas signadas. Un ejemplo de esta tipología es el español signado (Gutiérrez, 1997) y el inglés manualmente codificado (*manually coded English - MCE*) (Schick, 2003). En estos, se emplean signos propios de las lenguas de señas, pero la estructura de las oraciones corresponde a la lengua oral.

La tensión sobre incluir o no las lenguas signadas como una tipología de comunicación bimodal radica en que, si bien en estas se emite la comunicación de forma simultánea por las dos modalidades (visual-gestual y auditivo-verbal), se constituyen en sí como sistemas alternativos de comunicación y no tienen el propósito de apoyar la oralidad sino de complementarla de forma permanente.

De otro lado, se encuentran otros sistemas como la palabra complementada (*cued speech*), la cual tiene como objeto clarificar de forma visual el lenguaje hablado y lograr que las personas con pérdida auditiva comprendan mejor la lengua oral. Es un sistema de comunicación visual en el que los movimientos de la boca del lenguaje hablado se combinan con signos para hacer que los sonidos (fonemas) hablados se distinguen claramente. La palabra complementada se ha convertido en países como Estados Unidos en una alternativa intermedia entre el oralismo y la lengua de señas

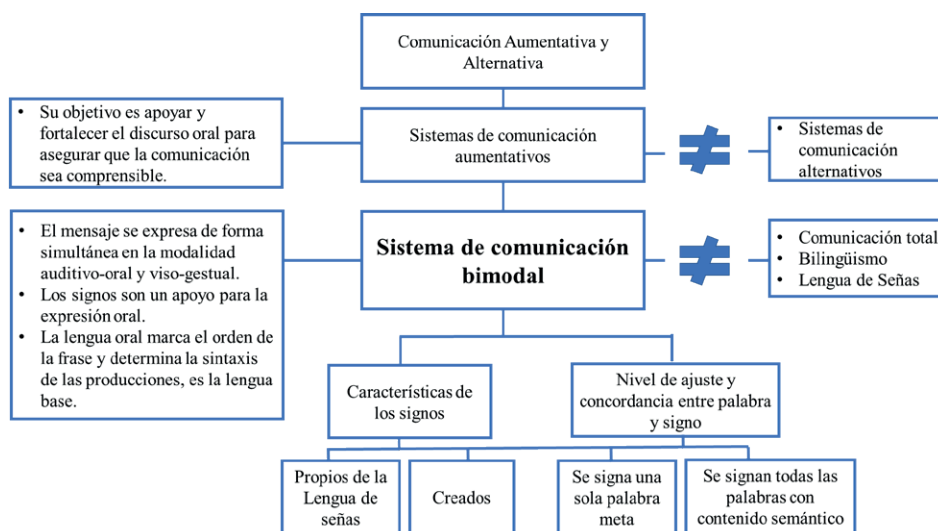
que facilita la aproximación a la escritura (Gardner-Walsh *et al.*, 2021).

En el caso de la palabra complementada se cumple también con la presentación simultánea en dos vías (visual-gestual y auditivo-verbal) pero la seña manual no tiene una correspondencia entre el signo y la palabra, sino que brinda información sobre la construcción fonética de la palabra. En este sistema el usuario identifica los sonidos (fonemas) del lenguaje hablado mediante el uso de ocho configuraciones manuales en cuatro lugares distintos cerca de la boca. Las formas de las manos representan fonemas de consonantes y las ubicaciones representan fonemas de vocales. Empleando la palabra complementada, el usuario identifica fragmentos de consonantes / vocales sincronizados con los movimientos de la boca durante el habla.

El hecho de que no se empleen señas con una correspondencia entre la palabra y el signo hace que la palabra complementada no sea identificada como un sistema bimodal desde la propuesta original de Schlesinger.

En síntesis, en este artículo comprendemos el sistema bimodal como aquel que se implementa de forma transitoria con el objetivo de potenciar la aparición y uso del lenguaje oral, emitiendo de forma simultánea el discurso en dos modalidades (auditivo-verbal y visual-gestual) siguiendo la estructura gramatical del lenguaje oral y, se usan señas que tienen correspondencia semántica. La figura 1 presenta un mentefacto conceptual del sistema bimodal de forma tal que el lector pueda ver y relacionar los principales aspectos de este.

Figura 1. Mentefacto conceptual del sistema bimodal.



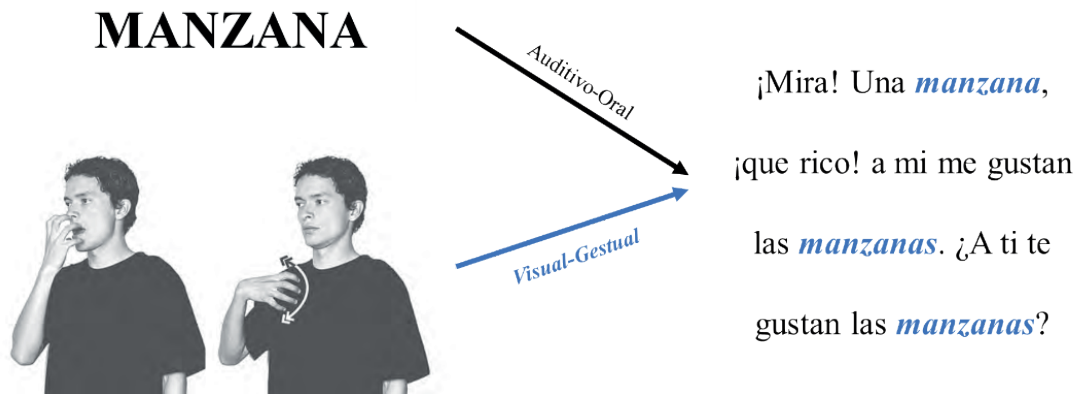
Fuente: elaboración propia.

Implementación del sistema bimodal

Al emplear este sistema, el adulto (docente, terapeuta o padre) emite un mensaje oral acompañado de algunas señas. Ahora bien, no todo lo que se dice oralmente se signa, el profesional signa solo aquellas palabras meta, es decir, las que desea fortalecer en el discurso del sujeto. La figura 2 muestra

un ejemplo en el cual la palabra meta es manzana, por lo que solo se emplea esa seña durante la emisión del mensaje.

Figura 2. Esquema de trabajo a través del sistema de comunicación bimodal



Fuente: elaborado por el autor, basado en INSOR (2016).

Ambos usuarios, tanto emisor como receptor, deben usar en forma simultánea la palabra y la seña durante la emisión del discurso. Este aspecto es importante pues muchas veces el usuario aprende la seña y la emplea rápidamente pues le resulta sencillo su uso, pero no hace el esfuerzo por decir la palabra empleando el lenguaje oral, debido a que esto se le dificulta más. En este caso es vital tener presente que el objetivo es alcanzar el lenguaje oral, por lo que la seña se usa como apoyo y no como remplazo de la palabra que se trabaja.

La producción completa se hace en la modalidad auditivo- verbal y no en la modalidad viso-gestual. En este sentido, la cantidad de palabras signadas durante el discurso dependerá del objetivo de trabajo con el usuario y puede variar según las necesidades y el avance con el uso del sistema que vaya logrando el usuario. La selección de las palabras para signar debe hacerse de forma cuidadosa, con este fin se realiza una detallada descripción del desarrollo lingüístico y comunicativo de la persona, de tal manera que permita identificar cuáles son las dificultades lingüísticas que pre-

senta, y que por lo tanto afectan su comunicación, en relación con la producción a nivel oral y que no reconoce, no comprende y que se requiere que incorpore en su producción.

Perfil del usuario del sistema bimodal

Para la implementación de este sistema son candidatos las personas con dificultades en la expresión oral, entre ellas se incluye:

- Personas con discapacidad motora que por su propia condición tienen dificultad para la expresión oral.
- Personas con discapacidad intelectual, las cuales pueden que no tengan dificultad en la articulación, sin embargo, pueden tener dificultades en el procesamiento de la información o en ocasiones por la macroglosia, donde el tamaño de la lengua es mayor y genera dificultades en la articulación.
- Personas con trastorno del espectro autista, que no se expresan fácilmente por medio oral y dada la necesidad de comunicarse se hace importante el uso de otros sistemas que faciliten este proceso.
- Personas con discapacidad auditiva que se encuentran en proceso de oralización. Vale aclarar que no es conveniente utilizar este sis-

tema con niños que están adquiriendo la lengua de señas, en el marco del enfoque bilingüe. No se sugiere su uso en este caso pues el objetivo del sistema es la oralidad; además, la lengua de señas tiene una estructura que le es propia y es diferente a la oral, en el cual se sustenta el sistema bimodal y no es conveniente mezclar las dos estructuras.

Perfil del profesional que implementa el sistema bimodal

Diferentes profesionales pueden implementar el sistema bimodal siempre y cuando se tenga conocimiento de este, sin embargo, hay que tener claro que los fonoaudiólogos son los profesionales idóneos por su objeto de estudio, el cual es velar por la buena comunicación y su propósito es ayudar a alcanzar el bienestar comunicativo (Álvarez, 2013). Otro profesional importante en el proceso es el docente que esté trabajando con el usuario, quien teniendo las bases claras del sistema puede emplearlo en el marco de sus intervenciones pedagógicas y acordar con el fonoaudiólogo su retiro progresivo, una vez se vean resultados en el proceso.

Aunque los profesionales deben guiar la implementación, es necesario señalar que el sistema de comunicación bimodal como tal debe ser empleado por el usuario en su contexto de forma cotidiana y no limitar su uso a sesiones de trabajo terapéutico o educativo. Para asegurar el uso cotidiano del sistema es necesario que los padres y personas cercanas al usuario conozcan cómo hacer uso de él y lo empleen en conversaciones cotidianas. De esta forma habrá una mayor estimulación al darse un aumento de las interacciones comunicativas y, por lo tanto, aumentará la confianza y la fluidez en el uso de la lengua oral apoyada por los signos.

Es importante que el profesional que implemente este sistema y quienes hagan uso de él sean proficientes en la producción oral, es decir, tener una articulación y estructuración de la lengua oral

acorde a su nivel de desarrollo. Una adecuada producción oral es imperativa pues el profesional se convierte en modelo de la lengua oral y estimula así una producción apropiada.

En este punto vale la pena hacer una aclaración desde la práctica, si bien los modelos lingüísticos al ser personas sordas son competentes en la lengua de señas, y pueden tener una producción oral, no son los profesionales idóneos para realizar la implementación del sistema bimodal. Dado que el objetivo es alcanzar la oralidad se debe contar con un modelo de lengua oral proficiente y las producciones se deben hacer de forma correcta en la lengua oral, aspectos que el modelo lingüístico, al ser una persona sorda, no suele tener con un alto desarrollo. Estos profesionales pueden apoyar la implementación desde lo visual-gestual pues, al tener el canal visual tan agudizado, van a detectar aspectos que tal vez las personas oyentes no reconocen como un símbolo que comunica, aspecto especialmente útil cuando se trabaja con personas con afectación física o motora en miembros superiores.

Sugerencias para la implementación

- Implementación estructurada. El sistema bimodal debe implementarse de manera muy organizada, pues se busca que el usuario pueda aprender las palabras meta de manera paulatina y así mismo el profesional pueda identificar los logros y reconocer los aspectos que se deben trabajar para apoyar el acceso a la lengua oral.
- Implementación paulatina. Es importante identificar a qué ritmo trabaja el usuario, para esto se inicia a un ritmo pausado integrando una sola palabra meta en la comunicación y luego se incrementa.

- Lograr la transferencia a otros contextos. A pesar de que este es un sistema transitorio, para lograr el objetivo debe buscarse que el contexto en el que participa el usuario lo estimule y enriquezca, y le permita acceder a la lengua oral donde, con el paso del tiempo, se irá retirando de manera paulatina el sistema.
- Cuando se identifique que, pese a la implementación del sistema, el cual es de carácter transitorio, el usuario no ha alcanzado los logros esperados en la expresión oral, se hace necesario hacer una valoración en diferentes contextos (hogar, colegio, ocio, entre otros) con el fin de identificar si en aras de su bienestar comunicativo es mejor implementar un sistema de comunicación alternativo, de carácter permanente.

Reflexión final

Históricamente, la implementación de los sistemas de comunicación se ha limitado a los usuarios, fines y procesos para los cuales fueron creados en un inicio, desaprovechando posibilidades de trabajo desde otras perspectivas. Si bien el sistema bimodal tiene como objetivo potenciar la habilidad oral y es pensado como un sistema transitorio, es importante reconocer que su tiempo de implementación y retiro va a depender de las características de cada sujeto, los avances que logre y los beneficios del uso en los contextos cotidianos.

Este artículo es una invitación a los profesionales que trabajan con personas que tienen problemas en la expresión oral para que incentiven el uso del sistema bimodal, ya que lo que se ha observado en su uso es que brinda mayores oportunidades al usuario para las interacciones comunicativas (Carangui y Merizalde, 2021). Aun cuando el sistema bimodal fue creado para el trabajo con per-

sonas con pérdida auditiva, con el paso del tiempo se ha visto que ofrece múltiples posibilidades de implementación con otras poblaciones (Tellaeché *et al.*, 1985). En este sentido, el llamado es a priorizar el bienestar comunicativo e implementar los sistemas de comunicación que sean beneficiosos para los usuarios, de tal forma que logren participar e interactuar cada vez con mayor autonomía y que por supuesto logren enriquecer sus experiencias de vida.

Referencias

- Álvarez, L. (2013). *Los sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación: la comunicación bimodal como recurso en el aula de audición y lenguaje* [Tesis de grado]. Universidad de Valladolid.
- Carangui, E. y Merizalde, A. (2021). La comunicación bimodal para potenciar la estructuración de la sintaxis en estudiantes con discapacidad auditiva [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
- Gardiner-Walsh, S. J., Giese, K., y Walsh, T. P. (2021). Cued Speech: Evolving Evidence 1968-2018. *Deafness & Education International*, 23(4), 313-334. <https://doi.org/10.1080/14643154.2020.1755144>
- Gutiérrez, A. (1997). El español signado en la educación del niño sordo. En Torres y García-Orza (Eds.), *Discapacidad y sistemas de comunicación: teoría y aplicaciones* (pp. 123-139). Real patronato de prevención y de atención a personas con minusvalía.
- Hernández, R. S. y Monreal, S. T. (2000). Las representaciones fonológicas en el sordo: papel de la palabra complementada en su desarrollo y uso. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 20(1), 6-15. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(92\)75535-1](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(92)75535-1)
- Sánchez, A. J. (1992). El acceso a la comunicación y al lenguaje en el niño deficiente auditivo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 12(2), 68-75.

- Schick, B. (2003). The development of American Sign Language and manually coded English systems. En M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 219–231). Oxford University Press.
- Schlesinger, H. (1978). The acquisition of bimodal language. En I. M. Schlesinger & L. Namir (Eds.), *Sign language for the deaf. Psychological, linguistic, and sociological perspectives* (pp. 261-269). Academic Press.
- Tellaecbe, S. P., Mayordomo, A. y Pérez, J. M. (1985). Comunicación simultánea: un modelo para enfrentar los déficit lingüísticos del niño autista. *Estudios de Psicología*, 19, 63-72. <https://doi.org/10.1080/02109395.1984.10821402>

Leer la lee desde una perspectiva estudiantil: tópicos en los ocho números publicados en el Magazín

José Luis Ramírez-Espinosa¹

El Magazín LeeLaLee ha cumplido con ocho números de ediciones publicadas desde el año 2017 hasta el 2022, lo cual demuestra el propósito que ha tenido: divulgar el trabajo pedagógico, proyección social e investigativo de la comunidad de profesores, estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Especial (LEE). El Magazín, desde su primera publicación, tiene a disposición de los y las autoras, así como de las y los lectores, conversaciones con diferentes perspectivas en el campo de la Educación Especial, mostrando las diversas voces que se han sumado a la cultura de escritura y divulgación.

Este artículo se elaboró como parte de la monitoría en el Magazín. Identifica los temas centrales de los artículos publicados en sus primeros ocho números. Con esto, se presenta a continuación un breve análisis desde siete tópicos o temáticas que agrupan los 38 artículos que se encuentran a disposición para su lectura.

Una primera temática es *la historia y acontecimientos de la LEE*, en esta se encuentran tres artículos que destacan momentos memorables para la licenciatura: “A propósito de los 50 años de la Licenciatura en Educación Especial. Una línea de tiempo sobre la educación especial en

.....
1 Educador Especial en formación. Monitor del Magazín Lee la LEE en el 2021-II

Colombia”, texto liderado por docentes que han vivido diferentes hechos e hitos de la historia de la Educación Especial en el país; “Un nuevo texto: Manos y Pensamiento: realidades de la interpretación, perspectivas de formación”, el cual narra lo sucedido en el lanzamiento del libro homónimo y cuyo objetivo es resaltar la triada de lengua de señas, interpretación y formación de intérprete; “Un homenaje a la Licenciatura en Educación Especial y a sus egresados como esencia de la transformación educativa liderada desde hace 50 años”, que ratifica los aportes de esta Licenciatura al campo educativo en general.

Una de las grandes herramientas pedagógicas y didácticas de las cuales hace uso la Educación Especial es los *lenguajes artísticos*, los cuales se incorporan de diferentes formas en las prácticas de los educadores, exponiendo valiosas formas de enseñar. Se encuentran cuatro artículos realizados por estudiantes de la Licenciatura que explícitamente muestran el protagonismo de alguno de estos lenguajes artísticos en el desarrollo de prácticas pedagógicas; sin embargo, cada uno de estos es singular en sí en las herramientas que muestran o en los trabajos de grado realizados. Podremos encontrar artículos de proyectos, como “MediArte: una estrategia innovadora para el desarrollo de habilidades cognitivas en personas con Discapacidad Intelectual”, “Activa-mente narrando” y “El arte como medio de transformación”. En esta misma temática se incluye el artículo “La literatura infantil como herramienta potencializadora en la formación de niños”, resultado de la monografía de investigación del proyecto el lenguaje literario como estrategia pedagógica y comunicativa para la potenciación del discurso narrativo en niños sordos monolingüe y bilingüe, este último nos muestra otra mirada de las diversas vías para usar el lenguaje literario con la primera infancia.

El tema de la *formación como educadoras o educadores* también ha sido resaltado en un número importante de artículos; específicamente han sido ocho aquellos que brindan aportes para consolidar saberes y en los cuales se muestra preocupación e interés hacia los futuros educadores. Entre estos

artículos se encuentra el titulado “La Formación en Investigación de Futuros Docentes. Línea de investigación pedagógica y didáctica del programa de Educación Especial”, este hace énfasis en la formación investigativa pedagógica y didáctica, para que en calidad de docentes conozcamos cómo debemos mejorar nuestras habilidades al momento de investigar, del mismo modo uno de estos artículos cuenta con reflexiones que realiza una estudiante en el escrito titulado “Reflexión a mi profe”, el cual hace un llamado a pensar en el rol del educador especial.

El tercer artículo de esta sección: “Reflexiones sobre el plan de estudios en la formación de educadores especiales desde una mirada crítica”, aborda el plan de estudios de la licenciatura en educación especial de la UPN, con sus cambios y adaptaciones a las constantes exigencias sociales y educativas. Por su parte, “Ambientes pedagógicos complejos: una oportunidad para hacer inclusión” fundamenta posibilidades y explica la necesidad de generar diferentes ambientes pedagógicos los cuales deben estar pensados para todos. En “Una reflexión sobre los ‘Problemas’ de aprendizaje, desde una perspectiva basada en el neuroaprendizaje” se afirma que se requiere transformar la manera en la que se enseña y se procede cuando se presentan estos retos en el aula. A esta lista de invitaciones para la formación de educadores se suma el artículo “Desarrollo del lenguaje y su relación con los contextos”, el cual expone las teorías del lenguaje, la forma en que este se relaciona con el entorno y la cultura. Para concluir con este tema se presentan dos invitaciones más para pensar la formación; una en el artículo “En la búsqueda del maestro en contexto: Una identidad, un saber y un aprendizaje desde lo virtual y lo presencial”, el cual aporta al maestro y su identidad social; y otra, en el artículo titulado “Aproximaciones a la Educación

Especial como objeto de estudio. Experiencia desde diálogos de saberes”, el cual presenta algunas conversaciones que se han desarrollado entre profesores de la LEE con el propósito de avanzar en la noción del campo de la educación especial.

Las *políticas públicas y normativas* existentes alrededor de las personas con discapacidad y la educación inclusiva es el cuarto apartado conformado por cinco artículos; dos de los cuales analizan situaciones desde la mirada del conflicto armado interno en el país, como el titulado “Niños, niñas y adolescentes con discapacidad, víctimas del conflicto armado: Formación de educadores especiales en el marco del posconflicto y acciones para su atención y asistencia desde el ámbito educativo”, así como el titulado “Propuesta de Formación de Maestros en el marco del posconflicto Encuentro, reconocimiento y reconciliación: PAZ-OTROS”. Estos conciben lo ocurrido en el conflicto y posconflicto en Colombia y el marco legal educativo que existe detrás y que ampara a todas las personas vinculadas con la reconciliación y el papel del educador especial en estas situaciones.

Los artículos “Políticas públicas de apoyo y fortalecimiento a la familia en Colombia: un llamado al aporte, construcción y ejecución desde la atención a la discapacidad” y “Lo que la ley dice acerca de la inclusión laboral en Colombia, pero que la realidad lo refuta” presentan algunas verdades en nuestro país a la hora de encontrarse con la perspectiva de inclusión. Para terminar esta categoría de políticas públicas y normativas se presenta el artículo “Atención educativa para las personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva: lectura en normativas del contexto colombiano”, el cual expone el sistema educativo y algunos procesos desde la mirada a la participación de las personas con discapacidad.

Para la LEE no es posible dejar atrás el tema de los *talentos excepcionales*, un campo del saber en el cual la Educación Especial ha estado incurriendo. Se han presentado dos artículos centrados en esta población; en primera instancia, nos encontramos con “El desafío de desarrollar talento en las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá”, texto que se destina principalmente a reconocer lo que está pasando en la Red Distrital de Bogotá; además, se publicó el artículo “Estudiantes con doble excepcionalidad: un doble reto para la educación especial como campo de estudio”, este evidencia la forma en que los estudiantes son reconocidos solamente por su discapacidad y no por sus habilidades, lo que hace que los talentos o capacidades excepcionales existentes no puedan ser mostrados o potencializados; dentro de las aulas como fuera de ellas.

La sexta categoría se centra en *las prácticas y el quehacer del educador especial*, y cuenta con el mayor número de artículos. Bien sea desde egresados y sus reflexiones en la vida laboral o bien desde las prácticas pedagógicas o trabajos de grado que siempre impactan la comunidad estudiantil, pues demuestran los aprendizajes recogidos a lo largo de los procesos formativos. En el Magazín se encuentran publicados tres artículos de egresadas de la LEE y seis cuyos autores fueron los educadores en formación.

Las egresadas autoras de los artículos muestran cómo han afrontado diferentes realidades en el campo laboral y brindan comprensiones sobre diferentes dinámicas y prácticas; uno de estos artículos, “La Educación Especial, un campo del saber que trasciende las aulas”, explica que el Educador Especial también se hace visible en muchos otros campos, logrando trabajar de una manera interdisciplinar con otros profesionales. Luego, en el artículo titulado “Proceso de inclusión en el Colegio Ciudad Bolívar Argentina: una mirada de los estudiantes con discapacidad como actores sociales”, se da paso a visibilizar procesos pedagógicos que se reflejaron en una institución educativa pública liderados por una egresada de la LEE, la cual toma recursos didácticos, como el “Periódico Escolar

el Molinillo”. Estos artículos demuestran el gran alcance del Educador Especial a manera de agente activo de la educación y formación.

En este mismo camino de las prácticas se aúnan proyectos pedagógicos en marcha o realizados por educadoras y educadores en formación; por ejemplo, el “Programa para la autorregulación del aprendizaje PADA”, pensado por estudiantes y para estudiantes; ya que brinda estrategias educativas para los educadores en formación de la Licenciatura. Otro artículo, “Explorar miradas, definir conceptos: hacia la inclusión”, cuestiona las maneras de exclusión que se centran en la participación de personas con discapacidad y en el uso de etiquetas que se emplean en escenarios educativos. Por otra parte, la “Propuesta para la resolución de conflictos en personas con discapacidad intelectual Redeco” es un proyecto que muestra el cómo las personas con discapacidad intelectual hacen uso de la estrategia para solucionar conflictos. Entretanto, “Reflexiones sobre la Interdependencia Positiva y la Autodeterminación desde el Trabajo Cooperativo”, muestra lo que ocurre en el programa de Aula Húmeda con las personas con discapacidad y sus cuidadores, en el cual un grupo de docentes en formación lograron observar y comprender procesos de dependencia y proponer acciones que brindarían otras posibilidades. El proyecto “Eliminar barreras comunicativas: Documentos digitales accesibles; reto para la educación superior” tuvo dos artículos en la primera y tercera edición del Magazín, consolidando la importancia de la inclusión en los documentos digitales.

Otro tema que se trabaja en varios artículos es el de *voces de y para las personas con discapacidad*, en los cuales se resaltan diferentes vivencias de las personas con discapacidad y las que se encuentran alrededor de ellas, empezando por el escrito de “Seis docentes universitarios con discapacidad: Una tesis doctoral inclusiva que construye saber incluyente”, nos muestra un poco de lo que sucede en la vida de estos seis docentes, de qué manera han podido ser y estar en el mundo a lo largo de su trayectoria en lo personal y profesional. También encontramos una reflexión escrita por la voz de

una madre cuidadora “Voces y emociones frente a la LEE”; en ella se cuenta su vivir en el programa de la Licenciatura sobre el proyecto de Comunicación Aumentativa y Alternativa, que junto a su hija han pasado seis años siendo usuarias de estos beneficios, igualmente nos cuenta cuáles han sido los resultados de estar vinculada a los procesos llevados en la licenciatura. Ahora bien, en el número 7 del magazín encontramos el relato de “El diario de Dan Grend”; este narra en primera persona vivencias de un joven de 25 años con TEA (Trastorno del Espectro Autista) el cual empieza a leer sus diarios antiguos y comprende mejor qué pasa con él y con su comunicación hacia los demás.

Para terminar con esta lectura de temáticas con las cuales comprender los artículos publicados a lo largo del Magazín, la situación generada por la *pandemia por covid-19* sigue siendo un potenciador de experiencias y vivencias que han construido nuevas miradas de inclusión, por ello se dedican cuatro artículos muy precisos y cercanos a una nueva realidad, algunos artículos de reflexión y otros derivados de prácticas pedagógicas. “Experiencias de práctica en tiempos de pandemia” recoge vivencias de educadores en formación y cómo se han tenido que adaptar para satisfacer las nuevas exigencias generadas por la coyuntura. Seguido a ello, el artículo “La virtualidad en el territorio de Gachancipá. Una experiencia desde la práctica pedagógica de voces diversificadas” presenta la virtualidad en este municipio ante la situación generada por la pandemia, cómo se realizaron algunos procesos educativos y también recoge voces singulares y diversificadas del momento de desarrollo de la propuesta. Un artículo más es el titulado “La educación de personas con discapacidad en tiempos de pandemia” el cual nombra las dificultades que han pasado ellos en la pandemia pensado desde la formación educativa. Por último,

se presenta al “Maestro en contexto: El docente observador en pandemia”, que retoma un nuevo valor al momento de observar y llevar a cabo la intervención pedagógica con el énfasis de tener en cuenta lo que pasa en su entorno.

En síntesis, a lo largo de estos ocho números que han sido publicados, sin ninguna duda las experiencias suscitadas han ampliado mi perspectiva personal de la Educación Especial, que al ser

leídas por otros también podrán ejercer transformación y construcción. De igual manera sé que los diferentes artículos del magazín lograron su cometido de divulgar y promover lo sucedido en la licenciatura. Por esto mismo, se da la invitación a todos ustedes lectores, a publicar en el Magazín LeeLaLee y seguir trabajando a favor de la formación estudiantil.

(magazin_leelalee@pedagogica.edu.co)