



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Educadora de educadores



4ª edición - Segundo semestre 2019

Magazín

lee la lee



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Rector

Leonardo Fabio Martínez

Vicerrector Académico

John Harold Córdoba Aldana

Decano facultad de Educación

Faustino Peña Rodríguez

Jefe de departamento de psicopedagogía

Alcira Aguilera Morales

Coordinador Licenciatura en Educación Especial

Eduardo Delgado Polo

Editoras*

Diana Margarita Abello Camacho

Ángela Camargo Uribe

* Docentes Investigadoras del grupo de investigación Estilos cognitivos. www.estiloscognitivos.com

Comité editorial y científico

Libia Vélez Latorre

Carolina Hernández Valbuena

Dora Manjarrés Carrizales

Esperanza Monroy Martín



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 4, segundo semestre 2019

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

lee la lee

El cuarto número del Magazín *Lee la Lee*, publicado en el segundo semestre del 2019, recoge distintas miradas en torno al campo de estudio de la Educación Especial. Por ello, se reconoce el lugar de la pedagogía, la didáctica y el arte en los procesos educativos de personas con discapacidad y capacidades y talentos excepcionales, se resalta el rol del maestro en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la importancia de los contextos, las familias y los recursos sociales, culturales o artísticos que se dan en la sociedad y que enriquecen los procesos pedagógicos en tanto ampliar el campo de la educación en general y de la Educación Especial en particular. De manera que, la selección de artículos para este cuarto número buscó que se abordara, desde múltiples perspectivas, la discapacidad y las capacidades y talentos excepcionales, al hacer énfasis en el gran reto de la Educación Especial de hacer su abordaje pedagógico y didáctico de una forma creativa e innovadora.

Por lo anterior, se presentan cuatro artículos que nos sitúan en los retos y posibilidades que tiene el maestro frente al abordaje de la educación de personas con discapacidad y capacidades y talentos excepcionales. El primer artículo que se presenta se titula “¿Qué son los ambientes pedagógicos complejos?”, escrito por el Coordinador de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad, el profesor Eduardo Enrique Delgado; en este se aborda el ambiente como aquel

en el que el ser humano se origina y se construye, por lo que este siempre es pensado en relación con el ambiente. El autor realiza una reflexión en torno al ambiente desde lo pedagógico en tanto comprende no un proceso de enseñanza-aprendizaje de forma directa, sino que aborda la enseñanza como elemento distintivo. De acuerdo con el autor, el diseño de los ambientes pedagógicos reconoce que dentro de la interacción ambiente-sujeto hay múltiples sentidos, es por ello por lo que el ambiente pedagógico se presenta como una propuesta conceptual y metodológica que promueve el desarrollo y participación de personas con distintas formas de ser y estar en el mundo. A partir de esto, el autor define el concepto de discapacidad, tomando distancia de las miradas funcionalistas e higienistas y relaciona los ambientes complejos y su relación con la cultura en lo que Bahba, (2002) denomina *tercer espacio*. Desde dicha perspectiva, el autor analiza la relación entre discapacidad y enseñanza, para concluir, a través de la teoría de las situaciones didácticas, la posibilidad de visualizar caminos para pensar y actuar una enseñanza comprensiva.

El segundo artículo, escrito por la profesora de Licenciatura en Educación Especial Diana Margarita Abello, se titula “Estudiantes con doble excepcionalidad: un doble reto para la educación especial”. En él, la autora describe el reto didáctico y pedagógico que significan para la educación especial los estudiantes con doble excepcionalidad en el aula. El texto inicia definiendo la doble excepcionalidad y resalta que su complejidad radica en lo poco común que es. Señala, además, que en ocasiones los espacios educativos se centran en la discapacidad y no en los talentos, lo que hace que dichos talentos o capacidades excepcionales no logren emerger. De allí la importancia del maestro, el cual tiene la capacidad de dar un adecuado

abordaje pedagógico para dichos talentos o excepcionales. Por ello, la autora resalta la importancia de que el maestro conozca sobre el tema y señala la importancia de que se dé un adecuado abordaje pedagógico al destacar el lugar de una escuela verdaderamente inclusiva. El texto finaliza resaltando el reto de profundizar sobre el tema de la doble excepcionalidad y busca que desde la educación especial se den espacios de diálogo que permita el desarrollo de los estudiantes en los espacios educativos.

El tercer artículo, titulado “MediArte: una estrategia innovadora para el desarrollo de habilidades cognitivas en personas con Discapacidad Intelectual” realizado por Gisell Ariza, Angie Castañeda, Sharon Clavijo, Camila Hernández, Luna de los Mares Orjuela, Lina Oviedo, Érika Pineda, Oscar Piracún y Karen Preciado, estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad, quienes junto a la profesora Juliana Herrera, persona quien los asesoró en su proyecto de grado, quisieron exponer el trabajo pedagógico que han desarrollado en la Institución Asociación Colombiana ACONIR, ubicada en la localidad de Suba, en Bogotá, la cual trabaja con niños, adolescentes y adultos con discapacidad intelectual. En un primer momento, los autores hacen una descripción del lugar y cómo iniciaron su proyecto pedagógico el cual buscaba desarrollar y potencializar las habilidades cognitivas de los sujetos con discapacidad intelectual a partir de los lenguajes artísticos y la mediación docente. Por esto, desarrollaron estrategias pedagógicas basadas en la exploración de los sentidos con el fin de reconocer las diversas formas de expresión de las personas que participaron del proyecto y que muestran alternativas de innovación pedagógica que se pueden dar en el aula, donde además, según los autores, se resaltan aspectos no solo educativos, sino multiculturales, experienciales, creativos y sensibles. Dentro de los resultados que destacan los autores del proyecto es que este permitió a los docentes reconocer los lenguajes artísticos como estrategias transversales para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades cognitivas, donde se destacan la comprensión la

observación y la interpretación. Igualmente, los docentes realizaron una mediación en la cual no vieron los lenguajes artísticos como algo fragmentado, sino que a través de la integración de estos lenguajes lograron enriquecer las habilidades cognitivas de los participantes.

Para finalizar este número, encontramos el cuarto artículo titulado “Proceso de inclusión en el CCBA. una mirada de los estudiantes con discapacidad como actores sociales”, escrito por Lizeth Moncada, docente de apoyo y egresada de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad, quien nos narra la experiencia que ha tenido en el Colegio Ciudad Bolívar Argentina CCBA, ubicado en la localidad 19 de la ciudad de Bogotá. En ella se encuentran inscritos niños, niñas y adolescentes principalmente con discapacidad intelectual en primaria y bachillerato, lo que ha significado para los maestros de la institución todo un reto. En el trabajo desarrollado por la autora en la institución se realizó un reconocimiento a los proyectos que se adelantan con la población con discapacidad intelectual; dentro de ellos se resalta el proyecto de el *Periódico Escolar el Molinillo*, ya que en este los estudiantes tenían un espacio creativo en el cual podían expresarse el cual impactó no solo en los estudiantes sino en la comunidad. En su texto, la autora señala en su texto las capacidades que se desarrollan en los estudiantes a través de la experiencia del periódico, y muestra además cómo este ha cambiado la mirada que se tiene sobre la discapacidad en la institución, puesto que tanto los estudiantes como los maestros reconocen las capacidades de aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual ya que este espacio, al ser un espacio de participación permite que los estudiantes con discapacidad intelectual puedan ser vistos como sujetos activos con la capacidad de aprender y realizar aportes en los contextos en los que se encuentran, tal como lo señala la autora.

Esperamos que todos nuestros lectores disfruten este número del *Magazín Lee la Lee*.

Catherine Pardo Murillo

Docente Licenciatura en Educación Especial
Universidad Pedagógica Nacional

Ambientes pedagógicos complejos: una oportunidad para hacer inclusión

Eduardo Enrique Delgado

Docente Licenciatura en Educación Especial
Universidad Pedagógica Nacional
eedelgado@pedagogica.edu.co

Un Ambiente Pedagógico Complejo (APC) es una construcción intencional, una propuesta pedagógica que resulta de la confluencia entre propósitos, comprensiones y estrategias que se expresa en estructuras dinámicas, procesos y principios.

A continuación, se presentan las comprensiones que le dan soporte a esta definición, las estrategias didácticas, la estructura y los principios, en el entendido que los propósitos se resumen en tres vinculados: fomentar la interdependencia positiva, la autodeterminación y la participación en las personas con discapacidad y sus familias.

Las comprensiones

Sistemas y ambientes

Treinta radios de la rueda rodean el eje, del vacío depende el movimiento del carro. Se recoge barro y se moldea, del vacío depende la utilidad de la vasija.

Se instalan puertas y ventanas, para la habitación, pero del vacío interior depende su utilidad. Por ello, lo que es sirve de posesión, lo que no es sirve de obra.

LAO- TSÉ, TAO TE KING (P. 11)

Con este texto del Tao Te King, escrito por un antiguo maestro chino, Lao Tsé, en el siglo VI a. de C., pueden expresarse dos aspectos fundamentales de todo ambiente: la estructura y la función. Por supuesto —y es a propósito— la primera, supeditada a la segunda: “lo que es, (estructura) sirve de posesión, lo que no es (función, dinámica) sirve de obra”.

El ser humano se origina y se construye al interior de ambientes diseñados por otros humanos y pensados para él. Las estructuras se generan para soportar la obra, que resulta en el proceso de humanización del individuo. Es necesario pensar al sujeto siempre en relación con el ambiente. Pero también a la inversa: no puede pensarse el ambiente sin el sujeto. Hay que detenerse aquí para hacer unas aclaraciones referentes a la concepción de sistema y de ambiente: dejaremos a propósito la historia de la construcción de estos conceptos, explicitando solamente que ambos comparten orígenes en la Biología y la cibernética, con los trabajos sobre los sistemas vivos de Bertalanffy (1950), el estudio de las relaciones sistema-entorno, que se denominó ecosistema, y que comprende el sistema como un conjunto de elementos en interacción permanente, en donde el estado de cada uno de ellos está determinado por el estado de cada uno de los otros (y del conjunto).

Los sistemas tienen algunas características básicas, que se enuncian a continuación:

Estar inmersos en un medio abierto con el cual intercambian materia, energía, información, etc. La entropía, como dinámica fundamental, muestra

las transformaciones de los sistemas a través de ese intercambio. Un sistema aislado tiende al máximo orden, pero se comporta como cerrado por lo que no intercambia con el medio y, por ende, se paraliza. Se entiende también que todo sistema vivo es abierto. El conjunto —la relación— sistema-entorno, se denomina ecosistema. La Interfase es el lugar de intercambio entre el sistema y el entorno.

En este mismo sentido, encontramos los aspectos **estructurales** del sistema: un límite o frontera que representa la Interfase; los elementos, las redes de comunicación y transporte y un almacén o reservorio de *stock*. Los aspectos **funcionales** son los flujos de diferente naturaleza que circulan entre los reservorios, estos son: los centros de decisión, los bucles de retroacción (o *feedback*) que informan a los centros de decisión lo que pasa, las desviaciones resultantes de la desviación de la velocidad de circulación de los flujos o de la duración del stock en los almacenes. Estos aspectos son las que promueven los ajustes y adaptaciones.

También está la Dinámica del Sistema: la manifestación de los diversos sucesos que sobrevienen en todos los niveles estructurales y funcionales del sistema. El mecanismo esencial es la retroacción o *feedback*. Esta es una acción de retorno por la cual las informaciones sobre los efectos de una acción o de una transformación son reenviadas a la fuente, lo que tiene por efecto mantener o modificar esta acción. El *feedback* puede ser positivo o negativo y se observa en la Interfase. Finalmente, en todo sistema se ven características de totalidad, circularidad y equifinalidad. Esto último implica que las finalidades de los componentes y procesos del sistema son equivalentes, no contrarias.

Los avances y aplicaciones de estos conceptos se han desarrollado en diversos campos, como la psicología, la comunicación y la tecnología. Uno

de los trabajos más significativos fue el de Urie Bronfenbrenner (1979) quién, además de retomar a los sujetos como sistemas vivos y abiertos, incluyó la subjetividad, la conciencia personal del individuo, sus pensamientos y experiencias dentro de la concepción del ambiente.

En este punto, ponemos el énfasis en la relación entre el sujeto y el entorno, es decir, en la concepción del ambiente, como la relación sistema-entorno, que se define desde la subjetividad, es decir, desde cómo el sujeto se siente y actúa en su interior. Igualmente, desde las dimensiones de interacción y desarrollo del ser humano, planteadas por el autor (micro, macro y exosistemas), hasta la interacción entre los mismos y los roles (mesosistema) el ambiente se estructura hasta concebirse desde el sujeto, cómo se siente y su participación en este, es, entonces el sujeto quien define al ambiente.

A partir de lo anterior, si se piensa el ambiente desde lo pedagógico y al tener en cuenta las formas en que este sujeto se relaciona, las mediaciones que el maestro estructura y las formas en que se construye el saber, se propone ir más allá del aprendizaje al considerar que el ambiente obedece más a la mirada psicológica del proceso educativo. El ambiente pedagógico visibiliza la enseñanza como elemento **distintivo** por lo que es así como la pareja enseñanza-aprendizaje se separa y se deja de entender como una relación directa.

La enseñanza entonces se ocupa del diseño de ambientes pedagógicos en donde nos preguntamos por el sujeto con quien trabajamos y el que queremos formar; la forma en cómo se desarrolla este sujeto, sus relaciones con los demás y el conocimiento, los métodos y contenidos. Además, nos preguntamos por las dinámicas e interacciones, procesos y responsabilidades, por el maestro y la forma en como enseña. Las características de este proceso en general constituyen aspectos básicos

en la concepción y desarrollo de los ambientes pedagógicos.

Los múltiples puntos de vista de los sujetos en el ambiente son, además de configuraciones distintas, realidades distintas. El diseño de Ambientes Pedagógicos implica tener en cuenta estos aspectos. De igual forma, la concreción de toda idea sobre la educación es la forma que asumen los modelos pedagógicos, más allá de las formulaciones teóricas por lo que en la interrelación ambiente-sujeto hay múltiples sentidos.

Cuando se planean ambientes, más que sujetos o diseños, se parte de premisas mínimas que dirigen el proceso, como las siguientes: el ambiente es una construcción simbólica, más que una estructura “objetiva”; se transforma permanentemente, de acuerdo con las interacciones de los sujetos; siempre hay muchos más aspectos e intercambios de los que se pueden percibir individualmente; la estructura depende de la funcionalidad, no al revés.

Es así como al interior del ambiente, hay muchos niveles, tipos y lugares de la interacción. Más que un ambiente, se entiende la creación de varios como consecuencia de estas interacciones. La relación sujeto-ambiente se caracteriza por su influencia recíproca, hacia la potenciación. Hay niveles de interacción variables, que transforman permanentemente al sujeto y al ambiente: esta es la dinámica del proceso formativo. El ambiente significativo, importante para el sujeto, afecta toda su dinámica interaccional en todos los ámbitos en que se desarrolla. Esto es cierto para las interacciones “positivas” como para las “negativas”. Por lo anterior, el maestro como creador de ambientes pedagógicos se asoma a la incertidumbre y al misterio y entiende que forma parte de estos y es protagonista, como los participantes en la construcción y transformación de las relaciones entre sujetos, conocimiento y ambiente. Esto implica reconocer, entre otras cosas, que en la base de todo proceso didáctico está la perspectiva de la construcción conjunta.

Acerca de la discapacidad

La comprensión de la discapacidad toma distancia de las miradas funcionalistas e higienistas, planteándose desde miradas relacionales que tienen en cuenta las distintas experiencias, más allá de diagnósticos o carencias. Los planteamientos de Robert Schalock (1999), relacionados con la visión de la discapacidad como una consecuencia de la relación entre el sujeto y el entorno, son la base de una perspectiva ecológica, que permite plantear algunas implicaciones frente a estos aspectos: en primer lugar, la relación entre el sujeto y el entorno —el ambiente que se genera— resulta, casi siempre “a pérdida” para la persona con discapacidad. Esto implica que, asociando sobre todo los aspectos funcionales de la relación, la persona es mantenida aparte de las decisiones que se toman sobre ella, considerada carente e incapaz y no protagonista de las dinámicas relacionales. Lo que configura un alto grado de vulnerabilidad. A esto se le denomina también “ciclo de invisibilidad” (Werneck, 2005). De acuerdo con lo mencionado, se requiere pensar en modelos y dinámicas que atiendan primordialmente esta relación, más que estrategias para fomentar o incrementar habilidades y capacidades solamente. El énfasis de la mirada y de la actuación, debe estar en lo interindividual, más que en lo intraindividual. No se quiere decir, en este punto, que las características y posibilidades propias del sujeto no se tengan en cuenta, al contrario, debe partirse de estas y de su propia voz y experiencia. Lo que pasa es que el énfasis ha estado precisamente en el sujeto, desde la rehabilitación por ejemplo, asumiendo que los aspectos relacionales dependen, o son consecuencia de las posturas, habilidades o actitudes de la persona; Esto es parcialmente correcto. En un ambiente caracterizado por las barreras de todo tipo, soportadas histórica y culturalmente, el sujeto solo no tiene mucha oportunidad de cambiar muchas cosas de las que le rodea. Precisamente, al comprender la noción de ambiente como la emergente de la relación sujeto-entorno, es posible ver cómo se

activan y entran a jugar de manera casi automática los imaginarios y prejuicios presentes en este entorno, cuando se evidencia una alteración en el funcionamiento normal. Por estas y otras razones, vinculadas sobre todo con la experiencia propia y la necesidad de pensar inclusivamente, se plantea el propósito de los APC (Ambientes Pedagógicos Complejos), centrados en el diseño de propuestas que fomenten y atiendan los aspectos relacionales, más que situarse en los individuales.

En consecuencia, se descentraliza la mirada del sujeto aislado y se concibe situado, en relación, tomando como base de análisis y de acción el ambiente, desde la perspectiva sistémica, por lo cual el maestro enfatiza su enseñanza en el diseño y transformación del ambiente, más que en el cambio del sujeto individual; este se da como resultante de las interacciones y siempre es más complejo que lo previsto.

En todos los casos, el Ambiente Pedagógico Complejo es una perspectiva simbólica que se concreta en diseños específicos que a la vez se transforman y flexibilizan de acuerdo con las dinámicas generadas por las personas que participan en ellos. Esta participación, la interdependencia positiva y la autodeterminación son intencionalidades pedagógicas en el diseño del ambiente.

Terceros espacios y discapacidad

Desde la perspectiva del encuentro, las posibilidades que nos plantea el concepto de los Ambientes Pedagógicos Complejos, en diálogo con la cultura, se expresan en la perspectiva del tercer espacio. Este, de acuerdo con Bahba, (2002) es aquel lugar simbólico en donde se abre la posibilidad de existencia —a través del encuentro y la construcción— a otros discursos y representaciones, otras relaciones además de las propias y las de otros

conocidos. Implica, en concreto, un lugar más amplio que la propia representación de las realidades o la sola representación de las realidades de los otros, para considerar la existencia de otros órdenes de representación. No es un espacio de síntesis ni de antagonismo, por cuanto no es una palestra y su propósito no es que predomine alguna visión sobre las otras o que todas converjan en una mayor. Al explorar concepciones relacionadas que pueden —conservando las distancias— ampliar esta perspectiva, encontramos a Winnicott (1994) quien se refiere a este lugar simbólico como la *Tercera Zona* de realidad, siendo la primera zona la interna, propia y la segunda zona la exterior, el mundo afuera. En la tercera zona, las representaciones y significados se encuentran a medio camino entre la primera, subjetiva y la segunda, objetiva. Aquí, la dinámica simbólica está permanentemente construyéndose, transformándose, dando lugar a que otras representaciones se construyan.

A través del juego, de la relativización de lo dado, del encuentro y la transformación, se va creando el mundo simbólico, las representaciones de representaciones que forman el panorama cultural humano. Desde la perspectiva del tercer espacio, las certezas habitan en los convencimientos propios y en los exteriores, expresados como hechos demostrados para un momento socio-histórico. Las posibilidades de avanzar, de construir, de movilizar estos convencimientos —representaciones con poder— se dan en la tercera zona, en ese tercer espacio en donde no se elimina ninguna perspectiva, pero tampoco se generaliza. El equilibrio del poder es un aspecto clave para construir terceros espacios.

En el mismo sentido, se toman los aportes del profesor Flórez (1994) en donde señala que pueden considerarse cinco “criterios de elegibilidad pedagógica, para distinguir una teoría pedagógica de

una que no lo es” (pp.114-115). El concepto del ser humano que se busca formar y la meta de esa formación; el proceso de formación de ese ser humano; el tipo de experiencias significativas que se promueven para impulsar este desarrollo; las regulaciones entre los participantes de la relación y los métodos y técnicas utilizadas. Estos aportes llaman la atención sobre los aspectos centrales del APC, donde se coloca especial cuidado en la forma en cómo se conciben cada uno de los aspectos mencionados.

Discapacidad y enseñanza

Lo señalado anteriormente requiere ponerse en diálogo con otras consideraciones, —por ejemplo, desde donde se entiende el aprendizaje y el desarrollo— desde los aportes del Paradigma Histórico-cultural de la escuela rusa (Vygotsky, León-tiev, Luria, citados por Rickenmann, 2007). En este paradigma, el desarrollo del sujeto se entiende como un proceso fundamentalmente social y por ende el aprendizaje como resultado de una doble mediación entre lo colectivo y lo individual (para Vygotsky el niño es sobre todo un ser social y su actividad está orientada a la comunicación con los demás). A partir de esto, la concepción de desarrollo se entiende desde la relación con un entorno que es a la vez material, social y cultural. La interacción material y social siempre está mediada por el Otro (Wallón, 1974, Brunner, 1997, citados en Rickenmann, 2007), en un mundo de significados, de símbolos y representaciones. Estos llamados Artefactos culturales son las construcciones de la experiencia humana que mediatizan y regulan las interacciones del individuo con su entorno material y social (Rickenmann, 2007).

Teoría de las situaciones didácticas

A partir de lo anterior y retomando el planteamiento de Vygotsky (2001), quien considera el desarrollo como un paulatino proceso de individuación en el que los instrumentos socioculturales

son interiorizados y apropiados por el sujeto que dispone de medios para construir sus relaciones con el mundo y consigo mismo (Rickenmann, 2007), entendemos que ese proceso de individuación que se da al interior del entorno material, social y cultural tiene como dinámica fundamental el intercambio y la interacción. Las herramientas —sistemas semióticos— (Rickenmann, 2007) son mucho más que conceptos o saberes puntuales. Esto no reduce las didácticas específicas; al contrario: desde los estudios en cognición situada (Lave y Wenger, 1991, citados por Rickenmann, 2007) se muestra cómo, en contravía con la didáctica general, los instrumentos cognitivos (en la forma de tipos de contenido) orientan las tareas de enseñanza–aprendizaje.

Toda situación de enseñanza y aprendizaje es una actividad conjunta sobre una base semiótica. Siguiendo con el planteamiento Vygotskyano de la Zona de Desarrollo Próximo, se ve claramente cómo el trabajo docente consiste en proponer actividades en las que algunos elementos son conocidos por sus alumnos mientras que otros deben ser construidos con su ayuda (Rickenmann, 2007); esta ayuda se expresa en la forma de la organización del medio didáctico¹.

Esta acción conjunta se dinamiza dentro de lo que se denomina la Terna didáctica (Sensevy, et al, citados en Rickenmann, 2007) docente–saber–alumnos, en la que no se pueden reducir ni predecir la totalidad de las interacciones al interior de esta, por lo que es necesario considerar la actividad didáctica como categoría de análisis de la dinámica del sistema (Rickenmann, 2007).

Volviendo a la actividad conjunta se reconoce esta dentro de la categoría de Juegos de aprendizaje (Brousseau, citado en Sensevy, 2007) según la cual los participantes, regidos por el contrato didáctico, comparten un contexto significativo y un conjunto de medios que orienten la acción.

En el juego didáctico el alumno es enfrentado a situaciones que conoce y maneja parcialmente: el medio se comporta como antagonista, exigiéndole la producción de estrategias que le lleven a resolver “el problema”, visto este desde una perspectiva amplia, como una pregunta, un desafío, un significado desconocido, en Zona de Desarrollo Próximo en la medida en que el aprendizaje avanza y se dan las construcciones, el juego cambia. Las funciones docentes explicitadas arriba, permiten analizar y considerar las formas en las cuales se dan los juegos de aprendizaje. Por supuesto hay que atender a la recomendación de Sensevy (2007):

[...] no es *necesario* considerar la actividad didáctica como una secuencia de juegos encajados unos en otros, sino más bien *puede ser útil* el utilizar categorías de descripción (definir, hacer devolución, regular, institucionalizar) que tengan el propósito de dar cuenta de la gramática interna de estos juegos. Más allá de la desconfianza hacia todo esencialismo que nos llevaría a *confundir el mapa con el territorio*, esto significaría la utilización de la noción de juego de aprendizaje únicamente a partir del momento en que nos permita describir aspectos del proceso didáctico que de otra manera no podrían ser percibidos. (p. 6)

En este sentido, continúa Sensevy (2007), podemos describir y comprender teóricamente estos juegos teniendo en cuenta tres sistemas de descriptores: **construir el juego** (tipos de tarea, relación con el saber, análisis epistémico de estas); **hacer jugar el juego** (juegos de aprendizaje, definición, devolución, regulación, institucionalización); **meso, topo y cronogénesis** (contrato didáctico y medio didáctico) y **las determinaciones del juego** (actividad dirigida y la epistemología práctica).

.....
1 Entendemos este como una organización material, semiótica y social, que implica roles, dinámicas y construcción conjunta, principalmente.

Los anteriores elementos, además de algunos otros que convergen en el análisis, permiten ir construyendo estos escenarios teóricos que, aunque provisionales, nos muestran caminos para pensar y actuar una enseñanza comprensiva, que es fundamentalmente la base de la educación inclusiva.

Referencias

- Bahba, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bertalanffy, L. (1950). *Teoría general de los sistemas*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Morata.
- Rickenmann, R. (2007). *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de las secuencias de enseñanza-aprendizaje*. www.unige.ch/fapse/clidi/textos/artefactos-culturales-RR.pdf
- Sensevy, G. y Mercier, A. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica (trad. J. Duque, y R. Rickenmann). En *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Tse, L. (s.f.). *Tao Te King*. Biblioteca Digital Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/TaoTeKing_LaoTse.pdf

Estudiantes con doble excepcionalidad: un doble reto para la educación especial como campo de estudio

Diana Margarita Abello

Docente Licenciatura en Educación Especial
Universidad Pedagógica Nacional

El campo de estudio de la Educación Especial es tan amplio como las diferencias en los seres humanos, aspecto que hace que sea tan complejo su abordaje. Para iniciar este número del Magazín *Lee la Lee*, se presenta un corto escrito sobre los retos que plantea para la educación especial como campo de estudio el abordaje pedagógico y didáctico de los estudiantes con doble excepcionalidad en el aula, desde el reconocimiento como seres pluridimensionales en constante relación con factores externos que deben ser posibilitadores desde el ámbito de la educación.

La doble excepcionalidad es una condición particular que ha sido poco estudiada ya que la vive un pequeño porcentaje de la población. El término *doble excepcionalidad* da cuenta de la interacción de dos tipos diferentes de excepcionalidad en una persona. Reis, Baum y Burke (2014) presentan la siguiente definición.

Los estudiantes doblemente excepcionales son estudiantes que demuestran un potencial de alto rendimiento o productividad creativa en uno o más dominios tales como las matemáticas, la ciencia, la tecnología, las artes, lo visual, espacial, o las artes escénicas o en

otras áreas de la productividad humana y que manifiestan una o más discapacidades [...] Estas discapacidades incluyen dificultades específicas de aprendizaje; Trastornos del habla y del lenguaje; Trastornos emocionales/conductuales; discapacidades físicas; Trastornos del espectro autista; u otros problemas de salud, tales como déficit de atención/hiperactividad. (p. 222)

El físico Stephen Hawking, quien fue diagnosticado a los 21 años con esclerosis lateral amiotrófica, el cantante Andrea Bocelli, quien perdió la visión completamente a los 12 años, el actor Robin Williams, quien tenía dislexia y depresión, y el joven físico Jacob Barnett, quien fue diagnosticado a los dos años con un severo Trastorno del Especto Autista, son ejemplos de algunas de las personas con discapacidad y trastornos de aprendizaje que han logrado ascender hasta el punto más alto en sus respectivas áreas de trabajo. En sus historias se pueden ver sus luchas personales para enfrentar los retos que esto supone.

La combinación de una discapacidad con un talento o capacidad excepcional es poco común y suele ser pasada por alto. Estos estudiantes a menudo no son identificados por sus habilidades sino señalados por sus dificultades lo que no permite que el talento emerja y se le brinde los apoyos que requieren para desarrollarlos (Baum, Schader y Hébert, 2014). Educativamente se encuentra que los estudiantes con doble excepcionalidad suelen recibir apoyos o ajustes pedagógicos relacionados con la discapacidad, pero no para potenciar su talento o capacidad excepcional.

Las actitudes de los docentes hacia estudiantes con doble excepcionalidad muchas veces son el principal obstáculo para su detección y adecuado abordaje pedagógico. Los docentes de niños, niñas y jóvenes con discapacidad o con trastornos de aprendizaje no esperan que se destaquen en

áreas de competencia académica pese a que estos muestren un alto potencial o desempeño en un área en particular (Conejeros, Sandoval, Cáceres y Gómez, 2018).

Con frecuencia, la atención de los docentes se enfoca en las dificultades que el estudiante puede estar presentando más que en sus potencialidades, por lo que se suelen perder de vista capacidades latentes, las cuales requieren de diferentes abordajes pedagógicos para su desarrollo. Entonces el docente se enfoca en trabajar una y otra vez sobre las dificultades perdiendo tiempo y esfuerzos valiosos para apoyar y desarrollar los talentos que suelen quedar de lado.

Estudios revelan que los docentes de estudiantes con doble excepcionalidad están menos inclinados a sugerirlos para programas de aprendizaje avanzado en áreas específicas o cursos intensivos extra-curriculares (Chivers, 2012). La principal razón que se encuentra para esto es la falta de conocimiento de los docentes sobre la doble excepcionalidad, el enfoque permanente en las deficiencias y no en las potencialidades y la inseguridad de lo que otros maestros o directivos puedan pensar.

Una escuela verdaderamente inclusiva debe satisfacer las necesidades de cada uno de sus estudiantes, cumpliendo con los estándares de enseñanza de alta calidad. Aunque la escuela puede atender apropiadamente a los estudiantes con talentos excepcionales y también brindar apoyo a los estudiantes con discapacidades o trastornos de aprendizaje, la escuela y los docentes deben reconocer que un niño puede identificarse con estos dos extremos. Para esto, es necesario generar espacios de cooperación de aquellos que conocen cómo potenciar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad o trastornos de aprendizaje como aquellos que saben cómo potenciar el desarrollo del talento en un área específica (Winebrenner, 2003). Ambos grupos de docentes deben trabajar en asociación para crear algo nuevo que aborde adecuadamente las necesidades del estudiante con doble excepcionalidad. Los docentes deben crear un espíritu escolar positivo que reconozca, acepte

y celebre las múltiples diferencias de aprendizaje entre todos los estudiantes y docentes (Conejeros, Sandoval, Cáceres y Gómez, 2018).

La doble excepcionalidad es un tema poco investigado, pero extremadamente interesante. Para fomentar a los estudiantes con una doble excepcionalidad, los docentes necesitan una comprensión integral de la condición, una actitud positiva y amplias opciones de diferenciación curricular adaptadas a las fortalezas y debilidades individuales. Es fundamental el apoyo docente durante la educación básica ya que su intervención afecta la educación secundaria, superior y la vida laboral. Con suficiente atención, apoyo adecuado y una educación que responda a sus necesidades, los estudiantes con doble excepcionalidad pueden potenciar todo su talento desde la edad temprana para así favorecer el éxito en su área de desempeño.

Es allí donde está el doble reto de la educación especial para que desde el conocimiento que desde este campo de estudio se tiene de ambas excepciones se abran escenarios de diálogo y construcción que permitan la identificación y el desarrollo de esta población tan poco apoyada. El reto del docente que trabaja con estudiantes con doble excepcionalidad, desde el campo de la educación especial, es trabajar en coordinación con otros profesionales de la institución educativa para planificar y desarrollar un plan educativo efectivo que logre estar a la altura de las necesidades y retos del estudiante en el área de su talento y que a su vez cuente con los ajustes razonables necesarios para que el estudiante pueda acceder a este e involucrarse tanto como desee.

Referencias

- Baum, S., Schader, R. y Hébert, T. (2014). Through a Different Lens: Reflecting on a Strengths-Based, Talent-Focused Approach for Twice-Exceptional Learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311-327.
- Chivers, S. (2012). Twice-exceptionality in the classroom. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 2(1), 26-29.
- Conejeros, M., Sandoval, K., Cáceres, P. y Gómez, M. (2018). *Doble excepcionalidad: manual de identificación y orientaciones psicoeducativas*. Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Conycity.
- Reis, S., Baum, S. y Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.
- Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention in school and clinic*, 38(3), 131-137.

MediArte: una estrategia innovadora para el desarrollo de habilidades cognitivas en personas con Discapacidad Intelectual

Gisell Vanessa Ariza Daza
Angie Katherine Castañeda Patiño
Sharon Dayan Clavijo Cortés
Camila Alejandra Hernández Gualteros
Luna de los Mares Orjuela Mendieta
Lina Johana Oviedo Quiñonez
Érika Vanessa Pineda Quitián
Oscar Nicolás Piracún Cely
Karen Alejandra Preciado Contreras
Estudiantes Licenciatura en Educación Especial
Universidad Pedagógica Nacional

Andrea Juliana Herrera Plata
Docente-Asesor Licenciatura en Educación Especial
Universidad Pedagógica Nacional
Correo de contacto ajherrera@pedagogica.edu.co

La siguiente experiencia pedagógica es producto del proyecto de grado que se llevó a cabo en la Institución Asociación Colombiana ACONIR, ubicada en la localidad de Suba, Bogotá. La institución con

un carácter de Institución Prestadora de Servicios (IPS), en convenio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) busca la restitución de derecho vulnerados atendiendo alrededor de 70 participantes entre niños, niñas, jóvenes, adultos y personas mayores, con discapacidad intelectual, entre 6 y 70 años, divididos en siete grupos según sus habilidades, características y grupo etario.

Al inicio del desarrollo del proyecto pedagógico investigativo y a través de la observación participante de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial, se identificaron las dinámicas y necesidades de la institución, entre ellas, el interés de sus docentes —varias de ellas educadores especiales— por favorecer la atención a nivel educativo bajo las características de un contexto no formal a partir del desarrollo de un proyecto pedagógico innovador desde los intereses de los participantes, que respondiera a las características y diferentes grupos etarios de la población a través de procesos de aprendizaje para su vida cotidiana.

Teniendo en cuenta lo anterior, los estudiantes de la Licenciatura diseñaron e implementaron un proyecto pedagógico que buscaba desarrollar y potencializar las habilidades cognitivas de los sujetos con discapacidad intelectual a partir de los lenguajes artísticos y la mediación docente. Para ello, se acogió el modelo pedagógico social cognitivo, el cual, según Flórez (2005), busca la adquisición de nuevos saberes a través de los distintos modos de enseñar y hacer del aprendizaje algo significativo. Por otra parte, se abordó la teoría del aprendizaje mediado de Feuerstein (1980, citado por Orrú, 2003), entendido como la forma en que los estímulos emitidos por el ambiente son transformados por un agente mediador (padres, docentes, pares u otro); este agente selecciona y organiza los estímulos más apropiados para los sujetos de manera que en futuras situaciones este mismo logre identificar, clasificar y organizar los estímulos más importantes para su aprendizaje. Por último, se utilizó como estrategia pedagógica el Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), el cual se caracteriza porque “[...] los alumnos participan activamente en la construcción

del conocimiento, buscan soluciones a problemas que les afectan o interesan para adquirir habilidades intelectuales y sociales, competencias y nuevos aprendizajes que podrán poner en práctica en situaciones futuras [...]” (Forero, Guerrero, López, y Réquiz, 2002, p. 3).

Para cumplir con el propósito, se desarrollaron estrategias pedagógicas a partir de la mediación de los lenguajes artísticos y el docente, basadas en la exploración de los sentidos, reconociendo las diferentes formas de expresiones de los participantes para así brindar alternativas de innovación pedagógicas y didácticas en el aula, basada en los aspectos educativos multiculturales, experienciales, creativos y sensibles.

Para responder a las características e intereses observados por los estudiantes de la Licenciatura, se crea el PPA llamado “Colombia, historias fantásticas”, a partir del reconocimiento de diferentes mitos y leyendas, donde se aborda como eje transversal los lenguajes artísticos, incorporando experiencias desde lo corporal, musical, visual y literario. A partir de estos lenguajes, se motiva y posibilitan al ser humano expresarse desde sus habilidades, gustos e intereses, se despierta su sensibilidad y transmite una visión de su propio mundo, así logra integrarse de manera activa y potencia, las habilidades de pensamiento, organización, análisis y comprensión de los sujetos en todos los grupos etarios (Herrera, Esguerra, Parra, y Torres, 2017).

PPA "Colombia, historias fantásticas"

A continuación, se presentan los objetivos aplicados al proyecto desde los lenguajes artísticos, los cuales se sintetizan en la figura 1.



Figura 1. Lenguajes artísticos.

Fuente: elaboración propia. Basado en Herrera, Esguerra, Parra, y Torres, 2017.

El Lenguaje literario: tuvo como objetivo potenciar las habilidades cognitivas y comunicativas. Este lenguaje fue el eje transversal del proyecto, pues desde allí se realizó la narración de los mitos y leyendas a partir de la palabra escrita, oral y pictográfica, lo que permitió al sujeto imaginar, crear, interpretar y adaptar historias de acuerdo con sus niveles de comprensión.

El lenguaje musical: tuvo como objetivo desarrollar las habilidades cognitivas y comunicativas, al invitar a los participantes a interpretar y cantar canciones sencillas relacionadas con los mitos y leyendas; de igual manera, se realizaron composiciones cortas relacionadas con las historias abordadas para complementar su comprensión. En el momento de saludo, hicieron uso de este lenguaje como elemento de motivación y activación de los participantes, para promover un espacio de escucha y de seguimiento de instrucciones que obtuvo gran acogida entre los mismos.

El lenguaje corporal: tuvo como objetivo desarrollar las habilidades sociales en relación con su propio cuerpo, con el otro y con el espacio, proponiendo momentos de exploración de sus posibilidades corporales y del fortalecimiento en la expresión gestual y corporal; a partir de la narración de los mitos y leyendas, realizaban representaciones corporales y acciones características de cada historia con el fin de potenciar los procesos de interiorización y comprensión de la información.

El lenguaje visual: tuvo como objetivo fortalecer las habilidades cognitivas a partir de la capacidad de observación que exige el lenguaje. Los participantes lograron vincular las experiencias narrativas con imágenes u objetos concretos relacionadas con las narraciones trabajadas; también potencializaron su capacidad de elaboración de experiencias desde lo plástico y lo visual, donde realizaban representaciones de las interpretaciones de los mitos y leyendas (transformación de los objetos).

Momentos pedagógicos

A continuación se presenta la estructura de las sesiones, integrando los lenguajes artísticos como mediadores de la siguiente manera:

Momento 1: Encuentro o convocatoria (saludo y qué recordamos)

Saludo: Este momento tuvo como propósito motivar y convocar a los participantes por medio de

la interacción con los docentes a través de actividades pedagógicas basadas en el lenguaje musical y corporal ya que estas permitieron establecer rutinas, el reconocimiento de sí mismo y del otro, así como despertar el interés de los participantes teniendo en cuenta las habilidades y características de los sujetos.

En los grupos de niños y jóvenes el saludo se realizó de forma lúdica, con instrumentos musicales, canciones sencillas, las cuales permitieron el reconocimiento del grupo y la anticipación a la actividad central. Para los sujetos que requerían de un acompañamiento constante, se complementó el lenguaje musical con el uso de la foto de cada participante como estrategia pedagógica para potenciar el reconocimiento de sí mismo y del otro.

En los grupos de adultos y personas mayores, el saludo se realizó a partir de actividades corporales, las cuales pretendían potenciar en los sujetos la toma de decisiones sencillas y la resolución de problemas mediante estrategias basadas en la activación del corporal.

¿Qué recordamos?: El objetivo de este momento era fortalecer la memoria a través del lenguaje visual y musical usando como estrategia un mapa de Colombia elaborado por los estudiantes de la Licenciatura, el cual dentro de sus características tenía detalladas las regiones naturales del país con diferentes colores, con un tamaño accesible para todos los sujetos ubicado en cada uno de los grupos adaptado a las habilidades de los participantes. En el mapa se recogieron las sesiones realizadas por medio de imágenes que daba cuenta de los mitos, leyendas trabajadas en la implementación del PPA.

Para el grupo que requería de un mayor acompañamiento se hizo necesario recordar las sesiones a partir del lenguaje musical y los objetos concretos animados por los estudiantes de la licenciatura

o por los mismos participantes, debido a que la imagen fija no era relevante para potenciar sus procesos de memoria.

Momento 2: Actividad Central

El objetivo de este momento fue abordar los mitos y leyendas a partir de actividades literarias, para desarrollar y fortalecer las habilidades cognitivas, por ello, se realizó a partir de la narración oral y pictórica. Para tal fin, se realizaron adaptaciones de las historias teniendo en cuenta las habilidades y niveles de comprensión de los participantes; entre esas adaptaciones se hizo uso de palabras cotidianas con relación a la historia y el contexto, utilización de imágenes fijas y en movimiento (audiovisuales), utilización de objetos representativos que se animaban en cada historia.

Momento 3: Socialización y despedida

El objetivo fue verificar los aprendizajes trabajados durante la sesión, teniendo en cuenta sus habilidades, para desarrollar en los participantes la observación, comprensión y creación, usando como estrategia pedagógica el lenguaje visual y musical para promover la libre expresión desde las diferentes posibilidades que ofrecen los lenguajes artísticos.

En este momento, se recogía al grupo en círculo para evidenciar el trabajo realizado por los participantes, se recurría de nuevo al mapa de Colombia y se invitaba a los participantes a reconocer el espacio geográfico donde se encuentran los mitos y leyendas dejando una imagen representativa de la información trabajada.

Para el cierre de la intervención con los niños y jóvenes, se utilizaron canciones que recordaran la historia desarrollada; otras estrategias estuvieron

basadas en el lenguaje visual donde se materializaba a través de diferentes representaciones plásticas los aprendizajes adquiridos en la sesión.

Con los adultos y personas mayores, también se implementó el cierre de la sesión de forma verbal, recordando la actividad central y recuperando la información por medio de preguntas orientadoras, dando la oportunidad a los participantes de retroalimentar la sesión desde sus habilidades comunicativas. De igual manera, el lenguaje musical y visual se utilizó para potenciar los procesos de confirmación de los aprendizajes alcanzados.

Asimismo, y con el fin de seguir enriqueciendo el proyecto de aula, los estudiantes de la licenciatura vincularon las sugerencias de las docentes titulares de la institución, las cuáles desde su experiencia aportaron al desarrollo del proyecto y a la reflexión del quehacer pedagógico.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del desarrollo del proyecto pedagógico investigativo, donde se abordaron como categorías de análisis los lenguajes artísticos, habilidades cognitivas y la mediación docente, las cuales responden la pregunta de investigación: ¿Qué estrategias pedagógicas fortalecen las habilidades cognitivas de personas con Discapacidad Intelectual a través de la mediación docente y los Lenguajes Artísticos?

En la implementación del proyecto de aula “Colombia, historias fantásticas” se evidenció que los participantes fueron motivados y receptivos frente a las nuevas experiencias artísticas propuestas por los docentes, pues desde los lenguajes artísticos se brindaban gran variedad de elementos que permitieron diferentes formas de expresión, representación y comprensión.

Por otro lado, al comprender las estrategias pedagógicas como aquellas acciones del maestro para facilitar la formación de los estudiantes, estas se consideraron como la mediación una vez el maestro realizó los ajustes que cada grupo y cada participante requería para participar en las

actividades. Esta mediación se realizó a partir de la observación e interacción con los participantes y buscaba en todo momento potenciar las habilidades cognitivas (atención, concentración, memoria, percepción, conocimiento, comprensión, aplicación, entre otras).

Teniendo en cuenta que las habilidades cognitivas son un “(...) conjunto de operaciones mentales, cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él” (Bracqbien, Brito, Leue y Castillo, 2008, p. 3), el uso de los lenguajes artísticos favoreció la comprensión y aplicación de conocimiento a partir de la utilización de los diferentes canales (visuales, corporales, narrativos y musicales) permitiendo el acceso al conocimiento de los sujetos a partir de su potencial e intereses.

Es así que el desarrollo del proyecto de aula permitió generar diferentes tipos de mediaciones desde la modelación docente hasta las instrucciones verbales o ejemplificaciones, siendo los lenguajes artísticos la estrategia transversal para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades cognitivas lo que facilitó la comprensión, observación e interpretación. Es importante mencionar que los docentes no fragmentaron los lenguajes artísticos, sino por el contrario al hacer uso de estos de forma integrada se complementaron uno con el otro para que la información fuera adquirida de forma eficaz por los sentidos de los participantes, enriqueciendo así las habilidades cognitivas.

Conclusiones

Los aprendizajes adquiridos por los participantes son el resultado de las diversas interacciones de los individuos con su entorno y con los actores involucrados, que son todas las experiencias sensoriales basadas en los lenguajes artísticos y que se transforman en conocimiento. Por lo tanto, el estudiante en el desarrollo del proyecto de aula fue un agente activo que conoce, comprende, aplica y se apropia del conocimiento desde los recursos de su experiencia.

Los procesos de mediación se caracterizaron por ser acciones intencionadas entre los miembros de un grupo y se lograron a partir de diferentes mediadores como fueron los docentes y los pares, quienes mediaron en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual manera, las acciones mediadas basadas en los lenguajes artísticos permitieron a los participantes fortalecer su capacidad de organización y comprensión de la información, el desarrollo de procesos de pensamiento a partir de la experiencia y facilitan su aplicación en contextos cotidianos.

Las artes como estrategias pedagógicas en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades cognitivas en personas con discapacidad intelectual impactaron de forma positiva y generaron, desde sus distintas expresiones, el incremento de la participación de los sujetos dentro de un grupo, mayores niveles de motivación y atención, lo que favoreció la resolución de problemas y adaptación de situaciones nuevas presentadas en su entorno escolar.

Teniendo en cuenta la experiencia mencionada, se logró aportar al campo de la educación especial desde la línea de investigación de Artes y Lenguajes de la Licenciatura En Educación Especial, ya que el docente cumplió un rol esencial como mediador de procesos de enseñanza-aprendizaje, transformando la mirada de los lenguajes artísticos como instrumental a una estrategia pedagógica y didáctica para fortalecer las habilidades cognitivas de los sujetos; es así que el docente se vuelve “(...) gestor de los procesos de aprendizaje y dinamizador de las acciones de planificación, direccionamiento y evaluación de la enseñanza, para que los estudiantes construyan los saberes socialmente exigidos” (Hernández, Buitrago y Torres, 2009, p. 30).

La participación intencionada dentro de las experiencias pedagógicas posibilitó y propició una atmósfera que invitaban a los sujetos a explorar,

crear, imaginar, jugar y expresar; siendo esta una experiencia innovadora y significativa en el contexto, ya que brindó un sinfín de posibilidades a través de la exploración y la creación artística, acogiendo los diferentes grupos etarios.

Referencias

- Bracqbien, C., Brito, M., Leue, M. y Castillo, M. (2008). *Habilidades Cognitivas*. Tabasco: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Orrú, S.E. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de educación*, (332), 33-54.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: NOMOS.
- Forero, E., Guerrero, A., López, G. y Réquíz, M. (2002). El proyecto pedagógico de aula: una utopía, una posibilidad o una realidad. *Educere*, 5(16), 397,404.
- Hernández, R., Buitrago, L. y Torres, L. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional puj (en versalitas). <https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis59.pdf>.
- Herrera, J., Esguerra, A., Parra, M. y Torres, M. (2017). *Línea de Investigación Artes y Lenguajes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Documento de circulación interna no publicado.
- Universidad de Antioquia. (s.f.). *Estrategias pedagógicas*. http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/estrategias.html

Proceso de inclusión en el CCBA: una mirada de los estudiantes con discapacidad como actores sociales

Lizeth Vanessa Moncada Montoya

Docente en educación especial
lvmoncada@hotmail.com

Desde hace varias décadas Colombia ha generado acciones que propician la atención educativa a la población con discapacidad, no obstante, en la práctica educativa se encuentran grandes brechas y barreras que pueden impedir el pleno aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. Por su parte, en las aulas del Colegio Ciudad Bolívar Argentina (CCBA), ubicado en la localidad 19 de la ciudad de Bogotá, institución educativa que atiende a Niños Niñas y Adolescentes (NNA) principalmente con discapacidad intelectual en primaria y bachillerato. Los docentes de la institución año a año se encuentran con grupos amplios y cada vez más heterogéneos, con gustos y ritmos de aprendizaje tan variados (como es común en las aulas del sistema educativo colombiano) que atender todas las particularidades que se manifiestan en el aula se convierte en todo un reto.

Sin embargo, no es suficiente leer las dificultades del contexto sino se requiere generar acciones de cambio que las superen. Es así como la propuesta educativa que se plantea en el CCBA tiene como objetivo central cambiar la mirada de la discapacidad, de “sujetos sin capacidades” y con un rol pasivo, hacia un enfoque más crítico y social. Es

por ello que, al pensarse en una educación para todos, fue importante visibilizar espacios de participación de los estudiantes con discapacidad en los micro escenarios sociales que se presentan dentro de la institución educativa con el fin de empezar a reconocer a estos chicos como actores sociales y sujetos activos y participes dentro de su contexto inmediato.

Por esta razón, se visibiliza al estudiante con discapacidad en los diferentes proyectos que tiene la institución educativa particularmente en tres de ellos. El primero es *las escuelas deportivas* para el manejo del tiempo libre. En estas escuelas se trabajan habilidades motrices y hábitos de vida saludables, aquí los estudiantes participan en las competencias de *Supérate al deporte*. El segundo proyecto es *Hermes*, en donde todos los estudiantes, con y sin discapacidad, se capacitan con la Cámara de Comercio y realizan jornadas de mediación de conflictos escolares. El tercer proyecto es el Periódico escolar *El Molinillo* en el cual se profundizará en este artículo debido a que esta iniciativa propicia la participación de los estudiantes con discapacidad en donde, por un lado, se transforma el imaginario que la comunidad tiene de la discapacidad y a su vez estos chicos tienen un mayor acercamiento a su realidad lo que puede incidir en el contexto en el cual se encuentran inmersos. Al mismo tiempo, a través de las acciones que se generan en el proyecto, se desarrollan una serie de habilidades cognitivas, pero sobre todo se trabaja el pensamiento crítico.

Según Diego Rodríguez¹, docente quien creó el proyecto y quien actualmente lo lidera, el periódico escolar *El Molinillo* tiene como fin modificar la perspectiva de los estudiantes con respecto a la lectura y escritura brindando un valor más significativo a la realidad (contexto), e intenta generar

otros espacios de conocimiento que no necesariamente se configuren dentro del aula de clase, de tal manera que sus aprendizajes se vuelvan más significativos y puedan generar acciones de cambio en su comunidad.

Inicialmente, el proyecto fue creado para ejecutarse con los estudiantes de bachillerato pertenecientes a la jornada tarde cuyo desarrollo se daría en el espacio académico de español; sin embargo, más adelante se dio la participación de los estudiantes de inclusión independientemente el curso al que pertenecían, por esta razón, el trabajo se realizó en contra-jornada (los estudiantes de la jornada tarde realizan actividades extracurriculares dos horas a la semana en la mañana con el acompañamiento de la docente de apoyo).

La idea era que los estudiantes se acercaran a la realidad para posibilitar el análisis, la lectura de la escuela, de sus familias, de sí mismos y, en algunos casos, del barrio. Según el docente Diego Rodríguez, justamente las prácticas que propician el trabajo de campo (entrevistas, recolección de información, entre otras) conectan al estudiante con una perspectiva nueva de la lectura, la escritura y sobre todo con el desarrollo de muchas habilidades de pensamiento. De esta manera las prácticas de la lectoescritura surgen de una experiencia significativa y dejan de ser un ejercicio aislado para comenzar a hacer parte de un esfuerzo por comprender la historia que envuelve a los estudiantes, sus sentires, su pensamiento, su imaginación y su creatividad.

Con los niños de grado primero y segundo (quienes hasta la fecha se encontraban consolidando su proceso de lectura y escritura) y algunos de tercero, se llevó a cabo un trabajo a través de foto-reportajes con sus historias de vida y por medio de narrativas con relación a hechos de su cotidianidad a partir de secuencia de imágenes para que empezaran a asimilar ideas de texto de manera visual (por asociación, agrupación y relación). Con estos mismos estudiantes también se crearon cuentos a través de secuencia de dibujos realizados por ellos mismos.

.....
1 Docente de lengua Castellana del CCBA

Con los chicos de grado cuarto y sexto, se trabajaron monólogos de sus historias de vida narrados por sus compañeros lo que implicaba realizar una lectura y comprensión del otro. Y finalmente, con los estudiantes de grado séptimo, octavo y noveno, se realizó un trabajo de cartografía social en donde se pretendía construir un conocimiento integral del territorio (colegio) de manera colectiva, acercándose a la comunidad, a su espacio geográfico y sociocultural. Durante las clases de español, el docente realizó el ejercicio a través de noticias y crónicas. Es importante resaltar que los grupos no fueron cerrados ni inflexibles, los estudiantes también podían elegir su participación, no por el curso en el que estaban sino por tema de interés.

En la edición n.º 2 del periódico escolar (publicada en el año 2018) se puede observar algunas publicaciones realizadas por los estudiantes, la tercera edición aún sigue en construcción. A partir de este trabajo, se pretende visibilizar al estudiante con discapacidad, hacerlo participe de aquellos micro escenarios sociales que se presentan en la institución educativa viéndolos como sujetos de derecho al darles la capacidad de incidir en el contexto en el cual se encuentran inmersos.

Además de generar espacios que los reconozcan como actores sociales que pueden incidir de manera positiva en la comunidad, durante el desarrollo de este proyecto, en el espacio de contra-jornada, también se trabajaron procesos cognitivos para favorecer el aprendizaje a través del fortalecimiento de las habilidades que se describirán a continuación teniendo en cuenta que independientemente de la discapacidad, el aprendizaje se da a lo largo de toda la vida y que según Rotger (2017), el cerebro es plástico y tiene la capacidad para adaptarse, reorganizarse y modificarse a lo largo de toda su existencia.

Habilidades motrices y psicomotrices

Estas habilidades se fortalecieron en todos los grupos. Fue importante trabajarlas debido a las dificultades que presentan algunos estudiantes en

esta dimensión y teniendo en cuenta que, según Ferre, Catalán, Casaprima y Mubiela (2006), el sistema nervioso necesita organizarse como un sistema jerárquico para poder procesar toda la información que le llega en cada momento. Estas actividades a su vez pretendieron mitigar las dificultades en los procesos de lectura, escritura, cálculo, comprensión, memoria, entre otros.

Habilidades neuropsicológicas

Se fortalecieron en todos los grupos de trabajo con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes. Para ello se propusieron actividades auditivas, visuales, de atención, memoria, habilidades visoespaciales, orientación espacial, lateralidad, entre otras. Para dar un ejemplo, en el trabajo de cartografía social, al elaborar los mapas se trabajaron nociones espaciales y ubicación en el espacio.

Pensamiento creativo

Teniendo en cuenta que una de las particularidades de los estudiantes con discapacidad pertenecientes al CCBA es su dificultad con el pensamiento creativo, se propusieron actividades para fortalecer este aspecto en todos los grupos de trabajo. Para dar un ejemplo, los estudiantes debían crear historias nuevas a través de secuencia de imágenes de las fotografías de sus compañeros.

Habilidades en lectura y escritura

Se fortalecen habilidades lingüísticas realizando actividades de conciencia fonológica, del componente léxico, morfológico sintáctico, semántico, expresión oral y escrita, comprensión lectora, entre otras en especial en la fase de producción textual

producto de sus trabajos (foto reportajes, cuentos, monólogos, cartografía social, noticias).

Pensamiento crítico

Esta habilidad se trabajó durante el desarrollo de todas las actividades a través de la lectura del contexto en donde se encuentran inmersos los estudiantes. También a través del cambio de mirada de los mismo al entender que sus acciones pueden generar cambios a favor de su comunidad.

Habilidades superiores de pensamiento

En todos los grupos y según la necesidad de los estudiantes se trabajaron las siguientes habilidades de pensamiento: observación y descripción, diferencias, semejanzas, comparación y relación, características, clasificación, cambios y secuencias, relaciones de orden y causalidad, clasificación jerárquica, entre otras. Para dar algunos ejemplos, en el ejercicio de cartografía social se realizaron actividades de comparación y relación de los escenarios sociales en donde identificaron la problemática a estudiar; en la creación de historias a través de secuencia de imágenes se trabajaron las relaciones de orden y causalidad.

El desarrollo de esta experiencia ha permitido cambiar la mirada que se tiene de la discapacidad. Se puede observar que, al abrir estos espacios de participación, los estudiantes se visibilizan y se cambia la mirada hacia estos chicos teniendo en cuenta que tanto sus compañeros como los docentes los empiezan a ver como sujetos activos con la capacidad de aprender y de realizar aportes en el contexto en el cual confluyen.

Referencias

- Ferré, J., Catalán, J., Casaprima, V. y Mombiela, J. (2006). *Técnicas de tratamiento de los trastornos de la lateralidad*. Barcelona: Lebón.
- Rotger, M. (2017). *Neurociencia y neuroaprendizajes: nivelar estados emocionales y crear un aula con cerebro*. Córdoba: Brujas.

Registro fotográfico

Publicación en el periódico escolar el molinillo. Edición n.º 2 (2018).



Habilidades motrices



Habilidades de pensamiento con padres y estudiantes



