



Humberto Téllez Olvera, Ángela María Polanco Barreto, Aleida Fajardo Rodríguez, Mariana Inés Tezón Boutureira, Vera Prudencia dos Santos Caminha, Alejandro Bejarano Gómez, Claudia Alejandra Sarmiento López, Cindy Fabiana Cordero Galindez, Edgar Antonio Bulla Rodríguez, Jaime Alberto Ayala Cardona, Clemencia Zapata Lesmes

Diversidad e Inclusión:
RECONOCER LO QUE HACEMOS
Volumen 3

Diversidad e Inclusión:
RECONOCER LO QUE HACEMOS
Volumen 3

Ībēr**AM**

Diversidad e Inclusión: RECONOCER LO QUE HACEMOS Volumen 3

María de Jesús Blanco Vega
José Rafael Proenza Pupo
Gladys Molano Caro
Yenny Rodríguez Hernández
Edwin Hernán Meza Rosero
Aleida Fajardo Rodríguez
Gloria Elsa Rodríguez Jiménez
Yuri Esperanza Vega Rodríguez
Angélica Torres Rodríguez

Prologo por:

ĪbērAM

ISBN: 978-958-52022-0-7 [pdf]

©2016, ĩberAM
Corporaci3n Universitaria Iberoamericana

Imagen de la portada

**PETR3LEO Y SOCIEDAD
EL CASO DE COLOMBIA Y ARGENTINA**

Diversidad e inclusi3n: Reconocer lo que hacemos vol.3 / Marĳa de Jes3s Blanco Vega ... [et al.]. Bogot3: Corporaci3n Universitaria Iberoamericana. Direcci3n de investigaciones, Editorial ĩberAM, 2018. ??? p. : il. Incluye referencias bibliogr3ficas 978-958-52022-0-7

1.

CDD:

Catalogaci3n en la fuente – Corporaci3n Universitaria Iberoamericana. Biblioteca

Rector
RAUL MAURICO ACOSTA LEIVA

Decano Facultad de Ciencias Empresariales
FIDEL ARAGON

Vicerrector Acad3mico
CARLOS ANDRES VANEGAS

Directora de Investigaciones
FERNANDA CAROLINA SARMIENTO CASTILLO



Esta obra y sus contenidos se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International. Para ver una copia de esta licencia, visite: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> o envĳe una carta a: Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Gracias por descargar este libro electr3nico. El copyright es propiedad de la ĩber AM, la editorial institucional de la Corporaci3n Universitaria Iberoamericana y se han dispuesto las condiciones para que cualquier persona pueda acceder, usar y aprovechar el contenido de esta obra de forma gratuita, con la 3nica restricci3n o exigencia de citar a la fuente. Por lo tanto, lo instamos a que invite a sus colegas y amigos a descargar esta obra

ĩberAM
Corporaci3n Universitaria Iberoamericana
www.iberoamericana.edu.co
publicaciones@iberoamericana.edu.co
Calle 67 # 5-47
Bogot3 D.C., 110231
Colombia

Tabla de Contenido

Inclusión Educativa desde la Comunicación con el Estudiante Sordo: Cuerpo, Gestualidad y Lengua de Señas. María de Jesús Blanco Vega & José Rafael Proenza Pupo	3
La Lectura y la Escritura en Escenarios de Inclusión Gladys Molano Caro & Yenny Rodríguez Hernández	25
Educación Inclusiva en Chile y Colombia: Experiencias de los Agentes Educativos Yenny Rodríguez Hernández , Yuri Esperanza Vega Rodríguez & Angélica Torres Rodríguez	47
Diseño de un sistema de comunicación alternativo (SAC) con ayudas tecnológicas para niños con discapacidades severas en la comunicación verbal oral Yenny Rodríguez Hernández	65
Interactuar con la Discapacidad: Percepciones de los cuidadores sobre las relaciones con los profesionales de salud Edwin Hernán Meza Rosero , Aleida Fajardo Rodríguez & Gloria Elsa Rodríguez Jiménez	79

Capítulo 1

Inclusión Educativa desde la Comunicación con el Estudiante Sordo:

Cuerpo, Gestualidad y Lengua de Señas.

María de Jesús **Blanco Vega**

José Rafael **Proenza Pupo**

Introducción

La literatura y las investigaciones realizadas con y hacia la comunidad sorda, sobre su preparación, inclusión y educación tiene muchos ejemplos que demuestran cómo, por mucho tiempo, las personas Sordas han sido incomprendidas por la población oyente, a pesar de que, en los últimos 30 años, a fuerza de su propio desarrollo como comunidad, han logrado articular de manera clara el hecho de que cuentan con su propia cultura y su propio idioma. En este capítulo podremos detenernos a analizar las expresiones fundamentales de su idioma, mediados por el cuerpo y el intérprete, como figuras fundamentales, que enlazan a la persona Sorda, con el mundo oyente que la rodea, donde prevalece otra cultura y otra lengua, que son las principales barreras que encuentran ellos, en todo su proceso formativo.

Este capítulo presenta resultados de investigaciones realizadas sobre el tema de comunicación corporal e inclusión de población Sorda. Los estudios desarrollados se denominaron “Caracterización de las interacciones comunicativas corporales entre estudiantes Sordas y oyentes” cuyo objetivo fue caracterizar las interacciones comunicativas corporales entre las estudiantes Sordas y oyentes de los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil y Licenciatura en Educación Especial, y la investigación titulada “Percepción de la comunidad Sorda de la Corporación Universitaria Iberoamericana, sobre el proceso de comunicación,” con el propósito de conocer cómo la comunidad percibe este proceso comunicativo con la presencia del intérprete de lengua de señas colombianas, o cuando esta figura no está presente.

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos en las investigaciones mencionadas, contenidos que reflejan, maneras de llevar a cabo una educación inclusiva en la formación de profesionales de la educación superior, para este caso población sorda.

En la Corporación Universitaria Iberoamericana en los últimos 5 años se han desarrollado investigaciones desde los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil y Licenciatura en Educación Especial con el fin de aportar al currículo y evidenciar el enfoque de inclusión y respeto a la diversidad, estipulado en el PEI (Proyecto Educativo Institucional, 2016), los Proyectos Educativos de los Programas – PEP- (Corporación Universitaria Iberoamericana, 2014), y reflejados en la misión, la visión y las políticas de inclusión de la universidad, recogidas en el acuerdo 091 del 16 de marzo del 2016, de la sala general (Corporación Universitaria Iberoamericana, 2016).

El marco teórico abordado para la fundamentación epistémica de las investigaciones mencionadas, contempló la explicación de las siguientes categorías:

Educación Inclusiva

La educación inclusiva según (Arias Castillo & Ayala Cardona, 2018, pág. 21) “se alinea abiertamente con los propósitos y políticas educativas locales, nacionales y transnacionales para reconocer y valorar la pluralidad entre individuos y grupos,” (p.5) criterio que se apoya en lo aportado por la UNESCO (2005), el cual considera que la inclusión es un proceso que contribuye al reconocimiento de la diversidad y particularidades de todos, mediante su incorporación al aprendizaje y a todas las actividades dentro de la comunidad, con el fin de reducir exclusiones en los procesos educativos. En esta perspectiva, la educación para todos se hace realidad al integrar las necesidades particulares de los educandos, mediante el reconocimiento de la diversidad como valor humano y el aprendizaje diferencial de los estudiantes. Una educación que valore las diversas habilidades, contextos, capacidades y potencialidades para el aprendizaje colaborativo en igualdad de oportunidades (Adedoyin & Okere, 2017).

Al ser la educación inclusiva un soporte esencial del derecho de todos a una educación de calidad, es innegable, que la misma se sostiene en una nueva ética, una referencia más amplia sobre los derechos de las personas que el mantenido cuando la concepción prevaleciente era la integradora, “se pasa al marco amplio (universal) de la Declaración de los Derechos Humanos como referente desde el que pensar y articular políticas e intervenciones inclusivas. La inclusión se plantea pues como un derecho humano” (Parrilla, 2002, pág. 19).

En este sentido, Correa, Bedoya & Agudelo (2015), también exponen que no son las diferencias en sí las que han dado las posibilidades de cambio de enfoques en el servicio educativo, sino su reconocimiento y la concordancia de respuestas educativas diversas y pertinentes. En Colombia, desde el documento de lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva en

Colombia (MinEducación, 2013), la inclusión es entendida como una estrategia básica para erradicar la exclusión social que contempla una mirada multidimensional como valor fundamental de la identidad de las personas. Por consiguiente, la educación inclusiva es una responsabilidad del sistema educativo, indistintamente, las condiciones particulares de los estudiantes para asegurar una educación para todos.

Comunicación pedagógica y corporal

La comunicación es entendida como un proceso interpretativo en el que el individuo se relaciona, crea e interactúa a través de mensajes que le permiten estar relacionado con el mundo que lo rodea y con los otros. Este proceso puede ser verbal y no verbal caracterizado por el lenguaje corporal y gestual (Buelga, 2007). En los procesos investigativos realizados con población Sorda, se destaca la comunicación no verbal, la cual está relacionada con las actitudes, emociones, pensamientos, sentimientos, estados de ánimo que confluyen en la expresión corporal del ser humano y se configura en un elemento esencial en la relación pedagógica del profesor y el estudiante. En este sentido, el cuerpo a través de su expresión comunica intenciones y manifiesta la semiótica corporal como significado de saberes y experiencias (Del Barrio & Borragán, 2011).

En el marco de la relación comunicativa entre docente y estudiante es importante señalar la importancia del rol del maestro como receptor y emisor de la comunicación que incide y facilita el proceso de enseñanza aprendizaje. El maestro en su rol de receptor atiende y es sensible, a los mensajes que los estudiantes emiten a nivel de la comunicación no verbal, para así identificar estados de ánimo, atención, interés y necesidades, ya sea por contexto cultural, las interrogantes que surgen en el aula, dudas planteadas y las individualidades particulares de los educandos (Alvarez, 2012).

En la relación comunicativa el espacio físico cobra importancia y se aborda en el campo de la proxemia, entendida como la capacidad de relación que tiene el hombre sobre el entorno que lo rodea y se manifiesta como lenguaje en la actitud, conducta espacial, orientación, ritmo, direccionalidad, silencio y mirada. Estas distancias pueden ser: íntima, personal, social, pública y favorecen las relaciones, expresión e interacción del ser humano. Estos aspectos hacen parte del protolenguaje así como lo señala Birkerton (1990) citado por Blanco Vega (2012), al referirse a la evolución del lenguaje, dado que es una forma de representación natural al adquirir la lingüística, no solo desde las palabras, sino en el marco de signos no verbales.

Según Cruzata (2012), la comunicación pedagógica es un proceso sistémico-integrador, que permite establecer vínculo comunicativo entre el profesor-maestro, tutor-maestro, maestro-estudiante, proceso que garantiza en el aula y en cualquier escenario pedagógico, tener éxito en el aprendizaje y la formación del estudiante y el docente, ya que según Valverde (2009),

la comunicación pedagógica o educativa se da en la interrelación entre el maestro y el estudiante donde se expresan emociones, sentimientos y pensamientos tanto en forma objetiva como arbitraria, la comunicación no solamente debe tener contenido, sino emociones y significados, resaltando como objetivo fundamental que le permite al educando adquirir conocimientos, modificar y lograr hábitos de conducta. En el caso concreto de la comunicación con la persona sorda, obtener una comunicación asertiva desde la perspectiva de una interpretación correcta de la gestualidad corporal y de las señas propiamente dichas, que forman parte de su lenguaje natural, posibilita, en el proceso educativo, que el estudiante sordo, potencie sus capacidades y competencias en su formación integral y profesional.

Formación Profesional

La formación profesional en los últimos años ha estado en el centro de atención de las universidades y los gobiernos. Las profundas transformaciones socio-laborales, culturales, tecnológicas y económicas han incidido en una formación competente, permeada por la investigación y la calidad educativa, para mejorar las condiciones sociales, éticas y políticas del individuo, reflejadas en su vida laboral.

A partir de González & González (2007) la formación profesional es un hecho muy complejo, dado que es el campo donde se observan las potencialidades de cada individuo para desempeñarse con alta calidad en el ejercicio de su profesión, desde una perspectiva flexible, creativa e independiente en los diferentes escenarios laborales según sus habilidades, intereses, necesidades y valores. Este proceso permite una inserción, reinserción y actualización social de los profesionales, con el objetivo de adecuar sus conocimientos y las habilidades a las realidades que enfrentan a lo largo de su vida (Ortiz, 2015).

En este sentido, Edelstein (2004) citado por Rico & Rodríguez (2011) señalan que la formación docente se concibe como un proceso continuo y transversal que tiene el reto de responder a los diversos contextos culturales y sociales desde el desarrollo humano y el avance de la tecnología cada día más presentes en el sistema educativo.

Persona sorda

Las personas Sordas conforman una comunidad lingüística minoritaria, este hecho se da por el uso de una lengua distinta (la lengua de señas) a la oficial en su país de origen, que determina costumbres, valores, creencias y una visión propia del mundo. Por su parte Frigola, (2010) considera que la comunidad sorda no se define por un espacio geográfico determinado sino por una experiencia vital común, de carácter visual. En la comunidad Sorda destaca, por encima de todo, la lengua de señas y las actividades culturales propias de su comunidad, así como las ca-

racterísticas de un grupo de personas con una historia, tradiciones, costumbres y producciones artísticas. El reconocimiento de las personas Sordas como colectivo permite identificar y respetar ideas, sentimientos, emociones, expresiones y saberes mediados por su primera lengua, que identifica este grupo social (Belén, 2009).

Según Skliar (1995) citado por Saldarriaga (2014), la comunidad Sorda desde el enfoque socio-antropológico son “un colectivo con particularidades similares [...]” (p.17). Por lo tanto, se reconocen como una comunidad con distinción lingüística identitaria. Desde la perspectiva de la educación en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional a través del Instituto Nacional para Sordos – INSOR - (2006), entidad que orienta y promueve entornos sociales y culturales apropiados para el goce efectivo de los derechos de la población Sorda en el país, precisa que la comunidad Sorda siente y vive como persona Sorda, visión que refiere la igualdad y equidad educativa, haciendo realidad la educación para todos (Caicedo, 2013).

Resultados.

Los resultados que se presentan a continuación hacen parte de dos procesos de investigación llevados a cabo en la Corporación Universitaria Iberoamericana, sobre la comunidad Sorda que se forma como profesionales en esta institución, en los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil y Licenciatura en Educación Especial. Estos hallazgos tienen un eje central, que es el tratamiento al proceso de comunicación, su expresión y manejo, desde dos dimensiones: 1. dimensión corporal y gestual, y 2. dimensión de mediación comunicativa a través del intérprete, cuando está presente en dicho acto, así como cuando no está presente el intérprete de lengua de señas y se hace necesario la acción de los docentes que no son fluidos en la lengua de señas colombianas.

En cuanto a la dimensión comunicación corporal y gestual, se desarrolló la investigación titulada “Caracterización de las interacciones comunicativas corporales entre estudiantes Sordas y oyentes”, cuyo objetivo general fue caracterizar las interacciones comunicativas corporales entre las estudiantes Sordas y oyentes de los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil y Licenciatura en Educación Especial. Este proceso se planteó los siguientes objetivos específicos: 1) Identificar los canales de comunicación utilizados en las interacciones corporales entre estudiantes Sordas y oyentes. 2) Establecer las características de proximidad o alejamiento en las interacciones comunicativas corporales entre estudiantes Sordas y oyentes, y 3) Definir los símbolos expresivos que se manifiestan en las interacciones comunicativas corporales entre estudiantes Sordas y oyentes.

El marco metodológico estuvo planteado desde el tipo de estudio exploratorio descriptivo, el estudio de caso como método, el enfoque cualitativo y el instrumento, el registro de observación por medio del diario de campo.

La recolección de datos sobre las interacciones comunicativas corporales se realizó en el contexto de talleres de expresión y movimiento (sombras chinescas, expresión corporal, juego dramático y danza). El análisis y la interpretación de los datos permitieron los siguientes resultados:

Inicialmente se dio respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las características de las interacciones comunicativas corporales entre estudiantes Sordas y oyentes de los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil y Educación Especial?. La recolección de la información se realizó por medio de 2 instrumentos: 1) una matriz de sistematización y 2) diarios de campo. La matriz de sistematización abordó 3 preguntas con opciones de observación:

Pregunta 1. ¿A través de qué canal se da el proceso de comunicación entre estudiantes Sordas y oyentes? Opciones: a) Canal Visual, b) Expresión Gestual y c) Movimientos Corporales. Se encontró que los canales de comunicación prevalentes son el canal visual y expresión gestual como procesos de comunicación, dado que los gestos, expresiones faciales y movimientos corporales hacen parte del lenguaje de interacción comunicativa corporal. La lengua de señas, como primer idioma de comunicación para las estudiantes Sordas, favorece las relaciones corporales con las estudiantes oyentes, se contó en varias sesiones con el apoyo del intérprete, sin embargo, cuando no se encontraba el cuerpo como medio de expresión y comunicación asumió su rol de habla en la interacción. El canal gestual y el canal de los movimientos, como expresión del cuerpo, se convierten en la forma básica de comunicación, De esta forma, el cuerpo es el instrumento de interacción con el otro, los controles de los movimientos evidencian expresiones de creatividad mediante la aplicación de la expresión corporal.

Es así como, en cada uno de los lenguajes expresivos se advierten varias consideraciones:

- a. En las sombras chinescas los canales predominantes son el visual y el de expresión gestual y corporal, las interacciones comunicativas expresan espontaneidad, creatividad, imaginación, trabajo en equipo, control de emociones, pensamientos y sensaciones que influyen en la capacidad comunicativa corporal como lenguaje de interacción con el entorno y con el otro.
- b. En la expresión corporal el canal visual, gestual y de movimientos corporales se presentan en igualdad de relevancia, las posturas señalan actitudes de autoimagen y autoestima que dependen de la expresión del movimiento, categorizado como abierto (brazos, piernas miembros que interactúan con otras partes del cuerpo y los otros) y cerrado (diferentes partes del cuerpo cierran el movimiento de forma inconsciente).
- c. En la sesión de juego dramático se evidencia un énfasis en el canal visual y el gestual, ya que el ejercicio de interpretación y representación, son las expresiones básicas de interacción comunicativa. El control corporal en reposo y en movimiento presenta ritmos corporales comunicativos.

- d. En el juego coreográfico (danza) los canales prevalentes son el visual y el de movimientos corporales, pues la imitación para las estudiantes Sordas, permite seguir las secuencias de movimiento coordinadas, aplicando lateralidad, direccionalidad y manejo del espacio. Identifican respuesta de trabajo en equipo a partir de una coreografía realizada en conjunto. Así que en esta sesión el cuerpo y el movimiento es el artífice de interacción comunicativa. Aunque se utiliza música para las estudiantes Sordas no existe como impedimento para seguir un patrón de movimientos corporales, lo que indica que el cuerpo piensa y habla.

En segundo lugar, frente a la pregunta 2. ¿Cuál es la proxemia, el uso del espacio con el cuerpo? Opciones: a) Cuando la distancia es íntima particular. Recursos: gestos – tacto. b) Cuando la distancia es personal – Recurso: Lenguaje del Cuerpo. C) Cuando la distancia es social – Recurso: Mensajes desde la postura corporal.

La proxemia entendida como el uso del cuerpo en el espacio, estudia las relaciones de proximidad y/o alejamiento entre las personas y los objetos en la interacción, las posturas corporales que se adoptan y la presencia o ausencia de contacto físico, lo cual determina distintos comportamientos. En este campo los seres humanos delimitan el territorio individual por medio del manejo del espacio a través de señales o signos orales, visuales, temporales, entre otros. Así se relaciona un individuo con otro y en el mundo que lo rodea.

En general; se evidenció un énfasis en la distancia social, la distancia íntima sólo se presentó en ambientes de amplia confianza. Se manifiesta en varias situaciones una actitud de desconocimiento por parte de los oyentes en el cómo interactuar con las estudiantes Sordas, y de las estudiantes Sordas con los oyentes. El espacio personal se visualizó en momentos esporádicos, especialmente cuando se debe trabajar con el otro. En el movimiento, el espacio es un factor esencial, determina las acciones corporales en función de las relaciones o interacciones entre los sujetos, implica orientaciones del gesto y el cuerpo. En este ítem de observación es importante señalar que el tipo de proxemia se presenta según las actividades propuestas en cada sesión, si se determinan acciones en grupo o con el otro, la interacción puede cambiar, es posible que de una distancia social se llegue a una distancia personal, lo que genera un grado de expresión y movimiento con seguridad, espontaneidad y desinhibición.

En el caso de la pregunta 3. ¿Cómo a través del cuerpo y el movimiento se expresa el protolenguaje y el lenguaje? Opciones: a) Dinamismo – participación – espontaneidad (Protolenguaje) b) Expresión de lo que se piensa y se siente en libertad (Protolenguaje) c) Capacidad de improvisación (Protolenguaje) d) Creatividad (Lenguaje), d) Pensamiento y proceso de abstracción (Lenguaje) y e) Producción de lenguaje corporal (Lenguaje).

El protolenguaje se refiere a la construcción de una estructura poco compleja en la que incide la forma y el contenido. Esta forma de comunicación en el ser humano es espontánea y

se hace visible en acciones, actitudes, sensaciones, emociones que expresan lo que se piensa y se siente.

En este sentido, el protolenguaje se aborda desde la expresión no verbal que surge de la interacción y se determina a través de las sesiones de movimiento y expresión, dinamismo y participación a partir del interés, actitud, carácter y forma de asumir espacios de trabajo grupal. La seguridad, la autoestima y la confianza son bases en espacios de espontaneidad, el trabajo corporal permite que este factor se manifieste de forma libre y desinhibida. En varias oportunidades la timidez y el sentido del ridículo no permiten expresar lo que se piensa en libertad, éstas pueden estar relacionadas con la aceptación y valoración de sí mismo y de su cuerpo. De ahí que los espacios de improvisación son pocos, dado que implica realizar una propuesta o acción sin haberlo preparado con anterioridad, surge libremente, por medio de movimientos propositivos y originales expresados en códigos del lenguaje que se leen en símbolos corporales.

Para lo anterior, se sistematizaron sesiones de sombras chinescas, expresión corporal, juego dramático y danza, de las cuales se tomó un registro fílmico y se diligenciaron diarios de campo donde se registraron todas las acciones, reacciones y expresiones que se presentaron en cada clase en la interacción de estudiantes Sordas y oyentes, con los siguientes resultados:

- a. En la sesión sombras chinescas, el canal visual es fundamental en la actividad de motivación y predisposición a la actividad corporal, aquí el modelo o sea el maestro u orientador es quien realiza los movimientos como guía, para que los participantes propicien movimientos corporales espontáneos que a través del símbolo del cuerpo se presente la elasticidad, la segmentación, la coordinación y el manejo del espacio. En una primera parte, el trabajo de la proxemia es la base, ya que se trabaja por parejas apropiándose de los conceptos de niveles y clases de espacio, el factor de interacción con el otro como una prolongación de un solo, en concordancia con un cuerpo que habla, haciéndose necesario el canal de comunicación gestual y se utiliza la expresión no verbal o protolenguaje para plantear expresiones corporales. En esta actividad a los oyentes que participaron del taller les pareció difícil comunicarse con las estudiantes Sordas, porque no conocen lengua de señas, pero se busca, explorar otras formas de comunicación, gestual, visual y corporal.
- b. En la sesión expresión corporal, se trabaja con una ronda como estrategia de motivación y se constató que no es necesario escuchar, pues se repiten las secuencias de movimientos sin dificultad, sin embargo, cuando se traduce el texto literal, las estudiantes Sordas aclaran que, en la lengua de señas, se adapta para poder reproducir la ronda. Esta integración de conocimiento permite que las estudiantes oyentes aprendan la ronda a través de señas propuestas por las estudiantes Sordas.
- c. En la sesión juego dramático, en la actividad inicial de motivación se planteó en una actividad de imitación de animales por medio de lengua de señas, esta estrategia re-

fiere un énfasis a través del canal visual, particularmente para las estudiantes oyentes. Utilizar elementos o aditamentos para recrear personajes de un cuento recrea el desarrollo de la improvisación, la expresión corporal y personificación que desarrollan la espontaneidad, desinhibición, autoestima, seguridad, autonomía, trabajo en equipo y capacidad de socialización. El lenguaje y el paralenguaje se propician en espacios de socialización y afecto, una actitud frente a la vida que disfruta y goza las experiencias y vivencias del cuerpo (Shablio, 2012.)

- d. En la sesión danza, los canales de comunicación básicos son el visual y el de movimientos corporales, la proxemia es social, personal e íntima en la ejecución de las secuencias de movimiento coordinados, trabajando el espacio individual y grupal e interactuando con el otro, en el seguimiento de pasos y figuras corporales. Existe protolenguaje en acciones de: dinamismo, participación y espontaneidad; se presentan buenas disposiciones en la ejecución corporal por parte de las estudiantes Sordas, se evidencia estados de inseguridad de las estudiantes oyentes, se presupone que no escuchar, conlleva a no entender la ejecución corporal del movimiento. Esta sesión permitió entender que el seguimiento imitativo tiene tiempos internos y coordinación que se refleja en la direccionalidad y ejecución de secuencias de movimiento.

En términos generales trabajar a través del movimiento posibilita para cualquier individuo, sin distinción de sus condiciones físicas y particularidades. El trabajo con el otro a partir del contacto físico denota confiar en sí mismo, desde la espontaneidad, la seguridad y actitud desprevenida de prejuicios y paradigmas. La consciencia corporal para las personas Sordas y oyentes asegura confianza, credibilidad, autoestima y libertad de expresión de emociones, sensaciones y pensamientos de auto reconocimiento del sujeto en su diferencia y en la igualdad, desde una mirada inclusiva.

De esta forma, las sesiones conllevaron a conocer las formas comunicativas corporales entre las estudiantes Sordas y oyentes, definir formas de expresión y lenguajes que no están mediados necesariamente por la lengua de señas, el cuerpo en sí mismo, es un medio de aprendizaje natural del ser, que le permite comunicarse e interrelacionarse con el otro y con el entorno que lo rodea. Estas apreciaciones nutren el concepto y la fundamentación de la pedagogía del movimiento, para esto es primordial reconocer que el ser humano es un ser social y, por lo tanto, el lenguaje corporal apoya la expresión verbal y no verbal, indistintamente. El cuerpo y el movimiento enriquecen las relaciones interpersonales mediadas por diversos canales: visual, gestual y corporal (Marcuello, 2006).

Si bien el uso del cuerpo como medio de comunicación, es importante, sobre todo en la comunicación que desarrolla la persona Sorda, contar con el servicio de un intérprete de lengua de señas, favorece la formación y reduce la exclusión educativa.

En cuanto a los resultados obtenidos desde la dimensión de mediación comunicativa

a través del intérprete (comunicación a través de la lengua de señas colombianas, mediadas por el intérprete, y cuando éste no está presente), se desarrolló la investigación titulada “la percepción de la comunidad sorda que se forma en la Iberoamericana, sobre el proceso de comunicación, en su formación profesional” como una tarea investigativa dentro del proyecto general, que se refiere al modelo y la estrategia para una educación inclusiva en la Corporación Universitaria Iberoamericana.

Ha sido interés de la institución y de los investigadores, analizar el proceso de comunicación que se lleva a cabo con la comunidad Sorda, en el marco de una educación inclusiva, por ser este aspecto, la principal barrera que se presenta en una atención con equidad y accesibilidad, razón por la cual se ha hecho un estudio sobre cómo la comunidad sorda percibe este proceso de comunicación, desde dos perspectivas fundamentales:

1. Cuando en el proceso comunicativo, media el intérprete de lengua de señas colombianas.
2. Cuando la comunicación se da directamente con el docente y éste no es fluido en la lengua de señas colombianas.

La información se puntualiza desde la perspectiva de la atención educativa hacia las personas Sordas con el fin de crear “ambientes educativos que favorezcan el proceso de inclusión a estos alumnos, coherente a sus características individuales y grupales, que permitan su desarrollo lingüístico, social, emocional y académico” (Gómez, 2014, pág. 93).

El proyecto de investigación realizado, tuvo un enfoque cualitativo y un estudio de tipo descriptivo. El objetivo general fue caracterizar la percepción de la comunidad sorda, sobre el proceso de comunicación, como soporte de una educación inclusiva de calidad, en la formación profesional de la comunidad Sorda que estudia en la Corporación Universitaria Iberoamericana.

En la investigación se usaron diferentes técnicas e instrumentos, que se corresponden con el enfoque de la investigación, entre ellos, el análisis de documentos, las entrevistas a profundidad a los estudiante Sordos, a los profesores y a los intérpretes de lengua de señas, para analizar su percepción sobre el proceso de comunicación con los estudiantes Sordos en el marco de una educación inclusiva, cómo se lleva este proceso en la institución y qué nivel de competencia tienen los profesores en la lengua de señas colombiana, cómo es el ambiente lingüístico desde esta perspectiva en la universidad, así como el papel del intérprete de lengua de señas.

Por último, se realizó un grupo focal, en el que intervinieron 6 estudiantes Sordos del programa de Pedagogía Infantil, el mismo, estuvo enfocado fundamentalmente en visualizar las opiniones de estos estudiantes, sobre el desarrollo del proceso de comunicación en el marco de una educación inclusiva, basados en los indicadores, que se expresan a continuación:

- Conocimiento de la lengua de señas colombianas por la comunidad educativa.
- Comportamiento comunicativo de los docentes, pares y personal en general.
- Cumplimiento de las funciones la comunicación sin la presencia del intérprete
- Cumplimiento de las funciones de la comunicación con la presencia del intérprete.
- Ambiente comunicativo y situaciones de comunicación
- Nivel de satisfacción emocional con el ambiente comunicativo.
- Análisis e interpretación de los resultados.

Al analizar los principales resultados obtenidos con la aplicación de la entrevista, se puede concluir que la información recopilada, refiere que los estudiantes sordos consideran, que en la institución no hay un conocimiento amplio, sobre la lengua de señas colombianas por parte de la comunidad educativa, solamente han observado dos profesores que son fluidos en la lengua de señas colombianas, pero el resto de los docentes y comunidad en general, no son fluidos, no alcanzan las competencias necesarias para crear un ambiente comunicativo que les favorezca a ellos, como usuarios de la lengua de señas, no obstante, han observado interés por la mayoría de ellos, por lograr una comunicación, al menos, funcional. Igualmente refirieron, que en la institución se desarrollan cursos de lengua de señas colombianas, que posibilitan alcanzar las habilidades básicas en el uso de la lengua de señas y con ello, facilitar una comunicación con la persona sorda.

Asimismo, los estudiantes Sordos manifestaron que los docentes, los pares académicos, y el personal en general de la universidad, no posee los conocimientos necesarios para desarrollar una comunicación efectiva hacia ellos, por lo que su principal barrera, no se ve superada, solamente se logra una buena comunicación cuando media el intérprete, por lo que consideran, que de alguna manera, todos son dependientes de esta figura mediadora de la comunicación.

Con relación al indicador de la comunicación y sus funciones mediante la participación del intérprete, se generó la siguiente pregunta:

¿Cómo valora usted el rol del intérprete de lengua de señas colombianas, como mediador comunicativo, en el proceso docente educativo? La información obtenida mediante la respuesta a esta pregunta por parte de los entrevistados, se puede integrar de la siguiente manera: el intérprete de lengua de señas es el profesional competente en la, o las lenguas de señas, y las lenguas orales de un entorno, capaz de interpretar los mensajes emitidos en una de esas lenguas a su equivalencia en otra, por lo que, en un proceso académico, es vital e imprescindible su uso, es quien codifica y decodifica el mensaje, no solamente informacional, sino además de manera afectiva., hecho que permite cumplir con dos funciones básicas de la comunicación como la informativa y la afectiva.

Todos los educandos sordos respondieron afirmativamente que tener un intérprete de señas en determinados ámbitos, especialmente el universitario, que exige de un conocimiento especializado y superior, le proporciona al estudiante sordo autonomía y sobre todo un sentimiento de igualdad y equidad, por lo que ganan en seguridad, participación y no sufren de inhibición, o se ve afectada su autoestima. Señalaron que el intérprete de lengua de señas facilita la comunicación exitosa entre el docente y el estudiante Sordo, de forma individual y colectiva, sobre la base de un código deontológico en el desarrollo del trabajo y en el ejercicio comunicativo.

Por otra parte, los estudiantes Sordos resaltaron que el intérprete facilita a las personas sordas el acceso a la información en lengua de señas colombiana (LSC), dándole la necesaria independencia como usuario de esta lengua, para tomar sus propias decisiones, ayudándolos a disponer de la información necesaria para formar un criterio, sobre la base de lo asimilado. En el caso del intérprete, se admite que hable por otro, pero no en el lugar de otro

Con relación a la segunda pregunta realizada a los entrevistados, la misma fue concebida de la siguiente manera, ¿Cómo debe ser la relación del intérprete con el docente y con los estudiantes en un proceso docente educativo? Los entrevistados coincidieron en que es esencial el papel del intérprete en el sector educativo, ya que la comunidad sorda cada vez está más presente en nuestra sociedad y si hablamos continuamente de inclusión social y educativa, qué menos que un intérprete para facilitar la comprensión de las asignaturas, la vinculación directa y armónica con el entorno, y le ayude a la persona Sorda a expresarse y sacar su máximo potencial, para formarse con alta calidad como profesionales.

Igualmente consideraron de vital importancia, la preparación disciplinar del intérprete, que entre el docente y el intérprete de lengua de señas colombiana, se haga un trabajo previo y de conjunto, en la preparación de las actividades docentes, no para que el intérprete sustituya al docente, ni viceversa, sino para que haga un trabajo de interpretación, lo más fiel y objetivo posible, teniendo presente los recursos de la interpretación que más favorezcan la comprensión, desde las condiciones particulares de los estudiantes Sordos.

El intérprete de lengua de señas, tiene que ser visto por el docente, como el ente mediador comunicativo, que nos permite ubicarnos en la vida de los Sordos, para su formación y desarrollo como persona y profesional.

Igualmente significaron que, entre el docente y el intérprete de lengua de señas colombiana, debe existir una cordial relación profesional, de respeto, de armonía, de colaboración, de ayuda mutua, teniendo presente que ambos son profesionales que, al integrarse, garantizan que el proceso docente educativo hacia la persona Sorda, alcance mayor calidad.

Con la realización del grupo focal, el cual estuvo formado por 6 estudiantes Sordos, de los

programas de Licenciatura en Educación Infantil y Educación Especial, la información obtenida a partir de las siguientes preguntas, se pudo sintetizar de esta manera:

¿Cómo valoran ustedes, el rol del intérprete de lengua de señas colombianas, como mediador comunicativo, en el proceso de su formación profesional, en esta institución docente?

Sin excepción, los seis entrevistados como parte del grupo focal, coincidieron en señalar; que la figura del intérprete es determinante y necesaria para su formación como profesionales, ellos son los que garantizan que su participación en el aula, sea provechosa, útil y productiva, pues sin ellos, no serían capaces de entender, comprender y procesar la información y los nuevos conocimientos que se debaten, esta información resulta muy útil y se toma puntualmente según lo dicho por los Sordos del grupo focal, ya que coincide plenamente con los entrevistados en el primer momento de la investigación.

El intérprete para ellos, representa el mediador comunicativo, que los inserta en todas las actividades de la universidad, ya sean extracurriculares, o las propias del aula, pues se encargan de traducir e interpretar del español, a la lengua de señas colombianas, que es su principal lengua, su lengua natural y la que mejor permite que ellos entiendan y comprendan toda la información que se da a su alrededor, pues son los usuarios vivos y activos de la misma.

Cuando se les preguntó, ¿Cómo debe ser la relación del intérprete con el docente, con ellos y con los otros estudiantes en un proceso docente educativo?, la información obtenida de manera integrada se refiere a:

Los entrevistados coinciden en señalar que los intérpretes deben establecer una relación comunicativa, afectiva y académica de esencialidad hacia toda la comunidad educativa, pero en especial con los docentes, pues necesitan dominar bien el contenido que imparte el docente, es decir, el componente disciplinar de esta comunicación, para poder hacer una interpretación en lengua de señas, lo más fiel y accesible al estudiante Sordo, y lograr que este procese de manera adecuada, toda la información que recibe.

Cuando se les preguntó sobre, ¿Cómo se sienten afectivamente en torno al ambiente comunicativo que se genera en la universidad?, todos coincidieron en mencionar que presentan una ambivalencia afectiva, por una parte están contentos de tener un servicio de interpretación en lengua de señas colombianas de calidad, ya que los intérpretes que hay en la Corporación son profesionales, humanos y capacitados, además afirmaron que los docentes, igualmente, son muy sensibles y hacen esfuerzos por comunicarse con ellos, al menos de una manera funcional, pero por otro lado, no se sienten totalmente satisfechos y equilibrados emocionalmente, ya que en muchos momentos y ocasiones las barreras comunicativas no se pueden eliminar, y esto provoca frustraciones en el orden académico y personal, cuando por problemas de enferme-

dad de los intérpretes, o están ocupados en funciones de trabajo, o simplemente porque ellos necesitan comunicarse con sus pares o cualquier docente o funcionario de la institución, no lo logran, tienen que esperar a horarios diferentes al que tienen o necesitan, y los mensajes no son codificados de manera correcta, ni por ellos, ni por la persona a la que se dirigen. Esto hace que se sientan, en ocasiones temerosos, dudosos y no confíen plenamente en la información recibida o dada, lo que evidencia que la figura del intérprete es muy necesaria cuando el ambiente comunicativo no elimina las barreras.

Se observa de manera muy clara, que la información brindada por los estudiantes Sordos, a los cuales se le aplicó la entrevista, así como los que formaron parte del grupo focal, son coincidentes, hecho este que permite dar mayor confiabilidad a lo que se describe y llegar a conclusiones objetivas y prácticas sobre la importancia de la lengua de señas y del intérprete en la formación profesional de los estudiantes Sordos de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

Finalmente, y mediante una pregunta esencial, hecha tanto al grupo focal, como a los entrevistados, pudimos obtener la información referida a la percepción de ellos, hacia cómo debe ser la comunicación con un estudiante Sordo, cuando no media la figura del intérprete, y la información obtenida se puede concluir de la siguiente manera:

Todos los docentes, la comunidad educativa en general, los pares, los directivos y los propios Sordos deben tener presente que cuando se enfrentan a un proceso de comunicación de manera directa, sin la mediación del intérprete de lengua de señas, y no se tiene un código común, es decir, los oyentes no dominan la lengua de señas colombianas y los sordos, no tienen suficientes habilidades en el uso del castellano, ni en la lectura labio facial, es necesario tener presente las siguientes indicaciones:

- Saber y ser conscientes que la figura del intérprete de lengua de señas es esencial, dado que es la persona que puede intermediar en su comunicación con una persona Sorda usuaria de la lengua de señas.
- Interiorizar que existen varios medios de comunicación para ponerse en contacto con una persona sorda: correo electrónico, mensajes de texto del teléfono móvil, fax, carta, servicio de video-interpretación, centro de intermediación para personas sordas, entre otros.
- Cuando estén en un espacio y distancia correcta de interactividad con la persona Sorda, se debe llamar su atención tocándole en el brazo, hombro, muslo (si ambas personas están sentadas) Nunca se debe tocar a una persona Sorda en la espalda ni en la cabeza, si el contacto no es posible porque hay bastante distancia, se puede llamar su atención de otras formas: moviendo el brazo dentro del campo visual de la persona Sorda, golpeando fuerte el suelo o suave la mesa, para que note las vibraciones o apagando las luces.

Durante la conversación con una persona Sorda, es importante considerar los siguientes aspectos:

- La persona Sorda debe estar en una situación estratégica desde la que tenga una perspectiva visual general del lugar en el que se encuentra, así como que el espacio sea luminoso, para que pueda ver bien.
- Tener contacto visual con la persona Sorda. No se debe circular ni pararse en sitios donde se interrumpa el contacto visual entre personas.
- No hay que hablar ni muy deprisa ni muy despacio, se ha de vocalizar de forma clara sin exagerar, y hay que utilizar frases cortas o sencillas para la total comprensión de lo que se está diciendo.
- Se ha de hablar sin obstaculizar la boca para que la persona Sorda pueda leer los labios, en caso que haya desarrollado esta habilidad.
- La expresión facial es un elemento de gran ayuda, así como los componentes que completan el discurso verbal: mimo, gestos, escritura, entre otros. En caso de que la persona Sorda no entienda, hay que repetir lo dicho, pero, con otras palabras.
- Se debe respetar la atención dividida de la persona Sorda si se quiere que siga una explicación al completo. No hay que dar información a la vez que se señala algún estímulo visual, como un texto, una imagen o un objeto; hay que esperar a que la persona Sorda lo haya acabado de mirar para continuar con la explicación. Y si se lee un texto, hay que procurar no bajar la cabeza para que se puedan leer los labios.
- Según los restos auditivos de la persona sorda, quizá ayude el hecho de levantar la voz un poco. Pero no hace falta gritar, ya que hace perder expresión facial y además resulta inútil para aquellas personas sordas con pérdidas auditivas severas o profundas.
- Se debe informar a la persona sorda acerca de la información acústica del entorno (alarmas, timbres, cláxones, etc.) para que no quede excluida de los mensajes dirigidos a una mayoría oyente.
- Si son varias las personas que van a intervenir en la conversación, lo adecuado es colocarse en círculo ya que ello facilita la buena visibilidad.
- Presentemos la idea en forma nítida, dentro de la conversación.
- No cambiemos de un tema a otro rápidamente.
- Debemos mantener la cara bien iluminada, despejada, es decir no con abundante barba y bigote, no llevarse la mano a la boca, ni fumar, mientras se comunica.
- Ser paciente con los errores y fallas de comunicación que pueda presentar las personas hipoacúsicas, recuerde que, aunque pueden tener gran acercamiento a la lengua oral o escrita de la mayoría, existen condiciones sensoriales limitantes para ellas, que las ponen en desventaja a la hora de comunicarse.

- Si la persona no entiende lo que se le está diciendo, utilizar un vocabulario más apropiado de acuerdo al nivel psicolingüístico del interlocutor.
- Tratar que en los alrededores donde se produce el encuentro en lo posible reducir el ruido, por ejemplo, desconectando la radio o el televisor.

El observar todas estas indicaciones, sugerencias y orientaciones, indudablemente que favorecen la calidad del proceso de comunicación que se lleva a cabo con la persona sorda, por lo que todo docente debe tenerlas bien presente, y hacer de ellas un recurso indispensable para su labor educativa con la comunidad sorda.

Discusión

Los resultados obtenidos evidencian los principios fundamentales que sustentaron las investigaciones desarrolladas, desde la perspectiva comunicacional y desde la perspectiva incluyente hacia la comunidad sorda que se forma como profesionales de la educación en la Corporación Universitaria Iberoamericana. Se constató que las personas sordas, cuando están presentes en un proceso y en un contexto donde predominan los oyentes, tienen dificultades para superar su principal barrera, que es la comunicativa, por lo que hay que crear condiciones favorables, por parte de la institución educativa a través de diferentes apoyos, recursos y ambientes de aprendizaje afectivos.

No obstante, se pudo constatar que las personas Sordas desarrollan una serie de habilidades con el uso de su cuerpo, gestualidad y expresión corporal que les permiten lograr un nivel de comunicación funcional en el contexto donde se encuentren. Los resultados desde esta perspectiva, también indican que el canal visual es el mecanismo fundamental que utilizan las personas Sordas para obtener toda la información que necesitan del contexto, teniendo en cuenta el rol y su relación corporal comunicativa traducida en la gestualidad, el uso de su cuerpo y el manejo adecuado del espacio y el entorno.

Las investigaciones demostraron que el proceso de inclusión en un escenario educativo, constituye base esencial, para que se produzca la interacción y las relaciones interpersonales entre los estudiantes Sordos y los oyentes, factor que conlleva a la necesidad del intercambio de información, de sentimientos y emociones, elementos que estimulan la comunicación por diferentes vías, pero que en el caso concreto de los sordos, sus cuerpos, gestos y movimientos, presentan un significado relevante, dado que sus movimientos y expresiones no verbales, tienen un sentido concreto, con una base muy icónica, que los oyentes no suelen tener en cuenta, a la hora de utilizar un lenguaje no verbal.

El protolenguaje y paralenguaje como elementos de la comunicación se convierten en una oportunidad de interrelación e interacción entre las personas. El reto está en transformar los es-

pacios académicos que posibiliten el encuentro consigo mismos y con el otro a través del cuerpo como medio de expresión, comunicación y lenguaje social que en el marco de la inclusión y la diversidad, propicie la escucha, el respeto a las diferencias y las proximidades corporales y sus experiencias, las cuales resultan enriquecedoras para el aprendizaje en una educación para todos.

En este sentido, las interacciones comunicativas favorecen el aprendizaje cooperativo desde la autonomía, el autoconocimiento y la autoconfianza que permea el cuerpo como eje fundamental de comunicación y que enriquece la labor del docente y la relación con los estudiantes sordos y oyentes. El apoyo de otros profesionales como el intérprete beneficia el proceso educativo y permite una comunicación asertiva, dado que el uso de la lengua de señas es básica y esencial en los procesos de entendimiento, comprensión y manejo de la información que emite el emisor y capta el receptor. Así como escenarios educativos mediados por el afecto que invitan al trabajo colaborativo, el respeto a la diversidad y la interacción comunicativa de estudiantes sordos y oyentes en el proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva de los resultados obtenidos en la dimensión comunicativa con la presencia del intérprete, se constató la importancia que tiene esta figura en la formación, desarrollo y vida en general de los estudiantes Sordos. Al analizar la información mediante la aplicación de los instrumentos y las técnicas referidas (entrevistas y grupo focal) se corroboró que en un proceso de formación profesional, donde el medio lingüístico y el ambiente comunicativo, unido a las situaciones de comunicación, no son favorables a los estudiantes sordos, este mediador comunicativo (intérprete) es sencillamente imprescindible y que en las condiciones actuales en la región latinoamericana, muy específicamente en Colombia, es necesario e insustituible, sobre todo, cuando el intérprete es un profesional muy competente y establece vínculos y nexos de trabajo eficientes y afectivos con los docentes, como fue corroborado en la investigación, y señalado previamente por (Proenza Pupo & Acosta Guerra, 2017) en investigaciones anteriores, dentro del mismo contexto.

Igualmente, se constató que, para cumplir con los principios de una educación inclusiva de calidad hacia los estudiantes sordos en la enseñanza superior, entre los que destacan, según (MinEducación, 2013), el principio de Integralidad, que explica la amplia dimensión de las estrategias y líneas de acción que hay que observar para la inclusión de todos los estudiantes en el sistema, destacando la calidad, como parte del desarrollo integral de la persona y la pertinencia, entendida en el marco de la educación inclusiva como la relación de las instituciones de educación superior, con su entorno, cómo éstas inciden en el contexto social, económico, cultural y político de la comunidad, y de qué manera tanto su oferta como sus vías de implementación, ayudan a dicha comunidad, implica que una enseñanza pertinente se centre, no sólo en los procedimientos, sino también en la presencia del intérprete, como algo vital en el orden disciplinar, para cumplir con los roles profesionales que les corresponden, deben ser intérpretes idóneos, con un nivel de competencias altas para enfrentar los procesos de interpretación y traducción, ya que los estudiantes sordos a este nivel, reciben programas de asignaturas disímiles, que van

desde matemáticas hasta problemas neurológicos en el desarrollo integral de la infancia, campos académicos que requieren del apoyo de un intérprete competente para su comprensión y del trabajo colaborativo con los docentes, como fue corroborado en la investigación.

Es importante mencionar que, durante las investigaciones desarrolladas, se presentaron algunas dificultades y otras experiencias favorables. Entre las principales limitaciones se pueden señalar que no siempre hubo empatía por parte de la comunidad oyente hacia los Sordos en el ejercicio comunicativo y viceversa, ya que en ocasiones los estudiantes sordos también expresaban timidez y cierto rechazo a formar grupos de interactividad con oyentes, otra dificultad encontrada fue la falta de concreción en el tema abordado en las entrevistas realizadas, dado que en varias ocasiones, se abordaba vivencias personales y cuando se intentaba traerlos a la idea central, mostraban disgusto y mal humor.

Con relación a experiencias positivas estuvo el hecho de contar con un profesor Sordo, docente de la universidad, para aplicar instrumentos y realización del grupo focal, este hecho dio mayor confianza y seguridad a los estudiantes Sordos, evidenciando colaboración y disposición. Asimismo, permitió una traducción e interpretación más exacta de la información, pues al ser Sordo el que dirigió el grupo focal, no hubo ningún tipo de limitaciones en el uso de la lengua natural de señas colombianas y se logró mayor identidad entre ellos, pues expresaron la misma cultura.

En síntesis, es importante exponer que a partir de la información obtenida y la interpretación realizada se corroboran los principales postulados teóricos de referencia sobre lo que es la comunicación pedagógica, especialmente cuando va dirigida hacia la comunidad Sorda, mediante su lenguaje natural o lengua de señas, así como lo referido a la identidad Sorda y su cultura como una expresión de su lenguaje. Por otra parte, se pudo describir el papel que juega la comunicación en el proceso de formación profesional, en el caso de las personas Sordas, donde la figura del intérprete juega un papel esencial, necesario y determinante.

Los hallazgos permitieron identificar que es importante la mediación del intérprete de lengua de señas en los procesos formativos, a no ser que existan profesores, que aunque oyentes, sean fluidos de la lengua de señas, ya que se evidenció barreras comunicativas en este aspecto, dado que la comprensión de textos y de relaciones es limitada, lo que incide negativamente en la formación profesional y en un proceso educativo incluyente

Conclusiones

En este texto se han presentado dos investigaciones sobre la comunicación en los procesos de interacción de los estudiantes Sordos, desde la lengua de señas, y el cuerpo, abordando para ello dos dimensiones interrelacionadas: La comunicación con la persona Sorda, desde la ges-

tualidad y el uso del cuerpo, el movimiento y el espacio, y la comunicación con el Sordo, desde la lengua de señas y el uso del intérprete de lengua de señas colombianas. Se destacaron tres características esenciales en estos estudios. En primer lugar, el uso del cuerpo, la gestualidad y la expresión corporal mediante la interrelación entre personas Sordas y oyentes, en segundo lugar, la comunicación con la persona Sorda, mediante el uso del intérprete como mediador comunicativo entre los Sordos y los oyentes, conocedor y fluido en la lengua nacional y la lengua de señas colombianas, y en tercer lugar se analizan algunas recomendaciones metodológicas para el desarrollo de la comunicación entre el docente y el estudiante Sordo, cuando el primero no es fluido en la lengua de señas colombianas.

Las investigaciones se basaron en una posición teórica que permitió el análisis y la comprensión de las lenguas de señas y su papel en la comunicación, la formación profesional de los Sordos y base de una educación inclusiva para esta comunidad. De esta manera, la reflexión y la elaboración de los trabajos son llevados a cabo como procesos dialécticos entre los investigadores y los miembros de la comunidad Sorda que se forma como profesionales en la Corporación Universitaria Iberoamericana, donde la lengua de señas colombianas y la comunicación gestual y corporal de los Sordos pasaron a ser, no sólo objeto de estudio, sino la vía de conocimiento de la investigación y de la divulgación en los contextos de formación, usada tanto por personas sordas como oyentes.

En síntesis, es necesario decir, que los resultados obtenidos en los procesos de investigación desarrollados, evidencian las potencialidades comunicativas de las personas sordas, el papel fundamental del uso adecuado del cuerpo y la gestualidad en la transmisión de la información, y el papel determinante del intérprete de lengua de señas colombianas, en la formación profesional de estudiantes sordos, así como el reto de la educación superior en asegurar una educación para todos, de calidad. Igualmente, los resultados evidenciaron, que crear un ambiente comunicativo favorable, empático, para la persona sorda, es muy necesario en su proceso de formación profesional, ya que este ambiente incide directamente, no solo en la comprensión del conocimiento y un aprendizaje más efectivo, sino en aspectos propiamente humanos, como es el hecho de que estos sordos se sientan incluidos y aceptados por la comunidad oyente de su entorno universitario.

Referencias bibliográficas

- Adedoyin, O., & Okere, O. (2017). *The significance of inclusion Concept in the Educational System as Perceived by junior Secondary School Teachers: Implications for teachers Training Programmers in Bostwana. Global Journal of Social Sciences Studies. Vol 3. No 1, 13-28.*
- Alvarez, Q. (2012). *La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el papel del profesor. Innovación Educativa, 23-37.*
- Arias Castillo, C., & Ayala Cardona, J. (2018). *Diversidad en Educación Infantil. Programas de formación*

para la infancia en Colombia. Bogotá: IberAM.

Belén, A. (2009). *Educación para la inclusión de alumnos sordos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.*

Blanco Vega, M. D. (2012). *Caracterización de las interacciones comunicativas corporales entre estudiantes sordas y oyentes. Investigación docente, disponible en <http://repositorio.iberamericana.edu.co>.*

Caicedo, L. (2013). *Políticas nacionales en Educación Inclusiva. Cátedra Universitaria en Educación Inclusiva. UNAL.*

Corporación Universitaria Iberoamericana. (2016). *Acuerdo 091. Bogotá. Marzo 16.*

Corporación Universitaria Iberoamericana. (2014). *PEP. Bogotá, Distrito Capital, Colombia.*

Correa, J., Bedoya, M., & Agudelo, G. (14 de agosto de 2015). *Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. Obtenido de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vo19-num1/art2.pdf>.*

Cruzata, R. (2012). *La comunicación pedagógica en la formación inicial del maestro de primaria. Ciencias Holguín, 4.*

Del Barrio, J., & Borragán, A. (2011). *Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza. Bordón, 15-25.*

Frigola, S. (2010). *La comunidad sorda de Cataluña. Institut d'estudis Catalans, 30.*

González, R. M., & González, V. (2007). *Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, 1-14.*

Instituto Nacional para Sordos - INSOR -. (2006). *Los modelos lingüísticos sordos en la educación de estudiantes sordos. Bogotá, Distrito capital, Colombia.*

MinEducación. (2013). *Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva en Colombia. Bogotá, Distrito Capital, Colombia: MinEducación.*

Ortiz, A. (2015). *Memoria Histórica y formación del profesional. Un reto de la educación superior cubana. Revista de Educación superior de Cuba, (34)2, p.p. 88-98.*

Parrilla, A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación, 11-19.*

Proenza Pupo, J. R., & Acosta Guerra, G. C. (2017). *La educación inclusiva para estudiantes sordos en la Corporación Universitaria Iberoamericana de Colombia. LUZ Educar desde la ciencia, (16)1, pp.1-9.*

Rico, A., & Rodríguez, M. (2011). *La formación docente inicial en cuatro décadas a partir de historias de vida de maestros colombianos. Tesis de maestría. Bogotá, Distrito capital, Colombia: Universidad de La Salle.*

Saldarriaga, C. (2014). *Personas sordas y diferencia cultural, representaciones hegemónicas y críticas de la sordera. Tesis de Maestría en Estudios Culturales. Bogotá, Distrito capital, Colombia: Universidad Nacional.*

Shablio, S. (2012.). *La Comunicación no verbal en el aula. Cuadernos de investigación educativa. Vol 3. No 18, 99-121.*

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion; ensuring access to education for all. (pág. 8). París: [HTTP://](http://)*

[UNESCO.ORG/EDUCACION/INCLUSIVE](https://unesco.org/educacion/inclusive).

Valverde, M. (2009). *La comunicación pedagógica: elemento transformador de la práctica educativa. Actualidades investigativas en educación*, 5.

Verde, F. (2005). *Expresión corporal, movimiento, creatividad, comunicación y juego*. Madrid, 5.

María de Jesús **Blanco Vega**

Magister en Educación de la Universidad de Arte y Ciencias Sociales – ARCIS – Santiago de Chile. Licenciada en Danza y Teatro de la Universidad Antonio Nariño. Especialización en Baile Flamenco de la Fundación Cristina Heeren de Sevilla – España. Docente Investigadora del Grupo de Investigación en Educación y Escenarios de Construcción Pedagógica. Facultad de Educación de la Universidad Iberoamericana. Contacto: maria.blanco@ibero.edu.co

José Rafael **Proenza Pupo**

Doctor en Ciencias de la Cultura Física, de la Universidad de Ciencias de La Cultura Física Manuel Fajardo, de La Habana. Cuba. Magister en Actividad Física Comunitaria de la misma universidad. Especialista en Psicología Pedagógica en la Universidad Pedagógica Enrique José Varona de La Habana. Cuba. Licenciado en Historia y ciencias sociales en la Universidad Pedagógica José de La Luz y Caballero de Holguín. Licenciado en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica de Holguín. Profesor Titular y docente investigador del Grupo de Investigación en Educación y escenarios de Construcción Pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad Iberoamericana de Colombia. contacto: jose.proenza@ibero.edu.co

Capítulo 2

La Lectura y la Escritura en Escenarios de Inclusión¹

Gladys **Molano Caro**

Yenny **Rodríguez Hernández**

A manera de introducción

Los escenarios de educación inclusiva son propicios para el fortalecimiento de habilidades, destrezas y competencias en áreas medulares como son la lectura, la comprensión lectora y la escritura. Verlo de esta manera, es ver la inclusión como una gran oportunidad para responder ante el amplio abanico de posibilidades que se presentan en una institución educativa que acoge población diversa.

Consecuente con lo anterior, en este capítulo se encontrarán tres grandes secciones que presentan los resultados de dos investigaciones realizadas en escenarios de inclusión, donde se asumen la lectura, la comprensión lectora y la producción de texto como columnas vertebrales para acelerar los procesos de inclusión y facilitar la construcción de un proyecto de vida digno para la persona.

En un primer momento, se presentarán los resultados más relevantes de la investigación denominada “Estrategias didácticas desde el método Macpa para el fortalecimiento de la lectura y de la escritura como ejes de construcción del proyecto de vida” cuyo interés era establecer si la aplicación de por lo menos dos apoyos didácticos basados en el método afectivo cognitivo para el aprendizaje-Macpa- como recursos educativos, favorecerían los procesos de adquisición, uso-apropiación y desarrollo de los procesos de lectura, comprensión lectora y de escritura en

¹ Capítulo de libro basado en las investigaciones: a) “Estrategias didácticas desde el método Macpa para el fortalecimiento de la lectura y de la escritura como ejes de construcción del proyecto de vida” con código 201810D048, realizado por la profesora Gladys Molano Caro, con el apoyo de las estudiantes de psicología Andrés Mateo Burgos y Jeimy Paola Ríos Triana, Mayerly Macias Suarez y Luisa Ximena Venegas Cubillos; y del grupo de pedagogía infantil Yomara Puentes Cárdenas, Lydhie Lesmes Salamanca, Lizeth Ochoa Mójica, Diana Carolina Parra Moreno, Leidy Romero Díaz, Viviana del Pilar Sichaca Piracoca, Adriana María Urbano Muñoz, Diana Catherine Ardila Villareal; b) Rodríguez, Y. (2015). Caracterización del proceso lecto-escrito en estudiantes del ciclo III de una institución educativa de la ciudad de Bogotá. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.

150 estudiantes de los grados de primero a sexto de básica de un colegio oficial de la ciudad de Bogotá, que habían sido reportados por sus profesores por evidenciar dificultades que varían de grave a moderada, promovían la construcción de su proyecto de vida.

Las estrategias educativas, que derivan del Macpa, son la cartilla “Mi mascota Mac”; las barreras de contención afectiva y el plan satélite; las cuales favorecen la adquisición, uso y desarrollo de la lectura y de la escritura, las cuales son pilares de la construcción del proyecto de vida de una persona. La investigación se abordó desde el enfoque cuantitativo, con un diseño pre-experimental, con grupos seleccionados a partir del interés de la investigación de los grados primero a sexto de educación básica. Entre los resultados más sobresalientes se encuentra que en la preprueba, sólo el 10% de los 150 estudiantes se ubicó en el grado de afectación baja; mientras que, en la posprueba, el 41% del grupo de estudiantes se ubicó en este intervalo. Así mismo, es importante resaltar que los grupos de los grados primero y segundo ubicaron al 75% y 53% de su población respectivamente en estos porcentajes.

La segunda sección, da cuenta de la investigación titulada “Caracterización del proceso lecto-escrito en estudiantes del ciclo III de una institución educativa distrital de Bogotá” la cual tenía como objetivo general describir los procesos de lectura y escritura en los estudiantes del ciclo III para identificar las causas de los bajos desempeños y para implementar estrategias para el diagnóstico temprano de desórdenes de lectura y escritura. Los objetivos específicos fueron: a) diseñar un instrumento desde un modelo cognitivo comunicativo para recolectar muestras de lectura y escritura en estudiantes del ciclo III, b) identificar las habilidades metalingüísticas, metacognitivas y psicolingüísticas que más emplean los estudiantes para la lectura y la escritura, c) identificar las fortalezas y los aspectos por mejorar en los procesos de lectura y escritura en el grupo de educandos, y d) identificar problemas de aprendizaje en la muestra.

El estudio fue de tipo descriptivo. En éste participaron 327 estudiantes de educación básica cuya edad mínima fue 9 años, la edad máxima 15 y la edad media 11,25. El 49% era de género masculino y el 51% femenino. El 43% de la muestra antes cursaba grado quinto y el 57%sexto. El 22% de los educandos reiniciaba procesos académicos pues había presentado insuficiencias en más de tres áreas en el año anterior. El 27% de los estudiantes tenía compromiso académico por bajo rendimiento y el 20% compromiso disciplinario.

El ciclo III lo conforman los grados quinto, sexto y séptimo y, según la propuesta curricular de la (Secretaría de Educación del Distrito, 2011), busca desarrollar en los estudiantes, la interacción social y la construcción de conocimientos a partir del uso de estrategias de indagación y experimentación. Para (Guzman, Valero, & Hernández, 2010) el ciclo fomenta el desarrollo de procesos metacognitivos para apoyar el desarrollo de los niños en la dimensión personal, social y académica. Para efectos del estudio participaron sólo los niños de grado quinto y sexto.

La investigación se llevó a cabo en tres fases. La primera fue la de recolección de datos. En ésta se diseñaron y aplicaron los tamizajes para describir los procesos de lectura y escritura. La segunda correspondió a la caracterización y consistió en la elaboración de análisis descriptivo e inferencial en los que se empleó el programa estadístico SPSS. La última fase fue la de evaluación. En ella se identificaron las fortalezas y los aspectos por mejorar en los procesos de lectura y escritura, y se formularon estrategias para desarrollar las habilidades evaluadas.

El instrumento que se usó para la recolección de datos fue un tamizaje de lectura y uno de escritura. La prueba de lectura constaba de quince preguntas (10 de selección múltiple, 5 abiertas) que daban cuenta de los tres niveles lectores (literal, inferencial y crítica).

La lectura y la escritura desde el Macpa

La lectura y la escritura son aprendizajes que impactan de manera positiva si se tienen y, de manera negativa si no se han adquirido, a la sociedad, la cultura y la economía de un país, porque afectan el desarrollo personal y profesional de una persona. Ello se debe a que un sinnúmero de las interacciones que las personas “establecen en su vida social están mediados por su participación en la cultura escrita” (MinEducación, 2011, pág. 2) La escuela en consecuencia, está llamada a formar a los estudiantes en habilidades de lectura y escritura que les permita responder a los requerimientos que la sociedad les realiza.

Como lo señala el (MinEducación, 2014) “la lectura y la escritura son una poderosa herramienta cultural, cuya difusión desencadenó una profunda transformación en el pensamiento, la comunicación, la organización social, la ciencia y la educación” (p. 10) en el país.

Una de las funciones sustanciales de la escuela, es lograr que los estudiantes desarrollen habilidades para escribir de manera eficaz. (Atorresi, 2010). Agrega que para que se desarrollen las habilidades, es necesario prestar atención a la evaluación, en donde se debe abandonar el ser “juez-calificador”, dejando de lado aspectos “superficiales de la escritura” como son los aspectos ortográficos, de puntuación, de la sintaxis oracional, para dar paso a la coherencia, la cohesión y la adecuación entre otros aspectos (p. 13).

La lectura, la comprensión lectora y la escritura, son procesos de aprendizaje que favorecen la accesibilidad, la permanencia y la sostenibilidad que sólo se alcanzan en la medida que se cuenta con métodos audaces que flexibilizan las acciones a partir de la especificidad de los estudiantes.

La lectura y la escritura son aprendizajes que se adquieren mediante la exposición a condiciones adecuadas en armonía con factores fisiológicos y psicológicos. Así, como lo plantea Ribes-Iñesta (2007) el conocer siempre es “resultado de algún aprendizaje o experiencia, a menos

que alguien se atreva a transmutar erróneamente este concepto para sostener la idea, absurda en principio, de que hay conocimiento innato, en la forma de “conocimiento” genético o neuronal” (p.7). La exposición al medio, en condiciones afectivas adecuadas, favorece que se adquieran, se haga uso y se desarrollen. Sólo así, se alcanzarán buenos lectores y escritores.

Ahora bien, para poder leer y escribir, se hace necesario tener una imagen, ya que como lo señala Valverde Riascos (2014). “la palabra que enuncia o relata y la imagen que representa, constituyen el soporte primario y primordial de la lectura del mundo como espacio de actividad humana, por ello el equilibrio refiere siempre correspondencia semántica, aunque no exclusivamente, puesto que el espacio de actividad humana constituye un espacio social, cuyo soporte descansa o se afina en lo societario como mecanismo de relación y desarrollo armónico. (p.74)

En este sentido Hernández Requena, (2008) y Molano Caro (2012) señalan que el principio básico para que los niños puedan escribir, es que cuenten con una imagen, porque para que exista el aprendizaje, se requieren las experiencias previas; es decir, nadie puede construir en vacío. Se requiere haber estado expuesto a experiencias que favorezcan el aprendizaje, para a partir de allí, acceder a la lectura, la comprensión lectora y la escritura.

Desde estos referentes, es importante entender cómo un estudiante puede comprender lo expuesto en una lectura o documento, cómo entiende qué es lo que debe hacer, o cómo debe proceder mediante una instrucción, porque para ello requiere como lo señala Montes Sosa (2013) “puesto que finalmente hay una intención en el comprender. No se puede comprender si no se participa en lo dicho; es decir, es una comprensión participativa con el otro” (p.195)

En este sentido, para Manrique y Borzone (2010) la comprensión es un proceso en donde “las operaciones cognitivas básicas que se ponen en juego son la activación de conocimiento previo, la realización de inferencias y el procesamiento de cadenas causales y del plano psicológico de la narrativa”. (p.209)

La comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad (Ronsenblatt, 1978). En este sentido, la construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y dinámico, inexistente exclusivamente en el texto o en el lector, y dependiente de la relación recíproca entre las condiciones del texto, el contexto y lector. (Gutiérrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012)

De otra parte, leer “implica una actividad intelectual donde el lector interactúa con el texto escrito para extraer un significado mediante la interrelación del conocimiento del lector y el contenido del texto” Fraca (2003) citada por (Alida Flores & Martín, 2006, pág. 74).

La lectura y la escritura, se van construyendo a través del tránsito por una serie de etapas que, en palabras de Emilia Ferreiro, citada por Flores Davis y Hernández Segura (2008) son niveles de conceptualización de la escritura.

Se trata entonces del proceso que debe ser asumido por el docente, el cual debe propiciar las actividades que favorezcan su movilización en el avance de un nivel a otro. Se resalta entonces que no es posible “homogenizar” su aprendizaje. (Flores Davis & Hernández Segura, 2008; Flores Bernal, 2005; Molano Caro, 2010; Molano Caro, Quiroga, Romero, & Pinilla, 2015; Molano Caro, 2012)

El Macpa se caracteriza porque inicialmente utiliza palabras-conceptos que tienen un anclaje afectivo positivo y que se encuentran dentro del campo de la experiencia de los niños como principal herramienta para que vayan accediendo al conocimiento, apoyándose fundamentalmente en láminas en donde el niño encuentra elementos que reconoce fácilmente (Molano Caro, 2010; Molano Caro, 2012; Molano Caro, Quiroga, Romero, & Pinilla, 2015) .

En la construcción del Macpa se encontró que existían dibujos que evocaban conceptos que actuaban como estímulos que “inhibían” la respuesta al leer o escribir, otros que actuaban como estímulos “desencadenantes”, y otros que actuaban como “neutros” para el aprendizaje de la lectura y de la escritura; es por ello, que la aplicación del material didáctico que acompaña la propuesta, se inicia con la utilización de dibujos considerados como “neutros” o “desencadenantes”; descartándose la utilización de dibujos como mamá o papá porque en muchas de las poblaciones escolares se manejan situaciones especiales que invitan a evitar su utilización.

Los niños van accediendo desde temprana edad a la formación de conceptos a través de la exposición a estímulos visuales, sonoros, táctiles y olfativos del mundo que llegan por la vía del sistema nervioso central al órgano sensorial adecuado y son sometidos “a un proceso de filtración” (Lovell, 1999, pág. 23).

Agrega que la interpretación que se da de los estímulos, no depende únicamente de las sensaciones, sino que requiere de la percepción, la cual resulta “del refuerzo de esas sensaciones con experiencias anteriores, ideas, imágenes, expectación y actitud” (1999, pág. 24). “Por consiguiente, la percepción es susceptible de verse afectada por nuestros modos de pensar, por nuestras actitudes, estados emocionales, apetencias o deseos en un momento dado”. (Lovell, 1999, pág. 24)

De esta manera se puede decir que la lectura y escritura son fundamentales en la vida de todo ser humano, por lo tanto, se busca que cada individuo sea escolarizado y es una regla básica de toda institución educativa, fortalecer este proceso de una manera sólida y armoniosa,

implementando estrategias a partir de los conocimientos previos que favorezcan el aprendizaje. (Aponte, 2017)

Ribes-Iñesta plantea que “desde el punto psicológico, saber y conocer son resultado del aprendizaje” (2007, pág. 11). Agrega que se sabe aquello que se aprende...ser capaz de hacer, decir o reconocer algo implica siempre alguna forma de aprendizaje”. (pág. 11)

Continua indicando que se sabe que un niño ha aprendido algo “mediante un hacer o decir, ya sea mediante la conducta mostrada, por el producto directo de esa conducta, o por un efecto o resultado sobre un objeto o persona” (Ribes-Iñesta, 2007, pág. 12).

La lectura y la escritura desde un modelo cognitivo-comunicativo

Para Tapia y Luna (2008) la lectura es una actividad a partir de la cual el sujeto construye un significado y para ello debe emplear “diferentes conocimientos y experiencias previas, la competencia lingüística (fonológica, léxica, información sintáctica, semántica), la información aportada por el texto y el contexto, y la forma cómo se relacionan con el texto (de acuerdo a la gramática textual). La lectura entonces es “...un proceso cognitivo, psicolingüístico y sociocultural...” (pág. 39). Para los autores el lector construye el significado del escrito a partir de la identificación de ideas; establece jerarquías; estructura esquemas; elabora hipótesis; determina las ideas principales; deduce datos; hace inferencias; realiza conclusiones; y puede encontrar la idea global del texto.

Al respecto, Dubois (2006) afirma que comprender un texto implica ir más allá de elementos lingüísticos (palabras, oraciones o párrafos). En otras palabras, la comprensión requiere que el sujeto identifique el sentido que se transmite en el texto basado en el análisis de la información nueva y en el uso de una variedad de conocimientos y experiencias que se encuentran en la memoria. De allí que el lector tiene un rol activo en este proceso pues interactúa con el escrito y se acerca a él a partir de sus vivencias, expectativas, necesidades, emociones y de las formas que tiene de ver el mundo.

En el contexto escolar Lerner (1997) señala que existen una serie de estrategias que el docente puede emplear para desarrollar habilidades lectoras en sus educandos. Entre ellas el uso de textos que le permitan a los niños conocer los diferentes aspectos de la realidad; involucrar a los estudiantes en actividades para intercambiar experiencias, apropiarse del texto como un proceso comunicativo, y opinar sobre lo leído; implementar diferentes situaciones de lectura; fomentar el trabajo colaborativo entre niños; e identificar intenciones comunicativas.

Leer para Cassany (2006) implica comprender y para esto la persona desarrolla unas habilidades mentales y unos procesos cognitivos. La comprensión requiere anticipar el mensaje que

se transmite, usar los conocimientos previos, formular y comprobar hipótesis, inferir información, y construir significados, entre otros.

Para el autor, leer va más allá de los procesos psicobiológicos realizados sobre las unidades lingüísticas y los procesos mentales que intervienen en éste. La lectura desde su perspectiva se asume como una práctica social y cultural. Es cultural porque está “insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales...” (Cassany, 2006, pág. 8). De allí que afirme:

Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utiliza el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc.(p.8) .

En cuanto a la escritura, se requieren una serie de procesos cognitivos y operaciones lingüísticas que realiza la persona para componer un texto los cuales van desde el análisis y la selección de variables sociales hasta el producto final, o sea el escrito (Cassany, 1999). Para el autor:

Las operaciones lingüístico-cognitivas se desarrollan de manera dinámica, interactiva, cíclica, y en variados niveles de análisis (objetivos pragmáticos del texto, ideas para su contenido, formas lingüísticas, etcétera), de manera que durante la composición el autor utiliza los procesos anteriores en cualquier momento y orden. (p.11)

En relación con el proceso escrito, identifica y describe las siguientes fases. La planeación. En esta fase, la persona realiza una primera estructura de su escrito para lo cual tiene presente: a) información pragmática de la situación en la que se va a dar la comunicación (selecciona su lector, la intencionalidad comunicativa, el canal, y el mensaje); b) información lingüística (palabras, frases, oraciones, entre otros); y c) información textual (estructura del escrito, género). En esta fase también formula planes de composición en torno al proceso que va a seguir como al texto que va a redactar. Las acciones que se desarrollan están relacionadas con la representación de la tarea, la formulación de planes de composición, y la generación y organización de las ideas. (Cassany, 1999)

La segunda fase es la de textualizar; en ésta el autor “elabora lingüísticamente el texto o transforma la configuración planificada en un producto verbal linealizado...”. En ésta las acciones que se dan son: a) referenciar (el escritor le asigna la estructura lingüística-proposiciones- a los conceptos e ideas que quiere transmitir); b) linealización (se transforman las estructuras

semánticas –proposiciones- en un discurso lineal para establecer una progresión del tema a desarrollar), y c) transcripción (el autor redacta las ideas que ha planeado). (Cassany, p.13)

La tercera y última fase corresponde a la revisión. Acá el escritor evalúa el texto para ver si corresponde a las elecciones realizadas durante la planeación. Las acciones que realiza son: a) evaluación (compara el escrito con lo planeado), b) diagnóstico (identifica los errores que contiene el escrito), y c) operar (selecciona un procedimiento para reescribir el documento y mejorar la calidad del mismo). (Cassany, 1999)

Como procesos cognitivos y comunicativos, la lectura y la escritura requieren del desarrollo de una serie de habilidades (metalingüísticas, metacognitivas y psicolingüísticas) debido a la complejidad misma de cada uno de dichos procesos.

Las habilidades metalingüísticas, se refieren a la capacidad que tiene una persona para describir y analizar el sistema lingüístico e implican el uso de conocimientos de tipo fonológico, morfosintáctico y semántico (Gombert, 1992; Kamhi, Lee, & Nelson, 1985). Para (García, Sánchez, & García, 2012) estas habilidades le permiten al sujeto:

Reflexionar sobre su lengua y analizar sus componentes y lo cual es necesario para hacer productivo el sistema alfabético. El desarrollo de estas habilidades puede abordarse durante la adquisición del nivel oral de la lengua o paralelamente con la enseñanza de la lectura y la escritura. Capacidad para entender el lenguaje desde su estructuración hasta su conceptualización necesarios para el aprendizaje de la lectura y escritura...” (García, Sánchez, & García, 2012, pág. 1).

Para Gombert (1992) las habilidades metalingüísticas contemplan conocimientos de diferente tipo. A saber, fonológico (habilidad para asociar aspectos fonológicos y visuales de las palabras escritas y la capacidad para analizar la estructura interna de las palabras); morfosintáctico (palabras, oraciones y sus clases, elementos de relación, aspectos de concordancia); semántico (significado de las palabras, relaciones entre las palabras, redes semánticas).

En cuanto a las habilidades metacognitivas, estas se definen como las operaciones mentales que usa el sujeto para controlar su proceso de aprendizaje (antes, durante y después). Entre ellas están las de planeación (selección de estrategias apropiadas, asignación de recursos que influyen en la ejecución de la actividad), las de autorregulación (monitoreo y control de acciones para revisar y resolver los posibles problemas), y las de evaluación (Chadwick & Rivera, 1991).

El tercer grupo de habilidades son las psicolingüísticas. Para Gombert (1992) éstas se refieren a las habilidades que tiene una persona para decodificar y codificar el lenguaje. Incluyen procesos de discriminación, memoria secuencial, comprensión auditiva y visual, expresión motora e integración gramatical. Estas habilidades le permiten al estudiante comprender y

expresar el lenguaje y desarrollar un aprendizaje significativo. Entre ellas se encuentran las habilidades de atención/concentración, seriación, clasificación/categorización, identificación, discriminación, memoria secuencial, comprensión auditiva y visual, expresión motora e integración gramatical. Su desarrollo está mediado por la interacción que establecen los niños con su medio ya sea en los contextos cotidianos como en los contextos escolares.

Para finalizar es importante retomar la propuesta de Moreno (1994) en relación con otros aspectos que se deben tener en cuenta al describir el proceso de lectura y de escritura. Según el autor en este proceso se llevan a cabo subprocesos en los que se usan habilidades los cuales se encuentran relacionados con los módulos superestructural y macroestructura.

El módulo superestructural para Moreno (1994) se refiere a los aspectos formales del texto (globales y particulares) mientras que, el macroestructural a los contenidos (significados, sentidos, desplazamientos inter e intra-textuales e inferencias). El primer módulo se centra en la configuración de textos organizados y coherentes y en éste se lleva a cabo el proceso de análisis y síntesis (ayudan a determinar las formas globales y particulares de los textos). Entre las habilidades que se requieren para desarrollar estos procesos se encuentran: la habilidad para desintegrar o integrar un texto en dos o más partes; la habilidad para armar textos a partir de diferentes unidades (frases, palabras o párrafos); la habilidad para reconstruir un texto al cual se le han omitido partes importantes; la habilidad para identificar diferentes superestructuras textuales, y la habilidad para identificar palabras extrañas, mal organizadas o mal estructuradas.

El módulo macroestructural según Moreno (1994) tiene como función coordinar las relaciones entre significados y sentidos lexicales, estructurales, textuales y discursivos. Para ello es necesario habilidades para: identificar el plan argumental general del texto; cambiar palabras o expresiones y acciones de un texto por otras iguales; asignar significados y sentidos a una frase; asignar significados y sentidos a un párrafo o a un texto; encontrar significados y sentidos implícitos tanto para una frase como para un texto, y para sustituir una parte del texto por otra, y h) terminar un texto interrumpido.

Aplicación del modelo cognitivo-comunicativo al análisis de la lectura y de la escritura

Como procesos comunicativos y cognitivos, la lectura y la escritura desempeñan un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No sólo sirven para desarrollar esquemas mentales más complejos sino que además se convierten en herramientas indispensables para acceder a los nuevos conocimientos.

Hoy en día es habitual encontrarse con comentarios de los docentes relacionados con los bajos niveles de comprensión de lectura y con la baja calidad de los textos escritos producidos

por los estudiantes. Los profesores han identificado la presencia de adición y omisión de letras y sílabas en la estructura de la palabra y ausencia de elementos de coherencia y cohesión en los textos escritos lo cual hace difícil la comprensión de los mensajes. En lectura los docentes afirman que los estudiantes presentan un nivel literal bajo y poco análisis inferencial y crítico lo cual influye en forma directa en los bajos rendimientos académicos.

Como lo afirma (Rodríguez, 2015):

En comprensión de lectura, la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel literal (extraen información explícita de los textos y detalles), a nivel inferencial presentan bajas habilidades para identificar la idea central y las ideas secundarias de los textos leídos, tienen dificultad para realizar predicciones y establecer relaciones lógicas a partir de la información contenida en el texto. A nivel crítico tienen bajas habilidades para expresar juicios críticos y defender su punto de vista acerca de la temática o los contenidos de los escritos, se les dificulta transferir información a situaciones nuevas. (p.13)

En la escritura, los estudiantes no tienen en cuenta la audiencia ni expresan una intención comunicativa clara. Presentan dificultades para elegir una estructura textual dependiendo de la situación comunicativa. Los textos no presentan un desarrollo de un tema en forma coherente, no hay un hilo conductor, por lo general redactan un solo párrafo para exponer las ideas, no hay diversidad de párrafos que faciliten el desarrollo coherente y claro de las ideas. Usan pocos signos de puntuación, por lo general el punto final y la coma y pocos elementos de enlace (y, pero, entonces). Las docentes reportan omisión y adición de letras y sílabas al interior de las palabras y frases cortas en las cuales se encuentran problemas de coherencia, cohesión y concordancia.

La lectura y la escritura: escenarios educativos de inclusión

En un escenario educativo de inclusión, es posible elaborar y reelaborar estrategias didácticas que favorezcan la construcción del proyecto de vida de un estudiante, que a partir del aprendizaje de la lectura y de la escritura, dan sentido a lo que hacemos, sentimos y pensamos. Verlo de esta manera, facilita la orientación de las acciones, porque se trabaja sobre algo que ha sido pensado, analizado y reflexionado. De esta manera, se constituye en un lugar de oportunidades para desarrollar estrategias educativas que, desde la investigación, fijen la ruta de acompañamiento a estudiantes que se encuentran en riesgo de salir de la institución, al no encontrar las acciones concretas desde las prácticas educativas.

Una estrategia de aprendizaje es según Vivas Lopez (2010) “toda actividad o conjunto de actividades que posibilitan el aprendizaje y el autocontrol del mismo por parte de la persona que aprende” p.28.

Cuando se aplica al aprendizaje, el concepto de “estrategia” se refiere a los procedimientos que son necesarios para que se procese la información, es decir, a la adquisición, a la codificación o almacenamiento y a la recuperación de lo aprendido. En este sentido, “estrategia” se vincula a operaciones mentales con el fin de facilitar o adquirir un aprendizaje. (p. 6)

De ahí que la escritura, además de tener una función social relevante, permite observar la forma como vamos construyendo sentido a partir de lo que vemos, sentimos, construimos, pensamos y/o analizamos

Resultados

Para que exista una mayor y mejor comprensión, el capítulo de resultados mostrará los resultados más relevantes de las dos investigaciones, haciendo énfasis en los avances alcanzados en la lectura y la escritura, como es el caso de la primera investigación, y en la segunda, dando a conocer las características del proceso lector y escritor de los estudiantes.

Resultados desde el Macpa

Con respecto al grupo de estudiantes que fue reportado por los docentes de los grados primero a sexto, estaba constituido por 64 niñas que constituyen el 43% y 86 niños que corresponden al 57%.

Respecto a las características de edad, es importante resaltar que del 10 al 42% de estudiantes que recibieron acompañamiento pedagógico con el Macpa en las áreas de lectura y escritura, presentaban extra-edad escolar, ello es, que tenían de dos a tres años por encima de la edad promedio de su grado porque presentaban alta repitencia; discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje entre otras.

Con respecto a los puntajes alcanzados, los estudiantes del grado tercero fueron los que concentraron el mayor número de estudiantes en el grado de afectación alta; es decir que alcanzaron puntajes entre 36 y 60 pt. Esta misma situación se observa en el grado sexto, en donde el 50% de los estudiantes se ubicó en un grado de afectación alta. De otra parte, en el grado segundo, se ubicaron 8 estudiantes, es decir el 19% con el grado de afectación baja, es decir, entre 81 y 100 puntos. (Ver tabla 1)

Tabla 1 Distribución de puntajes de la pre-prueba según grado de afectación

Curso	Total estudiantes atendidos	Grado de afectación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje							
		Muy alta (0- 35 pt)		Alta (Entre 36 a 60 pt)		Media (Entre 61 a 80 pt)		Baja (entre 81 a 100 pt)	
		estudiantes	%	estudiantes	%	estudiantes	%	estudiantes	%
Primero	40	1	3%	17	43%	21	53%	1	3%
Segundo	43	5	12%	12	28%	18	42%	8	19%
Tercero	21	2	10%	14	67%	2	10%	3	14%
Cuarto	12	1	8%	2	17%	7	58%	2	17%
Quinto	12	2	17%	5	42%	5	42%	0	0%
Sexto	22	1	5%	11	50%	9	41%	1	5%
Totales	150	12	8%	61	41%	62	41%	15	10%

Al hacer un análisis del comportamiento de las medidas de tendencia central de los seis grupos, se encuentra que, respecto al promedio, los puntajes se ubicaron con una mínima de 50,2 y una máxima de 67,2; siendo el grado quinto el que alcanzó el promedio más bajo, mientras que el grado cuarto fue el que alcanzó el más alto. De otra parte, con lo que tiene que ver con los puntajes máximos alcanzados, se encontró que fue en el grado segundo en donde una de las estudiantes obtuvo 97 pt, seguido de un niño del grado tercero (Ver tabla 2).

En lo que tiene que ver con los puntajes más bajos, fue el grado tercero, en donde un estudiante sólo registró 4 pt, seguido de los estudiantes de los grados cuarto y quinto, en donde una niña y un niño alcanzaron sólo 17 pt.

Con relación a la media, fue el grado tercero el que alcanzó la media más baja, mientras que el grado cuarto alcanzó la media más alta. Respecto a la dispersión de los puntajes alcanzados por los estudiantes, se pudo observar que todos alcanzaron puntajes de 13 a 21 de desviación estándar, lo cual da cuenta de la heterogeneidad de los puntajes alcanzados por los estudiantes.

Tabla 2 Medidas de tendencia central de los seis grados

Medidas de tendencia central	Grados/puntajes					
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Promedio	59.8	64.1	53.1	67.2	50.2	57.6
max	88	97	89	85	76	88
min	33	20	4	17	17	35
Media	62	68	53	72	55	56
Desviación E	13	19	21	18	17	14

Al observar los resultados alcanzado en la pos-prueba, es posible observar que 130 estudiantes se ubicaron en el grado de afectación media o baja, es decir, que los puntajes migraron

a los intervalos de 61 a 100 puntos. Respecto al comportamiento específico por grado, se resalta lo sucedido con los grados primero, segundo y cuarto, en donde el 95%, el 90% y el 92% respectivamente, concentraron los puntajes en el grado de afectación, se insiste, media y baja. (Ver tabla 3)

Tabla 3 Distribución de puntajes de la pos-prueba según grado de afectación

Curso	Total estudiantes atendidos	Grado de afectación en lectura, comprensión lectora y escritura según puntaje							
		Muy alta (0- 35 pt)		Alta (Entre 36 a 60 pt)		Media (Entre 61 a 80 pt)		Baja (entre 81 a 100 pt)	
		estudiantes	%	estudiantes	%	estudiantes	%	estudiantes	%
Primero	40	0	0%	2	5%	8	20%	30	75%
Segundo	43	3	7%	1	2%	16	37%	23	53%
Tercero	21	2	10%	1	5%	16	76%	2	10%
Cuarto	12	1	8%	0	0%	6	50%	5	42%
Quinto	12	0	0%	3	25%	9	75%	0	0%
Sexto	22	0	0%	7	32%	14	64%	1	5%
Totales	150	6	4%	14	9%	69	46%	61	41%

Al hacer un análisis del comportamiento de las medidas de tendencia central de los seis grupos, se encuentra que, respecto al promedio, los puntajes se ubicaron con una mínima de 63,9 y una máxima de 83,3; siendo el grado tercero el que alcanzó el promedio más bajo, mientras que el grado primero fue el que alcanzó el más alto. De otra parte, con lo que tiene que ver con los puntajes máximos alcanzados, se encontró que fue en el grado primero en donde uno de los estudiantes obtuvo 99 pt, seguido de niños de los grados segundo y cuarto.

En lo que tiene que ver con los puntajes más bajos, fue el grado tercero, en donde un estudiante sólo registró 2 pt, seguido de un estudiante del grado segundo. Es importante aclarar que estos niños presentaban discapacidad intelectual.

Con relación a la media, fueron los grados quinto y sexto los que alcanzaron la media más baja; mientras que la más alta de ubicó en el grado primero. Respecto a la dispersión de los puntajes alcanzados por los estudiantes, se pudo observar que luego de la intervención, la dispersión de los datos se disminuyó de manera importante en los quinto y primero.

Tabla 4 Medidas de tendencia central de los seis grados

Medidas de tendencia central	Grados/puntajes					
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Promedio	83,3	76,6	63,9	78,3	64	64
max	99	96	85	96	74	92
min	58	11	2	29	49	39
Media	83,5	82	65	79	64	64
Desviación E	10	18	22	18	7	11

Conocidos los resultados en la pre-prueba, se da inicio a las sesiones de intervención en donde los estudiantes con mayor dificultad, reciben el mayor número; es así como son los estudiantes de los grados primero, segundo y tercero los que reciben seis (6); ocho (8) y seis (6) respectivamente.

Es importante resaltar que, para el caso del grado primero, el 48% de los estudiantes, es decir 19 de ellos, recibió un promedio de 3 sesiones; mientras que el 52%, es decir 21 de los 40, recibió un promedio de 10 sesiones. Así mismo, un niño requirió 30 sesiones de intervención dada la complejidad de su situación.

Respecto al grado segundo, doce (12) de los 43 estudiantes, es decir el 28% tuvieron un promedio de tres (3) sesiones; mientras que 23 de ellos, es decir 72%, se les aplicó el once (11) sesiones en promedio, lo cual deja ver la complejidad de las situaciones que evidenciaban algunos estudiantes.

Con respecto al grado tercero, 12 de 21, es decir el 57% de los estudiantes tuvieron un promedio de 3 sesiones de intervención; mientras el 43%, es decir 9 de ellos, tuvo un promedio de 9 sesiones.

Respecto a lo sucedido con el grado cuarto, de los 12 estudiantes reportados por los docentes, el 98% de los estudiantes, es decir 11 de ellos, se les aplicó un promedio de 2 sesiones de trabajo; mientras que sólo un (1) estudiante, se le aplicaron 11 sesiones, lo cual indica lo complejo del caso.

Para el caso del grado quinto, en donde de los 12 estudiantes que fueron atendidos, el 98% de ellos se les realizó en promedio una sesión de intervención, a pesar de la situación de afectación que evidenciaban. Esta situación se debe a que los docentes no permitían que los estudiantes salieran de la clase “formal” en la cual se encontraban. Sólo a un estudiante se le realizaron 8 sesiones.

Por último, para el caso del grado sexto, de los 22 estudiantes reportados, al 91% de ellos recibieron un promedio de una sesión, mientras que dos (2) de ellos, es decir el 9%, recibió un promedio de 7 sesiones.

Resultados implementación del modelo cognitivo comunicativo

Caracterización del proceso lector

Los datos correspondientes a los educandos de grado quinto fueron: puntaje mínimo 1 y máximo de 15 (puntaje máximo posible). La media fue 10,95 (desviación estándar de 3,05). Para

grado sexto el puntaje mínimo fue 3 y el máximo 15 (puntaje máximo posible de 15). La media fue 12,51 (desviación estándar de 2,30). Las medias más altas las obtienen los estudiantes de grado sexto en los tres niveles (literal, inferencial y crítica).

La media más alta 4,43 (puntaje total 5) correspondió al nivel inferencial, la segunda mejor media fue la del nivel literal 4,37 (puntaje total 5), y la más baja estuvo en el nivel crítico 3,71. La diferencia de medias entre los grupos de quinto y sexto se encontró en el nivel literal (-0,17) con una significancia de 0,14, a nivel inferencial (-0,35) con una significancia de 0,01 y a nivel crítico (-1,01) con una significancia de 0,0. De allí se pudo afirmar que no había diferencias significativas entre los dos grados en la lectura literal y crítico pero sí en la inferencial. Este resultado puede reflejar el desarrollo que se da a lo largo de los grados en función de los procesos deductivos necesarios para realizar inferencias.

En relación con las habilidades evaluadas en la lectura, las psicolingüísticas obtienen las mejores medias en grado sexto. Entre ellas se destacan la habilidad para identificar aspectos centrales del texto (sexto 0,98, quinto 0,8); habilidad para relacionar información presente en el texto para dar cuenta del contenido del mismo (sexto 0,98, quinto 0,8); habilidad para identificar los personajes secundarios (sexto 0,97 quinto 0,8); habilidad para identificar la idea principal a partir del análisis de información presente en el escrito (sexto 0,87 quinto 0,58). Es importante mencionar que la diferencia entre los dos grupos no es estadísticamente significativa y de allí que se pueda afirmar que el incremento en la habilidad psicolingüística no está en este asociado al grado escolar.

En cuanto a las habilidades metacognitivas, los estudiantes de grado sexto obtienen las medias más altas en las siguientes habilidades: a) expresar su opinión frente a una situación presentada (sexto 0,95, quinto 0,85), b) identificar el significado de las palabras según el contexto (sexto 0,95, quinto 0,80); c) argumentativas (sexto 0,70, 0,18 quinto); y d) usar argumentos para defender una posición personal (sexto 0,73, quinto 0,30).

Caracterización del proceso escrito

La prueba analiza tres habilidades (metacognitivas, metalingüísticas y psicolingüísticas). Los resultados mostraron que las habilidades más empleadas fueron las metacognitivas. Para grado sexto la media fue de 17,29 y para quinto 15,66. Las siguientes fueron las metalingüísticas (sexto 14,09 y quinto 14,58), y las menos usadas fueron las psicolingüísticas (sexto 10,11 y quinto 8,81).

En relación con las habilidades metalingüísticas, el análisis de los datos permite afirmar que los educandos han construido conocimientos relacionados con conciencia fonológica. Es decir, tienen la habilidad para segmentar palabras por sílabas (sexto 1 y quinto 0,9); usan reglas ortográficas básicas y algunas tildes (evidencia un progreso en el manejo de principios ortográfi-

cos para la lengua escrita); y hay una reducción de procesos fonológicos a medida que avanzan de grado (los errores más frecuentes en grado quinto fueron los de sustitución y los de omisión).

En la conciencia sintáctica, los estudiantes de quinto alcanzan la media más alta en la construcción de oraciones simples (1 y sexto 0,96) y en el uso de palabras de contenido (0,99 y sexto 0,98). En cuanto a la concordancia entre el sujeto y el verbo en éstas los estudiantes de grado sexto obtienen las medias más altas (0,92) y el uso de reglas de concordancia entre el sustantivo, el adjetivo y el artículo (0,90) mientras que los de grado quinto obtienen medias de 0,90 y 0,81. Las medias más bajas las obtienen los estudiantes de grado sexto en la construcción de oraciones compuestas (0,56) y el uso de palabras de función (0,64) en comparación con los estudiantes de grado quinto quienes obtienen una medias de 1 y 0,78. Los datos anteriores pueden estar relacionados con uno de los comportamientos que más preocupa a los docentes y es el incremento de la desmotivación hacia la escritura cuando el estudiante pasa de la básica primaria a la básica secundaria. Entre los aspectos que los profesores identifican como causas posibles están la exigencia que se hace al uso de diferentes estructuras textuales, la evaluación del proceso se centra en elementos de calidad (uso de reglas ortográficas, coherencia y cohesión), el contenido (transmisión de conceptos, claridad de los mismos y relación entre los conceptos), y los temas que se abordan (temas de actualidad local, nacional e internacional). A pesar que los educandos han trabajado estos mismos aspectos en la básica primaria al llegar a bachillerato parece que se diera un nuevo aprendizaje.

En la conciencia semántica la mejor habilidad es el uso de diferentes categorías semánticas (quinto y sexto media de 0,96). La segunda mejor habilidad es la de establecer diferentes relaciones semánticas a nivel de la proposición (sexto 0,95 y quinto 0,79). Las relaciones que más se trabajan son las de agente-acción, agente-acción-objeto, agente-atributo, objeto-atributo. Los datos también muestran un puntaje más bajo en grado sexto para la habilidad para producir diferentes clases de proposiciones. Esto se puede explicar por la extensión de los textos producidos. Los niños de quinto suelen producir textos más extensos (dos o tres párrafos) mientras que los de sexto redactan macro-párrafos o textos de un solo párrafo; las ideas de grado sexto son más precisas a pesar que las descripciones que realizadas se limitan a presentar una lista de cualidades, atributos o defectos. Estas cualidades o defectos las unen por la coma y en algunos casos por el uso de la conjunción y.

En relación con las habilidades psicolingüísticas, los resultados mostraron: en comprensión auditiva la media más alta fue para la habilidad para seguir instrucciones (sexto 0,98 y quinto 0,93), y para la habilidad para convertir fonemas en grafemas grado (sexto media de 1 y quinto 0,99). El análisis de las muestras permite afirmar que los escritos en los dos grados son inteligibles lo cual evidencia un manejo los rasgos gráficos de los fonemas y una discriminación entre fonemas. Los rasgos de los fonemas son mejores en los estudiantes de grado sexto con una media de 0,98 en comparación con los de grado quinto de 0,87. De igual manera la separación de las palabras en las frases en la actividad del dictado evidencia habilidades para asumir la

palabra como una unidad de contenido y forma en la escritura. En la habilidad de segmentación de la palabra en la frase (sexto 0,98 y quinto 0,95). En relación con la memoria de corto plazo y el reconocimiento de la frase como unidad de significado (grado sexto 0,95 y quinto 0,90).

En cuanto a los subprocesos y habilidades que se contemplan en los dos módulos (superestructural y macroestructural) los resultados mostraron un mejor desempeño en los estudiantes de grado sexto. En relación con el módulo superestructural los niños de sexto trabajan mejores superestructuras textuales en comparación con los de grado sexto. Es importante mencionar que los educandos de los dos grados manejan en forma básica la estructura textual.

En el módulo macroestructural en la habilidad para expresar gustos, emociones y necesidades los estudiantes de grado sexto obtienen la media más alta (0,9) mientras que los de grado quinto (0,83). En cuanto a la redacción de ideas y la organización de las mismas al interior de un párrafo (sexto 0,9 y quinto 0,78). La habilidad más baja en los dos grupos fue la de transmitir el conocimiento del mundo en los textos escritos. La media para grado sexto fue 0,76 y para grado quinto 0,70.

El uso de las habilidades metacognitivas se evidencia en la presentación de textos comprensibles y agradables de leer. A pesar que la mayoría de los textos son cortos éstos se usan con propósitos comunicativos claros. Entre ellos narrar una historia, dar a conocer su conocimiento sobre el medio ambiente, expresar sentimientos, y solicitar un favor. En cuanto al proceso de planeación los textos evidencian una intención clara y un tema a desarrollar. En cuanto al proceso de transcripción los textos se caracterizan porque la información se organiza en forma coherente, usan conectores al interior de una frase. En relación con el proceso de edición-revisión los ajustes que más se realizan son las de tipo ortográfico.

En el grupo de estudiantes las habilidades que obtienen las medias más bajas están en la planeación del texto y en el uso de conocimientos sobre el mundo que los rodea y sobre sus experiencias personales. En cuanto a la transcripción la falta de conectores entre los párrafos y la falta de un hilo conector. En la revisión-edición la falta de ajustes al texto teniendo en cuenta la audiencia y la selección de palabras para adecuarlas a la audiencia.

Discusión

Las investigaciones tenían en común la lectura y la escritura en los escenarios de inclusión. La primera, cumplió con el objetivo de mejorar las condiciones en los procesos de la lectura y de la escritura de un grupo de 150 estudiantes de los grados primero a sexto de básica que presentaban discapacidad intelectual, dificultades de aprendizaje, alta repitencia, entre otras situaciones que afectaban su permanencia en la institución educativa. Los apoyos didácticos basados en el método afectivo cognitivo para el aprendizaje-Macpa- como recursos educativos, favorecieron

los procesos de adquisición, uso-apropiación y desarrollo de los procesos de lectura, comprensión lectora y de escritura de los estudiantes; de un colegio oficial de la ciudad de Bogotá, que fueron reportados por sus profesores por evidenciar dificultades que variaban de grave a moderada; promovía la construcción de su proyecto de vida.

La segunda, logró establecer que la diferencia en los desempeños lectores y en escritura en los estudiantes del grado quinto y del grado sexto a pesar de no ser significativas, evidencian el desarrollo de estos procesos a lo largo de los ciclos de formación.

El desarrollo de los planes de curso para los estudiantes de grado sexto implica la comprensión y producción de textos más complejos, con estructuras textuales más variadas y con el desarrollo de temas más académicos. Por eso se hace necesario fortalecer en los estudiantes del ciclo tres las habilidades metalingüísticas, metacognitivas y psicolingüísticas que les permitan comprender y producir textos de calidad según las competencias y los indicadores de logro propuestos para cada uno de los grados escolares.

Otro de los aspectos para la discusión, es que desde mediados del siglo XX, se observó que los conocimientos previos favorecían la adquisición, uso-apropiación y desarrollo de la lectura, la comprensión lectora y la escritura, lo cual es la base de la elaboración de los conceptos, más si estos se encuentran fortalecidos con el componente afectivo, lo cual necesariamente los robustece y facilita el tránsito que hacen los estudiantes hacia estas áreas pilares de los aprendizajes académicos.

Ahora bien, si se sabe que los conocimientos previos fortalecen el aprendizaje de éstas áreas, por qué no se encuentran fortalecidos desde edades tempranas de los estudiantes; por qué no se orientan todos los esfuerzos a que los estudiantes se apropien de conceptos para que facilite su tránsito; por qué aún no se comprende por parte de los profesores que continuar enseñando a través de códigos sueltos, lejos de ayudar en las etapas de apropiación de la lectura, la comprensión lectora y la producción de textos, lo que hace es frenar los procesos de aprendizaje. En fin, son muchas las preguntas que pueden emerger, luego de los resultados de esta investigación.

Referencias

- Aguirre de Ramirez, R. (2010). *Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura*. *Educere*, 147-150.
- Alida Flores, C., & Martín, M. (2006). *El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Inicial*. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9-79.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza.-Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Ajiq.

- Aponte, I. C. (2017). *Estrategias metodológicas desde la perspectiva de un enfoque constructivista que favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños del grado de transición*. Bogotá .
- Atorresi, A. (2010). *Escritura Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Impreso por Productora Gráfica Andros Ltda.
- Cassany, D. (1999). *El proceso de escritura en el aula de E/LE*. Recuperado el 05 de Febrero de 2019, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/46/46_005.pdf
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Recuperado el 08 de Febrero de 2019, de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Chadwick, C., & Rivera, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós.
- D'Angelo Hernández, O. S. (2004). *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. *Revista Cubana de Psicología*, 1-23.
- Delgado Fernández, M., & Solano González, A. (2009). *Estrategias Didácticas Creativas en Entornos Virtuales para el Aprendizaje*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-21.
- Dubois, M. E. (2006). *Lectura y escritura en las aulas de educación superior*. *Texto en contextos* 7, 148-162.
- Federación De Enseñanza. (Septiembre de 2012). *La lectura: base del aprendizaje*. *Revista Digital Para Profesionales De La Enseñanza*, 7.
- Figueroa, V., & Bedregal, P. (2008). *El desarrollo cerebral y el aprendizaje de la lectura*. En M. Villalón, *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida* (págs. 69-86). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Flores Bernal, R. (2005). *Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida*. *Revista Iberoamericana de educación*, 67-86.
- Flores Davis, L. E., & Hernández Segura, A. M. (2008). *Construcción del aprendizaje de la lectura y de la escritura*. *Revista Electrónica Educare*, 1-20.
- García, M., Sánchez, M., & García, A. (2012). *Habilidades metalingüísticas en Educación Infantil*. *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la cultura* (pág. 20). Salamanca: Facultad de Educación.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago.
- Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria*. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 183-202.
- Guzman, R., Valero, S., & Hernández, J. (Junio de 2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el ciclo III*. Recuperado el 03 de Febrero de 2019, de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/78/1/referenteslenguajeciclo3.pdf>
- Hernández Requena, S. (2008). *El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje*. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 26-35.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.

- Idalgo, C. S. (2009). *La importancia de la lectoescrita en Educacion Infantil*. *Revista Digital Innovacion y experiencias Educativas*, 1-10.
- Jabonero, M. (2016). *La importancia de leer, el valor de educar*. *Ruta Maestra*, 1. Recuperado el 08 de 05 de 2018, de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/pdf/1.pdf>
- Kamhi, A., Lee, R., & Nelson, L. (1985). *Word syllable and sound awareness in language disordered children*. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 195- 207.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Mexico: Fondo de Cultura Economica.
- Lerner, D. (1997). *Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Lovell, K. (1999). *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Manrique, M. S., & Borzone, A. M. (2010). *La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores marginales urbano-marginales*. *Interdisciplinaria*, 209-228.
- Martín-Barbero, J., & Lluch, G. (2011). *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá: Cerlalc-Unesco.
- Martínez R, E., & Zea, E. (2004). *Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista*. *Revista Ciencias de la Educación*, 69-90.
- MinEducación. (2011). http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf. Bogotá: Ministerio de Educación Naconal. Obtenido de Colombia Aprende.
- MinEducación. (2014). *Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Molano Caro, G. (2010). *Gocemos de la lectura y la escritura con la mascota MAC —ciclos uno y dos— En libro Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2009*. (A. V. Rojas, Ed.) Bogotá: IDEP.
- Molano Caro, G. (2012). *Método Afectivo Cognitivo para el Aprendizaje*. *Alteridad*. *Revista de Educación*, 134-146.
- Molano Caro, G., Quiroga, Á., Romero, A., & Pinilla, C. (2015). *Mediación tecnológica como herramienta de aprendizaje de la lectura y escritura*. *Alteridad*. *Revista de Educación*, 205-221.
- Montes Sosa, G. (2013). *Entender, comprender, interpretar*. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 191-201.
- Moreno, J. (1994). *Pensamiento, lenguaje y comunicación*. Bogotá: Signum.
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*.
- Pujato, B. (2013). *El ABC de la alfabetización. ¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?* Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ribes-Iñesta, E. (2007). *Lenguaje, aprendizaje y conocimiento*. *Revista Mexicana de Psicología*, 7-14.
- Rivera Rodríguez, H. A., & Malaver Rojas, M. N. (2011). *¿Qué estudia la estrategia?* Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

- Rodríguez, Y. (2015). *Caracterización del proceso lecto-escrito en estudiantes del ciclo III de una institución educativa de la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Salas Blas, E. (2013). *Diseños Preexperimentales en psicología y educación: una revisión conceptual*. LIBERABIT, 133-141.
- Sánchez Benítez, G. (2010). *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1-68.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2011). *Referentes conceptuales de la reorganización curricular por ciclos para la transformación de la enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito Capital.
- Tapia, V., & Luna, J. (2008). *Procesos cognitivos y desempeño lector*. *Revista IIPSI*, 37-68.
- Torres Perdomo, M. H. (2002). *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento*. Trujillo Venezuela.
- Valverde Riascos, Y. d. (2014). *Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros*. *Fedumar, Pedagogía y Educación*, 71-104.
- Vivas Lopez, N. A. (2010). *Estrategias de aprendizaje*. *Gondola*, 27-37.

Gladys **Molano Caro**

Yenny **Rodríguez Hernández**

Capítulo 3

Educación Inclusiva en Chile y Colombia:

Experiencias de los Agentes Educativos

Yenny **Rodríguez Hernández**

Yuri Esperanza **Vega Rodríguez**

Angélica **Torres Rodríguez**

Contexto internacional de la educación inclusiva

Para (Opertti, 2009) la educación inclusiva es un elemento relevante de la sociedad que pretende ser inclusiva. Para el autor las aproximaciones que se han realizado del término se encuentran relacionadas con:

“expresiones y conceptos como equidad; derecho a la educación; democracia y participación; eliminación de barreras; individualización y/o personalización de la educación; transformación y reforma educativa y curricular comprensiva, diversa y flexible...los alcances y las prácticas identificadas como de educación inclusiva, expuestas durante la conferencia, se vinculan en su mayoría a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales y su integración en escuelas comunes, la priorización de grupos conceptualizados como vulnerables (minorías étnicas y/o culturales, poblaciones rurales, entre otras) y la inclusión social a través de la atención canalizada por el centro educativo, en el marco de las metas de la Educación para todos (EPT).” (Opertti, 2009, pág. 12). “...la educación inclusiva vista y desarrollada desde un enfoque basado en los derechos humanos debiera sustentarse por lo menos en estos principios: protección social; accesibilidad (no sólo física sino también al conocimiento); tomas de 14 decisión fundadas en procesos participativos; construcción de capacidades; responsabilidad compartida (escuela y sociedad).” (Opertti, 2009, págs. 13-14)

A partir de lo anterior, se puede afirmar como lo hace (Opertti, 2009) que la educación inclusiva debe trabajarse en concordancia con las políticas sociales, culturales, lingüísticas y de salud en las distintas naciones. Esto requiere que la escuela y la sociedad en general trabajen en forma conjunta para tomar decisiones que faciliten la accesibilidad, la participación, el desarrollo de capacidades, y la protección social desde el reconocimiento y respeto a la diversidad.

En este mismo sentido, (Parra, 2011) afirma que en la educación inclusiva los educandos (incluyendo aquellos que tienen discapacidad), aprenden juntos sin importar sus características sociales, culturales y personales. En este modelo la educación es un derecho de todos y de allí la importancia de brindarles a todos los niños una igualdad de oportunidades y facilitarles su participación. En Colombia, por ejemplo, la educación inclusiva está dirigida a los estudiantes con discapacidad, a los que tienen talentos y/o capacidades excepcionales, a los que son víctimas del conflicto armado, y a los que pertenecen a diferentes grupos étnicos.

(Florian, 2012) afirma que las escuelas han cambiado para responder a las políticas de la educación regular, especial e inclusiva. En esta última el profesor se puede encontrar con estudiantes que pertenecen a diferentes razas, etnias, clases sociales, género, idioma de aprendizaje (bilingüe y plurilingüe), y/o que cuentan con algún tipo de discapacidad. Dicha diversidad se ha convertido en un desafío para los docentes en la medida en que han tenido que reconocer la diversidad cultural, lingüística y de desarrollo para reformular prácticas pedagógicas que les permitan a cada uno de sus educandos alcanzar los logros de aprendizaje bajo la presión institucional de alcanzar altos estándares académicos. En el caso de Escocia, dicha reforma educativa ha exigido la implementación de enfoques de educación inclusiva, la presencia de profesionales y de servicios adicionales de apoyo que respondan a las necesidades y a las características de los estudiantes. Todo lo anterior implica cambios en la formación de los docentes y en su desarrollo profesional.

En relación con las investigaciones que se han desarrollado en torno a la educación inclusiva, (Rodríguez, 2017) afirma que éstas se encuentran relacionadas con los agentes educativos, con las visiones que se han construido sobre el proceso, con la formulación e implementación de una política internacional en los contextos nacionales y locales, con el trabajo entre diferentes profesionales, con las diferentes estrategias que se pueden usar en las instituciones y en el aula de clase, y con los retos que trae para la escuela este modelo de educación. En cuanto a la población con discapacidad beneficiaria de la educación inclusiva, la más estudiada es la que presenta deficiencias cognitivas, auditivas y visuales; el nivel educativo que más se analiza es básica primaria, y los países que más difunden información sobre el tema son Estados Unidos y España.

Para (Rodríguez, 2017) la educación inclusiva es un proceso relativamente nuevo en el cual se han planteado diversas acciones que buscan mejorar la calidad educativa de los estudiantes en condición de discapacidad. Su implementación en los diferentes países ha traído consigo

varios retos para los agentes que participan en éste, entre ellos los profesionales en fonoaudiología. Uno de esos retos está relacionado con las variables sociales y culturales que influyen en la prestación del servicio y que se difunden a través de las prácticas diarias.

El deseo por conocer la realidad que se vive en las instituciones educativas de Chile y Colombia lleva a plantear un proyecto internacional para responder la pregunta ¿qué características tiene la educación inclusiva en el nivel de básica en colegios de Chile y Colombia?. En esta participaron tres fonoaudiólogas (una de la Universidad de San Sebastián-Santiago de Chile-, una de la Universidad del Bío Bío-Chillán-, y una de la Corporación Universitaria Iberoamericana-Bogotá-).

Bases teóricas

Para (Moreno, Jaén, Navío, & Moreno, 2015) la educación inclusiva es un proceso que le permite al estudiante la participación en el currículo, en la cultura y en su futuro académico; implica reconocer y respetar las diferencias individuales, los factores (sociales, educativos, culturales) que influyen en el desarrollo de las diferentes competencias; tiene como premisas la inclusión como forma de garantizar la igualdad en la educación, el aprendizaje se debe dar en el contexto en el cual viven los niños, y la sociedad le debe garantizar al estudiante con discapacidad sus derechos.

De lo anterior se puede afirmar que en la educación inclusiva todos los estudiantes deben recibir clases regulares, contar con un apoyo que facilite su proceso de aprendizaje a partir del reconocimiento de sus características, y debe participar en todos los aspectos de la vida escolar (Campell, Selkirk, & Gaines, 2016). En otras palabras:

“El principio fundamental de la educación inclusiva es que todos los niños deben aprender juntos; reconoce y responde a las necesidades diversas de los estudiantes; se acomoda a los diferentes estilos, a los ritmos de aprendizaje; garantiza la calidad de la educación a través de un currículo apropiado, del establecimiento de acuerdos, del uso de estrategias de enseñanza y de recursos, y de la participación con sus comunidades; debe proveer apoyos y servicios continuos para responder a las necesidades especiales que se van identificando en cada escuela” (Kanter, Dammiani, & Ferri, 2014, pág. 23).

Para (Durán & Giné, 2011) la educación inclusiva implica transformaciones en los componentes del sistema educativo y en la toma de decisiones a nivel político y social que garanticen un cambio a partir de la identificación y disminución de las barreras en la participación. Por eso es uno de los retos más grandes de los sistemas y de las instituciones educativas, de los docentes y de la sociedad.

Como lo afirma (Vitáskova, 2016) la transformación de la educación tradicional y los sistemas de intervención para el sistema inclusivo se basa en aceptar que la educación inclusiva y la educación especial pueden darse en simultánea...las municipalidades tienen la obligación de involucrar a los directivos de los colegios, a los docentes, a los especialistas, a los psicólogos, a los trabajadores sociales, a los terapeutas, a los enfermeros, a los especialistas en habla y lenguaje, y a los especialistas en educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la población que presenta diferentes clases de necesidades (Vitáskova, 2016).

Para (Vitáskova, 2016) la educación inclusiva trae un reto para la comunicación en el aula de clase en el sentido en que la discapacidad puede afectar en forma negativa el desempeño del niño en diferentes niveles de lenguaje lo que puede traer consigo desórdenes de habla sintomáticos o problemas en la habilidad para comunicarse. Unidas a la comunicación se encuentran las habilidades del lenguaje. Según (Cross, Duffy, Freeman, & Parrot, 2008) estas se convierten en una herramienta para alcanzar los logros de aprendizaje en el contexto escolar. Gracias a ellas los profesores enseñan y los estudiantes aprenden; y los niños desarrollan procesos cognitivos, y establecen vínculos con la alfabetización. El desarrollo de las habilidades para hablar y escuchar requiere procesos atencionales para que los niños puedan adquirir palabras, aprendan a escuchar con atención y hablar con claridad y confianza; se comuniquen; y contribuyen al desarrollo intelectual, social y emocional de los niños. En este contexto, los estudiantes con problemas de habla, lenguaje y comunicación pueden llegar a presentar dificultades para hacer amigos, para aprender y para ser ellos mismos como parte de su nueva comunidad y de allí la tendencia a no continuar con el proceso de formación. Por todo lo anterior, la inclusión en el contexto escolar es un compromiso de todos los participantes (estudiantes, padres, directivos docentes, educadores, sociedad).

En este sentido, las diferentes tareas que se desarrollan en la implementación de la educación inclusiva, requieren de la participación y compromiso de diferentes profesionales. Según (López-Torrijo, 2009), entre ellos se encuentran:

“...los profesores de apoyo especialistas en educación especial, personal especialista en psico-pedagogía...personal especialista de rehabilitación (logopedas, ergoterapeutas, fisioterapeutas, psiquiatra infantil, especialistas en trastornos del lenguaje), personal auxiliar especial (trabajadores sociales, enfermeras, cuidadores de clase, vigilantes, conductores, celadores,...), y personal administrativo...” (López-Torrijo, 2009, pág. 12)

En la educación inclusiva, según (Department of Education, Training and Employment, 2012, pág. 11), los especialistas en trastornos del lenguaje cumplen las siguientes funciones: a) identificar estudiantes con necesidades de comunicación; b) apoyar a las instituciones en la recolección de información centrada en las habilidades de comunicación oral de estudiantes; c) evaluar a los educandos para determinar y documentar sus necesidades comunicativas; d) proporcionar información a los padres y a los otros profesionales relacionada con las formas de

comunicación de los educandos; e) asesorar a los docentes y a los otros profesionales de la institución en el manejo de habilidades comunicativas; f) diseñar programas de terapia grupal en los que participen niños con discapacidad; g) trabajar en forma colaborativa con los docentes para implementar, modificar y revisar programas de clase para promover el desarrollo de habilidades comunicativas; y h) monitorear y revisar con los miembros del equipo de trabajo el programa de asesoría.

De igual manera se establece entre sus acciones: a) el diseño de programas escolares para ser implementados en los diferentes niveles educativos y en cada una de las fases de aprendizaje; b) el apoyo a los procedimientos escolares (estudiantes con problemas de deglución durante la hora de almuerzo y el descanso); c) la realización de evaluaciones diagnósticas, intervención, monitoreo y reporte; d) la capacitación a los profesionales para que identifiquen y fomenten el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes con discapacidad y con necesidades educativas; e) el diseño de materiales y el suministro de recursos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje; y f) la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (Department of Education, Training and Employment, 2012, págs. 12-13)

Bases políticas

En Chile, el fonoaudiólogo es considerado uno de los profesionales idóneos para el abordaje de necesidades educativas derivadas de trastornos de la comunicación y del lenguaje. De allí que forme parte del equipo encargado de trabajar los trastornos específicos del lenguaje según los decretos Exento 1300 de 2002 y Supremo de Educación No 815/90.

En relación con la inclusión escolar, el 29 de mayo de 2015 se aprobó la Ley N° 20.845 con la cual se regula la admisión de los y las estudiantes; se elimina el financiamiento compartido de las instituciones escolares, y se prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. De esta manera se permite que las familias tengan la posibilidad de elegir el establecimiento que más les guste sin que eso dependa de su capacidad económica, además termina con la selección arbitraria, lo que permitirá que los padres y apoderados puedan elegir con libertad el colegio y el proyecto educativo que prefieran para que sus hijas e hijos estudien.

En este mismo año se promulga el Decreto N° 83 del 2015 en el que se aprueban los criterios y las orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Con éste se busca avanzar en el cumplimiento de los derechos a la educación, transitando desde un enfoque homogeneizador a uno basado en la diversidad, y desde un modelo centrado en el déficit a uno centrado en las necesidades de apoyo de los estudiantes. Esta ley responde con lo establecido en la Ley General de Educación y con la Ley N° 20.422 de 2010 (norma sobre la inclusión social de las personas con discapacidad).

El decreto 83/2015 promueve la diversificación de la enseñanza; aprueba la generación de adecuaciones curriculares para quienes las requieran; contempla el uso de herramientas que faciliten los aprendizajes dentro del currículo nacional; enfatiza en el papel de un apoyo para eliminar las barreras de aprendizaje; y plantea la creación de planes y programas curriculares, y recursos diferenciados, a partir del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

En Colombia, la Fonoaudiología según (Segura, Molina, Corredor, Dottor, Neira, & et.al, 2014, págs. 6-7) busca integrar los diferentes procesos en los que tradicionalmente ha trabajado, de forma tal que permita su comprensión y abordaje desde el marco del desarrollo humano y la salud. De allí que haya incursionado en varios escenarios en los cuales se analiza y describe el papel que desempeña la comunicación en el bienestar comunicativo y en la inclusión social de las personas. En este proceder se ha trabajado con sujetos con discapacidad desde un marco de la diversidad con el objetivo de identificar e implementar formas efectivas de abordaje. El fonoaudiólogo:

“Contribuye al bienestar comunicativo de los individuos y colectivos a partir de sus roles, funciones y acciones profesionales en escenarios públicos y privados de carácter sectorial e intersectorial estableciendo relaciones con otras profesiones y disciplinas de cada escenario de desempeño en educación, salud, empresa y comunidad. Apoya, emprende, lidera e innova iniciativas que busquen la transformación de los imaginarios sociales que favorecen las situaciones de exclusión y discriminación de las personas con discapacidad y sus familias para tener comunidades más equitativas e incluyentes con respeto de la diversidad humana” (Segura, Molina, Corredor, Dottor, Neira, & et.al, 2014, pág. 12)

En relación con la educación inclusiva, el (Ministerio de Educación Nacional, 2003, pág. 2) da a conocer la Resolución 2565 con la que se oficializa este tipo de educación. En cuanto a las funciones de los profesionales que prestan el servicio, el Artículo 5º establece las siguientes: “...a) Promover la integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación formal. b) Participar en el desarrollo de actividades relacionadas con el registro, caracterización y evaluación psicopedagógica de la población. c) Asesorar a la comunidad educativa en la construcción, desarrollo y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en lo que respecta a la atención educativa de la población en mención. d) Coordinar y concertar la prestación del servicio con otros sectores, entidades, instituciones o programas especializados con el fin de garantizar los apoyos y recursos técnicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros. e) Brindar asesoría y establecer canales de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal donde están matriculados los estudiantes con necesidades educativas especiales. f) Proponer y desarrollar proyectos de investigación en las líneas de calidad e innovación educativa y divulgar sus resultados y avances. g) Coordinar y concertar con el docente del nivel y grado donde está matricula-

do el estudiante, los apoyos pedagógicos que éste requiera, los proyectos personalizados y las adecuaciones curriculares pertinentes. h) Participar en las comisiones o comités de formación, evaluación y promoción. i) Preparar, coordinar, prestar y evaluar el servicio de interpretación de lengua de señas colombiana, para el caso de los intérpretes. j) Preparar, coordinar, prestar y evaluar el servicio de enseñanza de lengua de señas colombiana, para el caso de los modelos lingüísticos.” (Ministerio de Educación Nacional, 2003, págs. 3-4)

El 29 de agosto el (Ministerio de Educación Nacional, 2017), publicó el decreto 1421 que reglamenta la educación inclusiva bajo principios de calidad, diversidad y pertinencia, participación, equidad e interculturalidad. Entre las acciones que se plantean se pueden citar el trabajo en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como propuesta educativa para facilitarle a los estudiantes acceder al currículo, y la formulación de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) como herramienta centrada en la valoración pedagógica y social de los educandos con algún tipo de discapacidad.

Objetivo de la investigación

El objetivo general del estudio fue describir la educación inclusiva en el nivel de básica para comparar el proceso que se lleva en Chile y Colombia. Los objetivos específicos fueron: a) identificar los actores que participan en la educación inclusiva en el nivel de básica en Chile y Colombia; b) descifrar en las percepciones de los agentes las categorías que determinan la inclusión educativa en Chile y Colombia; c) examinar las funciones de los actores que participan en la educación inclusiva en los dos países; d) comprender las características del trabajo que se da entre los diferentes actores en la educación inclusiva; y e) descubrir los comportamientos que favorecen o no la educación inclusiva a partir del análisis de las percepciones que tienen los niños con y sin NEE.

Metodología empleada

La investigación tuvo un enfoque cualitativo pues buscaba a partir del análisis de las percepciones de los agentes educativos, comprender el proceso de educación inclusiva en Chile y en Colombia. El instrumento que se empleó fue una entrevista la cual fue aplicada a diferentes agentes educativos (estudiantes con y sin discapacidad, docentes y fonoaudiólogos). Las entrevistas se grabaron en formato audio y luego fueron transcritas.

- El análisis de los datos se hizo a partir del uso del programa Atlas-ti. Gracias a éste se realizó una codificación abierta renglón por renglón. Posteriormente se efectuó la codificación selectiva con la cual se asignaron los códigos y se elaboraron los mapas semánticos.
- En cuanto a los participantes, la tabla 1 expone las características de cada uno de los grupos de agentes educativos entrevistados.

Tabla 1. Características de los participantes

Agente	País	
	Chile	Colombia
<p>Niños(as) con discapacidad que se encuentran en aulas regulares</p>	<p>Santiago: 4 niños(as) estudiantes de cuatro establecimientos particulares-subvencionados, de educación regular con Proyectos de integración escolar en educación básica.</p> <p>Chillán: 4 niños estudiantes de cuatro establecimientos educacionales subvencionados pertenecientes al Departamento de Educación Municipal (DAEM) con diversas alteraciones como: Neurofibromatosis tipo 1, Trastorno Específico del lenguaje (TEL) mixto, TEL expresivo y Coeficiente intelectual límite</p>	<p>8 niños(as) estudiantes de cuatro establecimientos públicos de educación básica de la ciudad de Bogotá con Síndrome de Down, déficit cognitivo (límite y leve, Asperger y sordera).</p>
<p>Niños (as) que se encuentran en aulas regulares con estudiantes con discapacidad</p>	<p>Santiago: 4 niños(as) estudiantes de cuatro establecimientos particulares-subvencionados, de educación regular con Proyectos de integración escolar en educación básica, que ejercen el rol de pares de sus compañeros con discapacidad, y sin discapacidad física ni intelectual evidente.</p> <p>Chillán: 4 niños(as) estudiantes de cuatro establecimientos subvencionados pertenecientes al DAEM, de educación regular con Proyectos de integración escolar en educación básica, que ejercen el rol de pares de sus compañeros con discapacidad, y que no presentan ninguna discapacidad física ni intelectual evidente.</p>	<p>15 niños de educación básica que ejercen el rol de par de sus compañeros con discapacidad. No presentan ninguna discapacidad física ni intelectual evidente.</p>

Agente	País	
	Chile	Colombia
Docentes que tienen en el aula de clase estudiantes en condición de discapacidad	<p>Santiago: 4 docentes de educación regular básica, que ejercen el rol de docentes de estudiantes en condición de discapacidad y orientan diferentes espacios académicos.</p> <p>Chillán: 4 docentes de educación regular básica, que ejercen el rol de docentes Jefe de Aula de estudiantes en condición de discapacidad y orientan diferentes espacios académicos, en establecimientos pertenecientes al DAEM</p>	<p>7 adultos que ejercen el rol docente con estudiantes en condición de discapacidad y que orientan diferentes espacios académicos (inglés, español, tecnología-informática, inglés). Todos pertenecen a la planta de la Secretaria de Educación de Bogotá.</p>
Fonoaudiólogos	<p>Santiago: 4 fonoaudiólogos que prestan servicios profesionales a las instituciones educativas en las que se encuentran los niños con discapacidad y sus compañeros de educación regular.</p> <p>Chillán: 4 fonoaudiólogas que pertenecen al DAEM y que prestan servicios a las instituciones educativas en las que se encuentran los niños con discapacidad y sus compañeros de educación regular.</p>	<p>6 profesionales que se encuentran en las instituciones educativas, prestan servicios a niños, docentes y a otros profesionales; pertenecen a la planta de la Secretaria de Educación de Bogotá.</p>

La educación inclusiva: lo que dicen los agentes. A manera de análisis

En este apartado se presenta la situación actual de la educación inclusiva en las instituciones chilenas y colombianas participantes. En primer lugar, se exponen los resultados relacionados con las políticas institucionales, luego los conceptos

Política educativa

En relación con las políticas institucionales, los datos permiten identificar la presencia de elementos de política evidentes en el Proyecto de Integración Escolar (PIE), en el Proyecto Educati-

vo Institucional (PEI), en los Manuales de Convivencia, en el trabajo en adecuaciones curriculares, en los protocolos de atención y en las normas de contratación de los servicios.

En Chile, los avances se visibilizan en el trabajo que se realiza con el DUA, y en las adecuaciones curriculares para cada niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a partir del trabajo colaborativo entre los profesionales partícipes. En Colombia dicha visibilidad se da en el acceso de los estudiantes con discapacidad al aula de clase regular; en la firma de convenios interinstitucionales en la modalidad de práctica profesional que facilitan el trabajo colaborativo entre los profesionales; y en el nombramiento de docentes de apoyo, intérpretes, enfermeras, figuras sombras, fonoaudiólogos para acompañar el proceso. Es importante mencionar que en los dos países, los profesionales de apoyo realizan acciones en el aula de clase con niños con y sin discapacidad.

La implementación de la inclusión en los dos países, ha traído consigo una serie de transformaciones en las instituciones que se ven reflejadas en el número de estudiantes con diferentes discapacidades presentes en el aula de clase, y en la asignación de recursos por parte del Estado que aún no son suficientes para cubrir el nombramiento de profesionales de apoyo y la consecución de materiales didácticos.

Una de las problemáticas que más se evidenció en Colombia, es el sentimiento de abandono que experimentan los docentes durante la implementación de la educación inclusiva. Muchos de ellos afirman que las instituciones a través de sus rectores les dejan toda la responsabilidad de formación de los estudiantes lo cual genera ansiedad y estrés. Unido a esto la inclusión se da sobre la marcha sin hacer las adaptaciones necesarias, sin contar con el personal especializado, sin brindar herramientas conceptuales ni pedagógicas que requiere el docente, y con grupos numerosos de estudiantes que dificulta aún más el seguimiento de los niños con discapacidad.

Cultura inclusiva en el contexto educativo

Hablar de cultura inclusiva está asociada a conceptos como discapacidad, diversidad, equipo colaborativo, inclusión e integración que se manejan en el contexto. El análisis de los datos permitió afirmar que se han dado avances respecto de la instauración de una visión inclusiva que asume que todas las personas tienen los mismos derechos. Aceptar la presencia en las aulas de una diversidad, permite enfrentarse al proceso educativo sin hacer distinciones ni segregaciones basadas en las diferencias.

La experiencia de los agentes educativos muestra que la inclusión en educación no es un proceso fácil ni rápido pues está unido a imaginarios sociales y culturales en torno a la discapacidad. Sin embargo, la evidencia en el caso de los datos reportados en este estudio, dejan ver que el cambio de actitud y de voluntades, es el primer paso para que el trabajo entre pares pueda

ser usado como herramienta efectiva en este contexto de educación inclusiva pues permite desarrollar valores como el trabajo en equipo, la solidaridad, y la amistad que pueden llegar a convertirse en prácticas sociales en el contexto de la educación inclusiva.

En relación con la participación, los datos muestran que en las instituciones se está dando la participación de los niños con discapacidad en las distintas actividades académicas y extracurriculares. Como lo afirman los agentes, los niños con y sin NEE ingresan a las instituciones sin ninguna dificultad; acceden a los diferentes espacios con los que cuenta la institución; usan los recursos físicos y tecnológicos disponibles; participan en las actividades colectivas programadas; comparten espacios públicos fuera de las instituciones; disfrutan de las salidas pedagógicas; acceden a un currículo; y cuentan con profesionales que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desafíos de la educación inclusiva para los fonoaudiólogos

Como lo mencionan algunos de los protagonistas, los docentes desconocen al fonoaudiólogo y por eso lo vinculan con tareas muy particulares principalmente en servicios asistenciales de rehabilitación. De allí la necesidad de promover entre los diferentes agentes educativos sus roles y funciones en este escenario de desempeño. Entre ellas, el trabajo con niños con y sin NEE dentro del aula regular. Al respecto los propios fonoaudiólogos vinculados al sistema escolar mencionan que con el tiempo los docentes han podido visualizar el impacto que tiene el trabajo fonoaudiológico en los niños que presentan necesidades educativas especiales y que ello ha generado que empiecen a demandar con mayor fuerza sus servicios.

En Chile, por ejemplo, la participación y las funciones del fonoaudiólogo están limitadas ya que se encuentran asociadas a una normativa (decreto 170/2009) para un trastorno en particular (TEL), y sólo en los primeros niveles de estudio pre básico y básico, pudiendo trabajar en los distintos niveles, tanto en diversas patologías como también en desarrollo típico del lenguaje y la comunicación potenciando habilidades. Sin embargo, en los últimos años se han incrementado las contrataciones pues esta profesional se está involucrando en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una visión educativa y no de rehabilitación.

En Colombia, los fonoaudiólogos entrevistados son nombrados como docentes de apoyo y no como profesionales; forman parte de la planta docente de la Secretaría de Educación del Distrito; cumplen funciones administrativas y en algunos casos trabajan en el aula; conforman el equipo de inclusión; participan en las adaptaciones curriculares; trabajan con los estudiantes, docentes y padres de familia; y participan en los comités de promoción y evaluación de estudiantes (con discapacidad o con capacidades diversas), entre otras funciones.

Al igual que los fonoaudiólogos chilenos, los colombianos tienen que superar imaginarios sociales que los ubica en contextos clínicos bajo modelos de atención asistenciales centrados en la rehabilitación y que los desdibuja en el escenario educativo. Sin embargo, los profesionales reconocen algunos logros. En Colombia, por ejemplo: a) reconocimiento de la importancia de las asesorías a los docentes y a otros profesionales, y de la consejería a los padres; b) identificación de un modelo de trabajo colaborativo en el aula de clase que permite el diseño e implementación de estrategias para el desarrollo de la lectura y la escritura, y para la formulación de proyectos de investigación que promueven el respecto a la diversidad comunicativa, al acceso a la educación, y al reconocimiento de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes con bajas habilidades comunicativas y con algún tipo de discapacidad. En Chile: a) brindan apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes con y sin NEE; b) realizan trabajo colaborativo con los docentes; c) realizan atenciones individuales a educandos que requieren mayor apoyo en términos de aprendizaje; d) promueven estrategias comunicativas y sociales que facilitan la inclusión y la participación niños con discapacidad al sistema educativo; e) trabajan con niños que presentan dificultades comunicativas y lingüísticas derivadas no de trastornos específicos del lenguaje o de otro tipo de déficit; f) realizan promoción en el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas y lingüísticas que benefician el aprendizaje de los estudiantes.

Las voces de los niños: ¿inclusión o exclusión?

Los discursos de los agentes educativos permiten afirmar que en efecto los estudiantes con y sin discapacidad comparten diferentes espacios físicos. Sin embargo, en el diario vivir realizan acciones que llevan al aislamiento y a la segregación. Es importante mencionar que estos comportamientos se dan desde sus compañeros.

(P 9) 9:21 (203:210) *¿Cuándo la profesora nos dice hagan grupos? Ninguno la escoge a ella. ¿Ella qué hace? Con quien la pongan, ella se queda esperando la profesora la ponga con algún grupo, porque ella realmente no se acerca. (Compañero)*

(P49) 49:10 (53:53) *A veces, porque el grupo de los oyentes está allá y el grupo de los Sordos es aparte y no hay mucho interés en estar integrados, entonces lo que hacemos nosotros es que jugamos, pero con los oyentes muy poco, por ejemplo, a mí no me gusta. (Estudiante con discapacidad)*

(P18) 18:16 (66:66) *No, nosotros sabemos que él está ahí pero es como muy aparte del curso, o sea igual, uno le habla a él y él (refiriéndose al estudiante con discapacidad) tampoco responde a uno ni nada, entonces no. (Compañero)*

(P19) 19:2 (60:60) *O sea a él (refiriéndose al estudiante con discapacidad) no le gusta integrarse a nosotros y pues la verdad no sé por qué yo no. (Compañero)*

(P18) 18:28 (99:100) *¿Cuándo están por fuera del colegio tú vez que él se comporta diferente o se comporta igual? Igual, o sea uno siempre lo ve y él es callado, se queda sentado él no habla con ninguno del salón ni nada. (Compañero)*

Este tipo de segregación para (Garzón-Díaz, 2016, págs. 1142-1143) se conoce como segregación escolar por capacidades, genera desigualdades e injusticias; tiene un efecto negativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes vulnerables, en sus expectativas y en el concepto de sí mismos; limita las oportunidades para valorar el forma positiva la diversidad; y promueve la exclusión. Es interesante que dentro de los discursos se asuma la segregación como un comportamiento:

(P13) 13:10 (217:217) *Pues normal, le toca, ella casi siempre le toca sola la mitad de las veces que ella queda sola, la hacen integrar en algún grupo. (Compañero)*

Lo anterior sirve para justifica el aislamiento del compañero y se convierte en una excusa al momento de ser segregados:

(P 3) 3:8 (128:128) *Pues que de pronto es muy penosa, entonces porque es muy tímida no puede socializar con personas, digamos de carne y hueso. Ella tiene amigos imaginarios, digamos así. Entonces ella socializa con ellos, porque solo se entiende con ellos, no se puede socializar con nosotros. (Compañero)*

(P 3): 3:7 (124:124) *Sí, a veces habla sola (refiriéndose a la estudiante en condición de discapacidad), o sea que días estaba ahí en el salón y empezó a hablar con un botón, y pues yo me quedé mirándola, y que días estábamos en educación física y se hizo en una esquina a hablar ella sola. Entonces ella es la que más distante está de nosotros, pues ella es muy separada no tiene tantos amigos... (Compañero)*

Así vista, la segregación y el aislamiento se convierten como lo afirma (Garzón-Díaz, 2016, pág. 1144) en un proceso que genera la segregación e injusticia social. Es importante mencionar que esta segregación también se encuentra asociada con el rechazo. Por ejemplo,

(P23) 23:29 (113:114) *No, en términos generales la mayoría rechaza a los estudiantes que presentan dificultades o sencillamente los ignoran. (Docente)*

(P 6) 6:2 (63:63) *Hay uno (refiriéndose al estudiante en condición de discapacidad), pues no es que él se aleje, lo que pasa es que él quiere ser amigos de todos pero nadie lo acepta. (Compañero)*

(P 8) 8:5 (87:89) *Si a él normal (refiriéndose a la forma de evaluación del estudiante en condición de discapacidad), pero lo que pasa es que nosotros los compañeros no lo acogemos tanto, entonces él se siente como rechazado. (Compañero)*

El aislamiento también genera una baja interacción entre los estudiantes y el imaginario que los niños con discapacidad no aportan nada a los procesos que se dan al interior del aula de clase.

(P 3): 3:23 (197:197) *Casi nunca ella participa, en nada como en educación física a veces se hace con algunos, o a veces le toca sola con el profesor porque nadie se hace con ella, entonces ella se queda quieta y no hace nada se sienta en la tarima y se queda quieta y no hace nada. (Compañero)*

(P18) 18:23 (88:88) *Es que la verdad él es muy callado yo no sé si hace sus tareas porque es muy callado entonces la verdad en todas lo veo igual callado, no hace nada. O sea no interactúa. (Compañero)*

(P23) 23:65 (236:236) *El niño Down no se relaciona, los demás niños llevan una vida “medianamente normal” aunque prefieren pasar de perfil bajo no se destacan mucho principalmente porque no están conformes consigo mismo, porque se sienten inseguros, temerosos, entonces no son muy expresivos que digamos. (Docente)*

La situación de aislamiento y segregación es común en los dos países en los que se realizó el estudio. En Chile al igual que en Colombia, la segregación de niños con discapacidad es una característica del proceso que se está adelantando. En Chile, por ejemplo, en las situaciones de aprendizaje, se reconocen las desventajas en términos académicos que tienen los estudiantes con NEE al ser comparados con sus pares. De igual manera se identifica una actitud de rechazo para trabajar con ellos en actividades escolares.

Profesionales de la educación y educación inclusiva

Muchos de los profesionales de la educación asumen la inclusión como un proceso impuesto frente al cual no cuentan ni con las herramientas ni con los conocimientos necesarios para un buen desempeño:

La falta de conocimientos tanto de los profesionales chilenos como colombianos se relacionan con las nuevas legislaciones, con el uso de los recursos tecnológicos y físicos para apoyar el desarrollo de habilidades en los niños, con el nombramiento de profesionales especializados, con el diseño de los ajustes curriculares, y con la influencia de la discapacidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Unido a la falta de conocimientos, en el estudio se encontró que la actitud de los docentes se convierte en una barrera para la inclusión. En palabras de una profesora:

(P23) 23:33 (126:126)...hay otras personas que sencillamente se cierran porque ya a estas alturas del partido siente que no deben estar recibiendo este tipo de personas, que deberían estar en otro lugar, obviamente yo siento que deberían estar en un lugar más adecuado para ellos no porque los discrimine sino que definitivamente este no es el espacio adecuado para dificultades de aprendizaje serias en un grupo de diez o doce chicos perfectamente se les puede ayudar pero en un grupo de treinta donde veinticinco están molestando pues a ver muy complicado...(Docente)

Sin embargo, es necesario resaltar las voces de aquellos profesionales que asumen la educación inclusiva como un reto, como una posibilidad de crecimiento personal y profesional. En la medida en que aprenden sobre la discapacidad y sus características, sobre la diversidad comunicativa, y que tienen una actitud de apertura al nuevo conocimiento:

(P23) 23:33 (126:126) Cuando la necesidad educativa especial es grande, y muy notoria, definitivamente lo que más nos cuesta, lo que más nos asusta es no saber qué vamos hacer con él y eso lo digo a nivel general cuando a mí me dijeron tienes que trabajar con Pepito yo ¡Ups! a ver qué voy hacer con él no tengo experiencia con esta característica síndrome de Down, jamás he convivido con una persona, yo puedo hablar de problemas de lecto-escritura pero algo tan serio no, pienso lo que más le asusta a uno que es lo que hay que hacer con esa persona pero la actitud se empieza a cambiar cuando uno encuentra respaldo, cuando encuentra y le dicen a uno mira , mejor que hagas así camina por aquí, explícale de esa manera, hazle de esta otra manera al menos en mi caso funciona...(Docente)

Las creencias y las actitudes de los docentes se convierten en herramientas válidas para comprender la naturaleza de sus acciones y prácticas profesionales y pueden ser usadas para influir en forma positiva o negativa en la implementación de la educación inclusiva. En otras palabras, pueden asumirse como barreras o facilitadores del proceso según la influencia que tienen en el aula de clase.

Conclusiones

En relación con los agentes de la educación inclusiva, en el estudio se identificó la presencia de:

Los padres de familia. Su participación en el proceso de formación de sus hijos es baja; se encargan de llevar a los niños a la escuela; asisten eventualmente a la entrega de los informes de evaluación; muy pocas veces acuden a la institución a las capacitaciones que ésta ofrece; y están ausentes de los comités de promoción y evaluación de los niños al igual que de los equipos encargados de realizar los ajustes curriculares.

Los docentes de aula (sala). En los dos países se encargan de seleccionar e implementar actividades y estrategias diferentes (trabajo colaborativo) para los niños con NEE al interior del aula de clase; usan materiales de trabajo diferente que pueda ser manipulado por los educandos con discapacidad (tabletas, cartillas, computadores, cuadernillos); y realizan trabajo individualizado con los estudiantes con NEE cuando el tiempo y la dinámica de clase lo permite, entre otros.

Otros profesionales. Para el caso chileno se identificaron el psicopedagogo, el profesor especialista en PIE, el profesor asistente de aula y el profesor de apoyo. Estos profesionales se encargan de desarrollar trabajo colaborativo; organizan y trabajan dentro del equipo de integración; y participan en el comité de evaluación u promoción de los estudiantes con discapacidad. En Colombia se cuenta con el docente de apoyo, el educador especial, la figura sombra, la enfermera, el intérprete, el modelo lingüístico, el mediador y el orientador. La presencia de la figura sombra y de la enfermera responde a la necesidad de contar con profesionales que acompañen a los niños que presentan compromiso físico y/o motor, y tienen una modalidad comunicativa no verbal durante toda la jornada escolar.

El fonoaudiólogo. Su nombramiento es responsabilidad directa de la entidad estatal correspondiente, y depende del presupuesto que en ese momento tenga el Estado. En los dos países, forma parte del equipo de inclusión; trabaja desde un modelo colaborativo; participa en la adecuaciones curriculares en las que enfatizan en la comunicación como proceso mediador de la enseñanza-aprendizaje; realiza asesoría a los docentes en temas relacionados con la competencia interactiva, el desarrollo y los problemas de lenguaje, las modalidades comunicativas de los educandos, el uso de estrategias para mejorar la participación en el aula y el trabajo cooperativo entre los educandos; promueve estrategias para el respeto a la diversidad comunicativa en la comunidad educativa y en el aula; brinda consejería a los padres de los niños en condición de discapacidad; y apoya a los niños en el salón de clase.

Para finalizar a continuación se exponen las barreras y los facilitadores de la educación inclusiva.

Entre las barreras se encontraron: a) el contar con un sistema educativo en el que se sigue integrando a los niños a partir de rótulos o etiquetas diagnósticas, que generalmente conllevan a una distorsión respecto a sus potencialidades; b) la visión que tienen los estudiantes con NEE, sus compañeros y los profesionales vinculados al sistema educativo sobre la discapacidad, sobre su influencia en diferentes procesos (sociales, cognitivo, lingüístico, comunicativo, y aprendizaje); c) la actitud de algunos directivos que delegan la responsabilidad de la inclusión a los docentes; d) la falta de espacios y tiempos institucionales para realizar las reuniones de los equipos de inclusión; d) las dinámicas de la escuela dificultan la planificación colaborativa y la evaluación in-

tegral de los educandos; e) los recursos físicos, tecnológicos y humanos son limitados y muchas veces insuficientes; y f) las variables sociales y culturales que influyen en la actitud de algunos padres quienes delegan la responsabilidad de formación de sus hijos a la escuela.

Entre las fortalezas se destacaron: a) la inclusión cada vez mayor de niños al aula regular con diferentes tipos de discapacidad (cognitiva, física, sensorial) lo cual demuestra la voluntad de los países por reconocer el derecho a la educación; b) las estrategias empleadas al interior del aula (sala) por parte de los docentes para desarrollar en los niños con discapacidad habilidades que les van a permitir desenvolverse en diferentes contextos de participación; c) la participación de los niños con discapacidad en las diferentes actividades institucionales en los dos países; d) los recursos materiales, tecnológicos y humanos con los que cuentan las instituciones educativas; y e) la actitud de algunos agentes educativos que promueve acciones a favor de la inclusión (trabajar en pro de un objetivo común, promover su participación en las distintas actividades escolares, valorar y respetar el trabajo del otro y las potencialidades de los educandos con NEE).

Referencias bibliográficas

- Campell, W., Selkirk, E., & Gaines, R. (2016). *Speech-language pathologists' role in inclusive education: a survey of clinicians' perceptions of universal design for learning*. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology*, 40(121-132).
- Cross, M., Duffy, A., Freeman, K., & Parrot, J. (2008). *Speech, Language and Communication Needs and Primary School-aged Children*. Londres: Royal Mail.
- Department of Education, Training and Employment. (2012). *Priorities in Speech–Language Therapy Services in State Schools*. Queensland: Queensland Government.
- Durán, D., & Giné, C. (2011). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Florian, L. (2012). *Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms: Key Lessons for the Professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice Project*. *Journal of Teacher Education*, 275-285.
- Garzón-Díaz, K. (2016). *Apuesta política sobre discapacidad desde el discurso de niños y niñas*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1131-1144.
- Kanter, A., Damiani, M., & Ferri, A. (2014). *The Right to Inclusive Education Under International Law: Following Italy's Lead*. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 21-32.
- López-Torrijo, M. (2009). *La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea*. *Relieve*, 15(1), 1-20.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565 de Octubre 24 de 2003*. Recuperado el 28 de 08 de 2017, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf
- Moreno, J. A., Jaén, M. D., Navío, E., & Moreno, J. (2015). *Cuando las diferencias*
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421. Bogotá. no importan. La inclusión en una es-*

cuela primaria mexicana. Cultura y Educación. Revista de Teoría, investigación y Práctica, 28(1), 84-98.

Opertti, R. (29 de Junio-Julio de 2009). *La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro.* Recuperado el 10 de Febrero de 2019, de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Simp-sio_Pamplona-09_presentacion.pdf

Parra, C. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana.* *Revista Educación y Desarrollo Social, 139-150.*

Rodríguez, Y. (2017). *Tendencias en la investigación sobre la educación inclusiva.* Documento de trabajo, Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá.

Segura, M. C., Molina, R., Corredor, N., Dottor, L., Neira, L., & et.al. (2014). *Pérfil y competencias del fo-noaudiólogo en Colombia.* Bogotá, Colombia.

Vitáskova, K. (2016). *The Position of Speech and Language therapy in the Transforming System of (Not Only) Special Needs Education and Intervention.* *ANNALES UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁO-DOWSKA, 73-93.*

Yenny **Rodríguez Hernández**

PhD en Educación
Docente-investigadora
Corporación Universitaria Iberoamericana

Yuri Esperanza **Vega Rodríguez**

Angélica **Torres Rodríguez**

Capítulo 4

Diseño de un sistema de comunicación alternativo (SAC) con ayudas tecnológicas para niños con discapacidades severas en la comunicación verbal oral

Yenny **Rodríguez Hernández**

Introducción

Para (Koch, Fried-Oken, Jakobs, & Beukelman, 2019) en las últimas décadas muchas personas con condiciones neurológicas adquiridas experimentan necesidades comunicativas complejas y discapacidades motoras severas y a pesar de ello se han podido convertir en comunicadores efectivos gracias al uso de estrategias y tecnologías de comunicación alternativa y aumentativa (CAA). Para los autores:

“La comunidad de usuarios de CAA a lo largo de los años ha desarrollado e implementado una gama de opciones de acceso motor para la tecnología gracias a la cual las personas pueden enviar mensajes, escribir textos y participar con los medios de comunicación social. Dichas opciones incluyen los tableros de claves, las modificaciones de pantallas táctiles, las tecnologías móviles, el escaneo con múltiples interruptores, y el seguimiento de cabeza y ocular...” (pág. 1).

El desarrollo de la tecnología para mejorar el manejo de las ayudas en CAA requiere de un compromiso por parte de los individuos con necesidades comunicativas complejas y con discapacidades motoras severas, de los cuidadores, de los especialistas clínicos (patólogos de

habla y lenguaje, terapeutas ocupacionales), de los ingenieros, de los investigadores y de los fabricantes de este tipo de tecnología. Lo anterior se debe a la complejidad y especificidad de los cambios que requiere cada ayuda en función de las características físicas y de las habilidades de los posibles usuarios al igual que de las diferentes actividades con las cuales se va a trabajar. La tecnología se debe desarrollar a partir de las necesidades y habilidades del grupo al que va destinada y debe contar con una retroalimentación continua por parte de cada uno de los expertos que participaron en su diseño (Koch, Fried-Oken, Jakobs, & Beukelman, 2019, pág. 2).

En el caso de los niños con parálisis cerebral que tienen poca o ninguna funcionalidad en el habla, un pronóstico pobre para el desarrollo del habla, y barreras significativas para la comunicación con otros, se sugiere emplear modalidades comunicativas como vocalizaciones y recursos kinésicos (gestos, expresiones faciales, uso de la mirada) durante sus interacciones con los demás. Es importante mencionar que dichas modalidades por sí mismas proporcionan sólo una limitada cantidad de oportunidades para la auto-expresión, y por eso es necesario trabajar además con sistemas CAA para apoyar el habla, la escritura, las modalidades comunicativas intrínsecas (gestos, sistemas de signos, y tecnologías de la comunicación) (Clarke, Price, & Griffiths, 2016, pág. 5).

Los autores afirman que la selección de la ayuda requiere tomar decisiones centradas en las habilidades de los menores. A saber, existen tecnologías dirigidas a niños con problemas de lenguaje expresivo (los infantes pueden experimentar una diferencia marcada entre su habilidad para comprender el lenguaje y su habilidad para expresarse debido a un problema en la inteligibilidad del habla). Por lo general este grupo de niños se beneficia como sistemas de CAA y herramientas que forman parte de un repertorio de comunicación total y los van a requerir a lo largo de sus vidas (Clarke, Price, & Griffiths, 2016).

En el caso de los niños que tienen problemas en los procesos del lenguaje, la herramienta busca mantener y desarrollar sus habilidades comunicativas a corto plazo siempre y cuando la inteligibilidad del habla responda a los procesos de intervención y maduración neurológica de forma positiva. De allí que los niños de este grupo emplean por lo general sistemas de CAA en contextos de interacción específicos en los que el uso del habla no es efectivo.

Por su parte, los niños que requieren lenguaje alternativo experimentan dificultades importantes para comprender y producir lenguaje en forma convencional. Por eso para ellos los sistemas de CAA y las herramientas tecnológicas se convierten en el mejor apoyo para la comunicación a lo largo de su vida.

Al respecto, (Geytenbee, Vermeulen, Becher, & Oostrom, 2015, pág. 3) afirman que la parálisis cerebral por lo general está acompañada de una serie de discapacidades entre las cuales se encuentran las dificultades en la comunicación (problemas en la comunicación receptiva

y/o expresiva, problemas en la inteligibilidad del habla –disartria-, ausencia de habla –anartria- movimientos involuntarios y/o restricciones en las habilidades manuales que afectan la gesticulación). De igual manera pueden darse diferencias significativas entre las habilidades de comunicación expresiva y las receptivas.

En este mismo sentido (Brumberg, Pitt, Mantie-Kozlowski, & Burnison, 2018) encontraron en su estudio que los individuos con dificultades severas a nivel motor y de habla por lo general requieren de una CAA y de tecnologías de acceso especializado para facilitar la comunicación las cuales deben tener presentes la naturaleza y la severidad del problema de habla, motor y cognitivo. En algunos casos, las personas que usan estas herramientas tienen habilidad para acceder a los elementos periféricos (mouse, caja/tablero/palanca de mando, el lápiz de control) mientras que otros, en aquellos casos más severos, requieren métodos más sofisticados que pueden detectar movimientos muy sutiles (seguimiento de la mirada). El acceso a la comunicación es un aspecto crucial para mantener las interacciones sociales y la autonomía en la toma de decisiones para estas personas.

Para (Soto & Clake, 2017) los niños que presentan un habla no inteligible o poco inteligible como consecuencia de un desorden motor de habla, el uso de la CAA, se convierte en un apoyo importante para el desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas. En estos casos la herramienta se asume como una forma de comunicación que sustituye o complementa el habla natural. En muchos casos en ésta se pueden encontrar diferentes modalidades kinésicas, así como recursos comunicativos (libros, tablas de comunicación) y tecnologías comunicativas (ayudas de comunicación electrónica con capacidades de información de salida de habla que permiten el almacenamiento y la recuperación de miles de palabras y frases).

Muchos niños con alteraciones motoras severas como lo establecen (Soto & Clake, 2017) tienen problemas en el desarrollo del lenguaje relacionados con el uso del vocabulario expresivo y con la producción de estructuras gramaticales a pesar del empleo de la CAA. Lo anterior se debe a la limitada exposición a situaciones para aprender el lenguaje y a los pobres patrones de interacción que se forman durante las pocas conversaciones en las que participan.

Al respecto, los investigadores encontraron asimetrías entre las habilidades de los niños y las de sus pares comunicativos durante la observación que hicieron de diferentes interacciones en contextos naturales. Por ejemplo, los turnos de habla se caracterizaron por el uso de la pregunta-respuesta y por el empleo de estructuras lingüísticas con una sola palabra; los niños por lo general tienden a usar sustantivos y mensajes gramaticalmente incompletos; y las estructuras gramaticales carecen de elementos sintácticos y morfológicos como verbos, preposiciones, pronombres y artículos. Los autores concluyen en su estudio que las CAA son herramientas que les ayudan a los niños con alteraciones motoras severas a mejorar sus habilidades gramaticales y su vocabulario expresivo.

Lo anterior se debe a que las estrategias y recursos que contienen estas herramientas le permiten al niño participar de manera activa en las interacciones y adquirir conocimientos lingüísticos. Por eso sugieren que las intervenciones con CAA deben estar orientadas a la participación natural en conversaciones que se dan en los contextos reales.

Para (Shelley, Quach, & Weissling, 2017) los sistemas de CAA son elementos muy relevantes en el éxito de los procesos de intervención para los niños que presentan necesidades de comunicación compleja. Los autores encontraron en su investigación que existe una diversidad de factores que influyen en la evaluación que hacen los patólogos de habla y lenguaje de las ayudas que van a implementar con el infante. A saber, la heterogeneidad de los beneficiarios, la cantidad de información que debe ser recolectada e integrada, los cambios rápidos en la tecnología, la limitada investigación que hay relacionada con la toma de decisiones clínicas en la evaluación de la CAA. En este último es importante mencionar que los patólogos de habla y lenguaje por lo general siguen un protocolo de evaluación que ofrece pautas para la toma de decisiones y para incorporar herramientas en niños con parálisis cerebral y niños con trastornos del espectro autista.

Las prácticas que se mencionan en el párrafo anterior, han servido para identificar las áreas y los métodos de evaluación, la preparación de la evaluación y las estrategias empleadas para la formación de los padres en el uso de la herramienta. Sin embargo, hay poca información relacionada con el por qué los expertos toman las decisiones sobre el empleo de una determinada herramienta. De allí que se hace necesario formular proyectos que busquen identificar los aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de un protocolo de evaluación de la CAA.

Comunicación y ser humano

El ser humano es un ser comunicativo que nace con el impulso, la necesidad y el deseo de comunicarse con sus congéneres. Dicha necesidad, es una condición de la vida humana de orden social, a partir de la cual surgen niveles de simbolización que contribuyen a la adquisición de la lengua oral en los individuos pertenecientes a las diferentes comunidades.

Los primeros intentos de comunicación aparecen en los niños antes de los dos años de edad. Al inicio de nuestras vidas somos ricos en actos de comunicación no verbal, mucho antes de que haya aparecido el lenguaje en la modalidad verbal. Gradualmente, se va instaurando el lenguaje y la función comunicativa va siendo ocupada por el lenguaje. Es por eso que se afirma que la comunicación humana es previa al lenguaje.

A medida que el niño crece, la función simbólica del lenguaje le posibilita adquirir un código lingüístico acorde a la comunidad particular a la cual pertenece, encontrando a través de la lengua oral el medio común y jerárquico a la especie, que le permite establecer contacto permanente con quienes le rodean. Su protagonismo y su supremacía, no obstante, no deben hacernos perder de vista que no es la única forma de comunicación existente.

De tal manera que se debe resaltar, que, aunque la lengua oral constituye la forma de interacción social más extendida, no es la única. Existen otras formas como los gestos, la expresión facial, las posturas corporales, la escritura, los signos de diferentes tipos (señales, iconos), que son utilizados para complementar el habla. De esta manera las personas necesitan usar múltiples maneras y formas para solucionar necesidades cotidianas.

(Liberoff, 1992) define la comunicación como los acontecimientos lingüísticos, verbales y gestuales que suceden en la relación persona-persona y considera que el conjunto de procesos puestos en marcha durante un acto comunicativo, sobrepasan el habla como un medio de expresión único. Para la autora un acto comunicativo, puede tener lugar a partir del uso de la palabra oral, pero también del empleo del gesto, de la expresión facial, de los movimientos corporales, de los dibujos, de los sistemas gráficos (pictogramas e ideogramas), de la escritura o de los medios electrónicos.

Los seres humanos, socialmente actúan entre sí, a través del uso que hacen de la lengua. De aquí surge su interacción convencional que no sólo implica que un locutor y un interlocutor se hablen alternativamente, sino que en este acto de comunicación intervienen fenómenos de coordinación, armonización y sincronización, y el manejo de comportamientos proxémicos (postura, la distancia, espacio, duración). Sumado a lo anterior están la entonación, las pausas, la risa, la mímica facial, los gestos de las manos y las miradas que definen una comunicación multimodal.

Los elementos mencionados en el párrafo anterior constituyen según (Cosnier & Brossand , 1984) la verdadera comunicación no verbal. Es decir, indican las categorías que pertenecen al contexto y que contribuyen de una manera dinámica a la interacción convencional en estrecha vinculación con el habla. No obstante, diferentes causas pueden alterar la comprensión y expresión del lenguaje o la producción del habla, y afectan la capacidad de las personas, niños o adultos, para expresarse en forma oral con los demás miembros de su contexto. Esto limita, dificulta o entorpece las interacciones comunicativas y a la vez determina una restricción en la participación académica, social, escolar, laboral o comunitaria. Lo anterior afecta el cumplimiento de tareas propias de los diferentes roles desempeñados por las personas, a menos que existan formas alternas a través de las cuales aquellas personas imposibilitadas de utilizar la expresión oral, puedan establecer una comunicación funcional con su entorno.

El fonoaudiólogo, la comunicación y la diversidad

El tema del lenguaje desordenado y sus consecuencias en la comunicación de una persona, compete al fonoaudiólogo, para quien, la comunicación no es simplemente una habilidad a mejorar, sino que es el objetivo y el resultado de un proceso con impacto directo en la calidad de vida. Por tal razón este profesional en coherencia con su objeto de estudio, debe facilitar la comunicación, con el propósito de contribuir a la calidad de vida de aquellos que solicitan sus servicios.

Al respecto del fonoaudiólogo, el abordaje, en evaluación e intervención, por décadas ha estado centrado en estrategias que buscan rehabilitar o habilitar, la modalidad verbal oral, alterada de los usuarios a los que atiende como única manera de comunicarse con sus pares. No obstante, nuevos paradigmas y modelos de intervención, proponen otras formas de entender la comunicación interpersonal, con el uso de estrategias alternativas que potencializan o facilitan la expresión de propósitos, suplir el habla cuando se requiere, o servir de apoyo para el habla.

A la luz de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, generado por la Organización de las Naciones Unidas, ratificado por Colombia el 10 de mayo de 2011, se reconoce que el concepto de discapacidad ha evolucionado desde un modelo etiológico basado en un modelo médico- clínico (rotula las personas, como incapaces e incompetentes de participación social), a un modelo universal de diversidad e inclusión social (recontextualiza los principios y políticas del Programa de Acción Mundial para las personas con impedimentos, relacionadas con las normas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad) que busca formular y promover planes y programas a nivel nacional e internacional, destinados al logro de una mayor igualdad de derechos para todos.

El modelo de diversidad e inclusión social asume que la discapacidad no debe ser considerada como un problema centrado en la persona. Por el contrario, es la sociedad la que impone barreras de diferentes tipos. De allí que en la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras del entorno es donde se restringe la posibilidad de una plena y efectiva participación social de todas las personas, en igualdad de condiciones. La asignación del rótulo de discapacidad genera una extensión del tiempo que se emplea para que las personas accedan a los contextos educativo y laboral; y una lentificación en la generación y difusión de políticas relacionadas con el acceso urbano, económico, cultural, de salud, y de información. En general a los mismos derechos humanos. Por eso estas personas son vulneradas en todas las partes del mundo, estigmatizadas y se les niegan las oportunidades reales de participación social.

Para responder a la situación que se planeta en el párrafo anterior, se crea la Convención para Proteger los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad la cual promueve la participación con igualdad de oportunidades, en todos los ámbitos en países desarrollados y

en vía de desarrollo. En el marco de esta propuesta, se hace imprescindible conocer, analizar e interpretar los derechos de estas personas y profundizar en algunos aspectos de la misma como es la comunicación interpersonal debido a que en ésta se hace presente en todos los escenarios de desempeño del fonoaudiólogo. Por lo tanto, es tarea de este profesional, dar a conocer la existencia de otras formas de comunicación, legítimas que se constituyen como derecho dentro de una condición de diversidad de todos los seres humanos.

También es competencia del fonoaudiólogo en la responsabilidad social que acompaña su ejercicio profesional, comprender que la comunicación es un derecho. Por eso es necesario defenderlo y promoverlo de manera activa eliminando cualquier barrera que lo impida o dificulte. En esta medida es importante resaltar que la comunicación refuerza la dignidad y la igualdad de las personas; por ello es imprescindible que se preste a las personas con dificultades comunicativas los apoyos idóneos para poder hacerlo.

Alrededor de la comunicación como derecho, la Convención en su artículo 2, incluye como fin, el uso e implementación de diversas modalidades y formas de comunicar a la que tienen derecho las personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con el propósito de eliminar barreras que impidan la plena participación social. Para cumplir con este objetivo se incluye la implementación de ayudas asistidas y el uso de tecnologías (braille, macro tipos, dispositivos multimedia, sistemas de amplificación, lengua de señas, sistemas alternativos y aumentativos con dispositivos de voz digitalizada o sintetizada, medios y formatos de información, entre otros) para facilitar el acceso.

La Convención en su artículo 24 también incluye el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), entendido como la adaptación y diseño de recursos, materiales, programas y servicios que puedan ser utilizados en todos los entornos y para todas las personas. Este se encuentra relacionado con el derecho que tienen las personas con discapacidad a la inclusión educativa, primaria y secundaria gratuita en igualdad de oportunidades, asegurando un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

En este artículo 24 la Convención reconoce que las personas con discapacidad tienen derecho a comunicarse. Este mismo lo asume la Asociación Americana de Audición, Habla y Lenguaje (ASHA) en 1992. Para esa asociación todas las personas, cualquiera que sea su grado de discapacidad, tienen derecho a influir en las condiciones de su propia existencia mediante la comunicación. En particular tienen derecho a: 1) pedir y/o solicitar cosas, acciones, situaciones y personas; 2) rechazar cosas, acciones, situaciones y personas; 3) expresar preferencias personales, o sentimientos; 4) que se les presenten alternativas diversas que les permitan ejercer su derecho de elección; 5) solicitar la atención de otra persona y a interactuar con ellas; 6) solicitar información y a ser informadas de los cambios que se produzcan en su rutina y en su entorno habitual; 7) acceder a las terapias y tratamientos más idóneos para mejorar sus habilidades comunicativas; 8) obtener una respuesta a todos sus intentos comunicativos, independiente-

mente de que la persona a quien se solicita dicha respuesta pueda o no satisfacer su petición; 9) acceder a servicios y productos de apoyo propios de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, así como a cualquier otra tecnología de apoyo; 9) que las herramientas de apoyo comunicativo se encuentren en buen estado y funcionen en forma adecuada en todo momento; 10) desenvolverse en entornos que promuevan y favorezcan la comunicación con otras personas, en particular con pares; 11) que se les hable con respeto y cortesía, que se dirijan a ellas de forma directa, que otros no hablen en su nombre, que no se aluda a ellas cuando están presentes en tercera persona; y 12) que el proceso de comunicación sea apropiado desde el punto de vista de significado, comprensión y patrones (lingüísticos y culturales).

El sistema de comunicación alternativo (SAC)

Origen de la propuesta...

El diseño de la herramienta tecnológica parte por un lado del análisis de la situación comunicativa de la población con discapacidad, específicamente de niños que presentan Enfermedad Motora de Origen Cerebral (EMOC) y de su derecho a comunicarse a partir de formas no convencionales. Por otro lado se proyecta a la conceptualización, aplicación y apropiación de estrategias profesionales que le permiten al fonoaudiólogo interactuar, participar y ser gestor de acciones que redundan en el bienestar y la calidad de vida de personas que presentan limitaciones en actividades como la comunicación y cuya participación se ve restringida en la participación social para el cumplimiento de tareas propias en los roles vinculados a sus vivencias cotidianas.

La pertinencia e importancia de conocer sobre las poblaciones que presentan diferentes tipos de discapacidades determina que el profesional de la comunicación realice aportaciones desde su saber, con propuestas de herramientas que promuevan la disminución de barreras y permitan a todas las personas acceder en igualdad de condiciones que los demás, al entorno físico y de las comunicaciones incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Actualmente se incluyen diferentes prácticas de tipo alternativo o aumentativo que pueden ser utilizadas por los fonoaudiólogos como herramientas de intervención, haciendo posible la comunicación de las personas: niños o adultos con discapacidad comunicativa en la producción del habla y/ o del lenguaje en modalidad verbal oral, a causa de diversos factores, y que como consecuencia conllevan una dificultad para comunicarse. Del diagnóstico y pronóstico desfavorable para el habla, se decide enfocar el tratamiento hacia la comunicación alternativa.

De tal manera que el avance y evolución de la tecnología y la aparición de las ayudas asistidas, ha contribuido, con el diseño de herramientas de comunicación que los profesionales de

la comunicación, implementan a las personas en condición de discapacidad, potencializando sus posibilidades para interactuar de manera efectiva con personas en diferentes contextos, al tiempo que se eliminan barreras de tipo social, relacionadas con la incomunicación

Entre las herramientas de trabajo que el fonoaudiólogo puede utilizar para la eliminación de barreras comunicativas están los sistemas alternativos de comunicación, definidos por Tamarit (1989, pág. 25) como todos aquellos instrumentos de intervención logopédica/educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o el lenguaje, cuyo objetivo es la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción de un conjunto de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales mediante esos mismos u otros procedimientos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no vocales.

Cabe señalar que es el fonoaudiólogo, dentro de un equipo, el profesional, quien lidera el uso e implantación de programas comunicativos con base en la tecnología, generando en el proceso, conocimientos y estudios investigativos, en el área de las ayudas asistidas.

Los conocimientos teóricos y procedimentales, en el área de la comunicación alternativa, deben ser compartidos y conocidos por la comunidad disciplinar, aportando soluciones reales a poblaciones para quienes el acceso a los códigos convencionales se hace difícil, por múltiples factores.

Por las razones anteriores, el proyecto que se plantea, se encuentre inscrito en la línea Tecnología del Grupo de Investigación “Discapacidad y Desarrollo de la Comunicación Interpersonal-estudio y abordaje” de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Esta línea busca compartir los conocimientos teóricos y procedimentales, en el área de la comunicación alternativa, para ser conocidos por la comunidad disciplinar y para aportar soluciones reales a poblaciones para quienes el acceso a los códigos convencionales se hace difícil, por múltiples factores.

En el caso de las personas con EMOC, la participación se restringe dado que unas de las principales características de la patología son las dificultades en los subprocesos motores básicos del habla, especialmente en la articulación. Esto dificulta la comunicación en la modalidad verbal oral y genera problemas al interactuar con otros pues el mensaje no logra ser inteligible, audible ni natural (en el caso de disartria) o simplemente no se puede producir como consecuencia de la anartria.

Por lo tanto, partiendo de las características a nivel comunicativo de las personas con EMOC y dando respuesta al objeto de estudio de la fonoaudiología se pretende ahondar en el campo de los SACs como solución inmediata al problema. Cabe resaltar que esta inmersión debe

innovar en los previos estudios realizados, ya que todos los SACs cuentan con imágenes estáticas y la mayoría son de baja tecnología.

Es importante mencionar que en la actualidad los fonoaudiólogos incluyen en el proceso de intervención con diferentes grupos etarios con discapacidad, herramientas de comunicación alternativas o aumentativas para promover y desarrollar en ellos habilidades comunicativas, y/o mejorar la producción del habla y/o del lenguaje en modalidad verbal oral, al tiempo que se eliminan las barreras de tipo social relacionadas con la incomunicación. Es necesario aclarar que un diagnóstico y un pronóstico desfavorable para el habla llevan al profesional a tomar decisiones relacionadas con el uso de la CAA.

Metodología de trabajo

La propuesta tiene como objetivo diseñar el prototipo de un SAC con ayuda asistida para incrementar los actos comunicativos expresivos, informativos e interactivos, con el fin de facilitar la interacción comunicativa entre el usuario y sus mediadores en contextos familiares.

El estudio con alcance descriptivo se desarrolla en tres fases. A saber, el diseño de la herramienta, la validación y la implementación de la misma. La primera contempló la revisión de diferentes herramientas usadas en la CAA para identificar los posibles recursos a emplear, y la organización de un marco de referencia para describir las estrategias comunicativas a emplear. La validación requiere la participación de jueces expertos que valoren la herramienta, y la elaboración de ajustes que hagan más eficaz la herramienta. La última fase se relaciona con la implementación de la herramienta al usuario o usuarios.

A continuación se presentan los resultados que corresponden a la fase de diseño.

Fase de diseño: Selección de la base comunicativa del sistema

El sistema de comunicación alternativo se diseñó con los principios del Modelo Sistémico de la Comunicación Humana Interpersonal (MSCHI) en su dimensión interpersonal, y desde el reconocimiento de la persona con discapacidad como un ser con capacidades y habilidades.

El MSCHI es una propuesta teórica planteada por (Bernal, Pereira, & Rodríguez, 2018) en la que se asume "...la comunicación como una interacción de esos tres aspectos generales, en los que se mueven los comunicadores y que los constituyen. Estas dimensiones contemplan e integran todos los aspectos de interés para un enfoque fonoaudiológico..." (pág. 106). A saber, la dimensión intrapersonal, la interpersonal y la sociocultural.

La dimensión intrapersonal:

“...se encuentra relacionada con las condiciones, capacidades y potencialidades individuales que definen y determinan a la persona que se comunica, estas individualidades entran a jugar y “se tocan” en el proceso de interacción y a la vez lo determinan. Sus variables están constituidas por el devenir del sujeto, con su historia personal y, con su desarrollo como persona de acuerdo con su ciclo vital y roles. Dentro del modelo esta dimensión estará relacionada con los aspectos biológicos, lingüísticos, psicolingüísticos, cognitivos, afectivos que están involucrados en los actos de comunicación del individuo. Se compone de variables que en ningún momento se deben estudiar por separado, estas interactúan, son interdependientes y funcionan como un todo...” (Bernal, Pereira, & Rodríguez, 2018, págs. 107-108)

La dimensión interpersonal:

“...se relaciona directamente con el objeto de estudio de la fonoaudiología, ya que, es en el espacio interaccional donde se ponen en juego todas las dimensiones y sus variables tanto intraindividuales como socioculturales. El espacio interpersonal es el escenario donde cara a cara se logra o no cada intención y propósito comunicativo, donde se pone al servicio y dispone de los saberes, capacidades y habilidades en emisores y receptores como co-creadores de una realidad intersubjetiva, en esa diada primigenia de un encuentro comunicativo.” (Bernal, Pereira, & Rodríguez, 2018, págs. 116-117)

La dimensión sociocultural:

“...es parte constituyente del comunicador, es el escenario de fondo y a la vez en construcción, pues la construcción social solo es posible en la acción comunicativa. También, al tener en cuenta que, el hombre y la comunicación son sistemas abiertos, se identifica una dinámica de interacción e intercambio, es decir, el sujeto es transformado en la interacción interpersonal y social y a la vez el sujeto transforma a la sociedad y al otro” (Bernal, Pereira, & Rodríguez, 2018, pág. 131)

Para el caso del SAC, la herramienta se constituye en un recurso fonoaudiológico que facilita la comunicación entre la persona con limitación en la actividad de la comunicación y sus mediadores (familia, amigos, profesores); la comunicación se asume como un proceso bidireccional; una dificultad comunicativa puede entorpecer o generar una ruptura en la interacción, de tal manera que el interlocutor que intenta manifestar alguna idea se vea restringido en su participación. Esto podría, generar a largo plazo, un impacto negativo en su participación en los diferentes contextos, en su bienestar comunicativo y por ende en su calidad de vida.

El SAC tiene como premisas: a) la comunicación se da entre las personas; b) en la relación con el otro, durante las interacciones, se establecen intercambios en diferentes modalidades y

formas; c) en la discapacidad/desorden se eliminan las barreras de tipo comunicativo, para la participación social de las personas según los planteamientos de la (Organización Mundial de la Salud, 2001) y la clasificación de la discapacidad de la CIF, y c) una comunicación efectiva, parte según (Ricci & Santa Cortesi, 1980) de la negociación de significados que se da entre dos o más personas. Para esto es necesario tener presentes varios elementos (la toma de turnos, el establecimiento de contacto visual, la comprensión y expresión de ideas y el manejo de las normas de cortesía, el análisis de las respuestas por parte de los pares, o de los interlocutores o de los mediadores de la comunicación).

El sistema recoge elementos semióticos que acompañan el significado y sentido de la producción (manejo de colores, sonidos, acercamientos, énfasis) para dar cuenta de elementos paralingüísticos, proxémicos y kinésicos. Contará con hipervínculo para modismos, estilos y registros (según la edad, estrato, región geográfica). Estará acompañado de una caracterización de las variables macro y micro contextuales las cuales se asumirán desde el MSCHI. Incluirá en voz digitalizada o sintetizada las posibles respuestas. La primera para armar estructuras sintácticas y la segunda debe llevar las intenciones escritas. Adicionalmente contará con música.

Fase de diseño: Recursos empleados en el SAC

El diseño del SAC parte de reconocer que el fonoaudiólogo indaga y explora nuevas formas de comunicación con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para favorecer a las personas que requieren dichos avances. La herramienta cumple con principios como el fácil acceso y manejo del sistema por parte del usuario, y su peso posibilita ser transportado a los diferentes espacios en los cuales se encuentra la persona. Lo anterior permite su uso continuo y permanente en los diferentes contextos de participación.

En cuanto a las ayudas técnicas, se tomaron los planteamiento de (Puig & Sánchez, 1988) en cuanto al hecho que la tecnología debe suplir las deficiencias presentes en la persona, y su diseño requiere tener en cuenta los siguientes aspectos: a) el tipo de sistema de comunicación, b) el acceso del usuario a dicho sistema (forma de señalamiento), c) las capacidades comunicativas actuales de la persona, y d) su pronóstico. Los autores clasifican las ayudas en básicas, mecánicas, eléctricas y electrónicas.

En relación con las formas de señalamiento se asumió la propuesta de (Sotillo, 1993) en cuanto al uso de símbolos (indicación directa, por barrido, codificado e indicación mixta). Para la selección del vocabulario se tomaron los planteamientos de (Mayer, 1987) quien semana que esta elección depende de las necesidades, intereses, y habilidades de cada usuario. Por eso es preciso incorporar aquellas palabras que requiere cada persona, de acuerdo a las situaciones y a los contextos en donde se encuentre.

Fase de diseño: Estructura del SAC

Tipo de sistema. El SAC será un tablero de comunicación el cual estará ubicado en un ordenador o Tablet, y ofrecerá diversas opciones para el desarrollo de actividades cotidianas realizadas en un contexto familiar. Sus usuarios serán niños con alteraciones en el desarrollo asociadas a reducción en el movimiento y ausencia de posibilidad para utilizar la comunicación verbal oral.

Objetivo del SAC. El tablero será un facilitador de las interacciones comunicativas entre el usuario y sus pares, aunque solo incluya un vocabulario restringido que corresponde a tipos de actos comunicativos como: a) expresivos (sentimientos), b) informativos (afirmar/negar), c) solicitar (acción, objetos, lugares, personas), d) preguntar, y e) interactivos (saludar/despedirse, aceptar/rechazar personas). Es importante resaltar que la comunicación, significa compartir, por eso no es suficiente con valorar las capacidades y/o limitaciones para la comunicación de la persona con discapacidad; también hay que reflexionar sobre las capacidades y actitudes de comunicación de quienes actúan como interlocutores y sobre la necesidad de desarrollar nuevos estilos, formas y habilidades.

La siguiente tabla ilustra los actos que se van a trabajar con la forma como se van a expresar y a representar.

ACTO DE HABLA	SE EXPRESA EN	SE REPRESENTA CON
EXPRESIVO	DESEOS	QUIERO: ver tv, estudiar, leer un cuento, jugar, ir al centro comercial, ir a misa, visitar a la abuela, visitar a los amigos, pasear, ir al parque, al colegio, a cine
		Se trabajan también categorías semánticas relacionadas con:
		Lugares de la casa
		Objetos de la casa
		Lugares del colegio
		Útiles escolares
		Ropa
		Dulces
		Rutinas diarias
		ESTADOS DE ÁNIMO

ACTO DE HABLA	SE EXPRESA EN	SE REPRESENTA CON
EXPRESIVO	NECESIDADES	<p>NECESITO: comer, ir al baño, bañarme, vestirme, dormir, levantarme, peinarme, desayunar, tomar onces, ir al colegio, tomar el medicamento, ir al médico, a la tienda, a la cafetería, a la rectoría, al salón de clases, al patio, al pupitre, al tablero, a la biblioteca, a la casa de mi amigo, ir al otro salón.</p> <p>Se trabajan categorías semánticas relacionadas con:</p> <p>Alimentos</p> <p>Medicamentos</p> <p>Implementos de aseo</p>
	RESPONDER	RESPONDER: si, no, tal vez, a veces, no quiero, ahora no, más tarde, por la mañana, por la noche, por la tarde, te llamo.
	CONTESTAR NOMBRAR	CONTESTAR: al nombre, hola, adiós, bien gracias, muy mal, muy bien, que estés bien, nos vemos, hasta pronto,
	REPETIR	ACCIONES: gestos faciales, corporales,
	INFORMATIVOS	PREGUNTAR, SOLICITAR Y DAR INFORMACIÓN
<p>Mi mamá está trabajando, mi mamá está en la casa, mi papá está cansado, me fue bien en el examen, no hice la tarea, estuve en la casa, no comí nada, me acosté temprano, se me perdió, no lo encuentro, llegue tarde, no dormí, me castigaron, me regañaron, me dieron un regalo, no lo traje, no entendí, te lo presto, llegue temprano, la próxima semana</p>		

ACTO DE HABLA	SE EXPRESA EN	SE REPRESENTA CON
INTERACTIVOS	ACEPTAR, RECHAZAR, RECIBIR, ENTREGAR	No quiero más, no moleste, póngame atención, escúcheme, usted no me entiende, no es justo, quiero más, toma, dame, entrégame, llévame, alcánzame, bótalo, tráelo, recógelo, está mal, está bien, llévalo, cuéntelo, préstemelo, ven, ¿me lo prestas?, ¿me lo regalas?
	NORMAS SOCIALES	Hola, buenos días, buenas tardes, buenas noches, hasta luego, hasta mañana, nos vemos, gracias, de nada, a la orden, con permiso, disculpe, pierda cuidado, por favor, siga, hasta pronto

Es importante mencionar que cada uno de los tipos de actos se presentará en un color diferente. Por ejemplo, los expresivos correspondientes a control de entorno serán una categoría de otro color, relacionados con distintos sonidos y colores o animaciones que indiquen y sustituyan los rasgos suprasegmentales en algunos íconos para diferentes participaciones.

A partir del reconocimiento del par y de la función que éste desempeña en la interacción comunicativa, es necesario entonces trabajar con los posibles pares para enseñarles el manejo de la herramienta y para impulsar al máximo las capacidades comunicativas del usuario. Si se genera una comunicación limitada, basada en preguntas y respuestas cerradas, no se estará trabajando en el derecho que tiene el usuario a la comunicación; se dará pie a confusiones y malos entendidos que a su vez van a generar una disminución progresiva en la intencionalidad comunicativa. Tan significativo como promover las situaciones de comunicación exitosa, es evitar los fracasos porque pueden generar un sentimiento de frustración en los niños.

Vocabulario:

El cuanto al vocabulario, éste debe atender a las condiciones de desarrollo del niño, como también a los progresos que vaya obteniendo a partir del uso del sistema y de los contextos cambiantes. Por consiguiente el vocabulario es de aplicación concreta y en conjunto permite una estructuración semántica y gramatical del lenguaje tanto para el proceso de comprensión como de expresión.

Posibles usuarios:

La selección de las ayudas técnicas del sistema, parte de la valoración de factores asociados a la deficiencia comunicativa. Entre éstos la edad de aparición de la deficiencia, el tiempo que se ha vivido con la discapacidad, la etiología, y la naturaleza de la dificultad (sensorial

-desórdenes auditivos y visuales-, cognitiva/emocional -deficiencias lingüísticas asociadas a trastornos, neurológicas-dificultades en la producción del habla, y estructurales-malformaciones, traumas, escisiones, alteración quirúrgica-). Igualmente, se analizará el contexto del usuario. A saber, su nivel socio-económico, escolaridad, forma de comunicación (cuál, con qué, con quién, modos, formas, e intencionalidad).

La valoración en los factores asociados permitirá: a) identificar el modo de señalamiento según las habilidades motoras de cada usuario; b) reconocer el tamaño y el color de los símbolos según sus habilidades visuales; c) identificar los niveles de simbolización para determinar la complejidad y el número de pictogramas según sus habilidades cognitivas.

Modo de señalamiento:

Este dependerá de dos aspectos. A saber, la movilidad del usuario y el uso de instrumentos o accesorios. Para el señalamiento se pueden incluir algunas de las siguientes formas directas (con alguna parte del cuerpo), o con ayudas (punteros, lincornio, cabezal lincornio, ratón). También se puede trabajar con señalamiento de tipo codificado (letras, números, colores), y con el barrido de exploración el cual puede ser dependiente o independiente.

Retos: A manera de conclusión

La fase de diseño del SAC da como resultado la descripción general de la herramienta. A continuación, la investigación se orienta a la construcción del prototipo del tablero y a la selección de los posibles usuarios. Para esto último se realizará una observación en los centros de práctica de bienestar en los que trabaja el programa de Fonoaudiología de la Corporación Universitaria Iberoamericana. De dicha observación se identificarán los beneficiarios y se hará una evaluación para poder seleccionar las ayudas tecnológicas a emplear y las estrategias comunicativas para cada caso en particular.

Es importante mencionar que el prototipo pasará a ser evaluado por profesionales expertos en el área de la CAA para poder realizar los ajustes necesarios y mejorar la calidad del mismo. Luego se pasará a la implementación. Durante ésta se harán revisiones periódicas para hacer nuevamente ajustes y garantizar la funcionalidad del mismo. De igual manera se harán sesiones de capacitación a los posibles pares (padres, familiares, cuidadores, y profesionales de la salud) para el manejo de la herramienta y para que se conviertan en verdaderos mediadores del desarrollo comunicativo, lingüístico y cognitivo de los niños con EMOC.

Referencias bibliográficas

- Bernal, S., Pereira, O. L., & Rodríguez, G. E. (Mayo de 2018). Repositorio Corporación Universitaria Iberoamericana. Recuperado el 22 de Febrero de 2019, de *La comunicación humana interpersonal. Una mirada sistémica*: <http://repositorio.iberoamericana.edu.co/bitstream/001/596/1/Comunicaci%C3%B3n%20humana%20interpersonal%20una%20mirada%20sist%C3%A9mica.pdf>
- Brumberg, J., Pitt, K., Mantie-Kozlowski, A., & Burnison, J. (2018). *Brain-Computer Interfaces for Augmentative and Alternative Communication: A Tutorial*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 1-12.
- Clarke, M., Price, K., & Griffiths, T. (2016). *Augmentative and alternative communication for children with cerebral palsy*. *Paediatrics and Child Health*, 373-377.
- Cosnier, J., & Brossand, J. (1984). *Communication non- verbale: ¿Con- tetexte ou contexte?*. Paris: Laussane.
- Geytenbee, J., Vermeulen, J., Becher, J., & Oostrom, K. (2015). *Comprehension of spoken language in non-speaking children with severe cerebral palsy: an explorative study on associations with motor type and disabilities*. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 294-300.
- Koch, S., Fried-Oken, M., Jakobs, T., & Beukelman, D. (2019). *New and emerging access technologies for adults with complex communication needs and severe motor impairments: State of the science*. *Augmentative and Alternative Communication*, 1-14.
- Liberoff, M. (1992). *Comunicación alternativa. Programa de comunicación pictográfico*. Buenos Aires: Marymar Ediciones.
- Mayer, R. (1987). *The picture communication symbols*. Recuperado el 18 de Abril de 2018, de <http://capacity-resource.middletonautism.com/wp-content/uploads/sites/6/2017/03/timetable-symbols.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud, (CIF)*. Geneva: Organización Mundial de la Salud.
- Puig, R., & Sánchez, P. (1988). *Ayudas técnicas para la comunicación no vocal. Comunicación aumentativa curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no vocal*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Ricci, P., & Santa Cortesi, B. (1980). *Comportamiento no verbal y Comunicación*. Barcelona: Gustavo Gii, S.A.
- Shelley, L., Quach, W., & Weissling, K. &. (2017). *Assessment with children who need augmentative and alternative communication (AAC): Clinical decisions of AAC specialists*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 56-68.
- Sotillo, M. (1993). *Sistemas alternativos de comunicación*. Madrid: Trotta. S.A.
- Soto, G., & Clake, M. (2017). *Effects of a Conversation-Based Intervention on the Linguistic Skills of Children With Motor Speech Disorders Who Use Augmentative and Alternative Communication*. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 1980-1999.
- Tamarit, J. (1989). *Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación*. *Comunicación, lenguaje y educación*., 81-94.

Yenny **Rodríguez Hernández**

PhD en Educación
Docente-investigadora
Corporación Universitaria Iberoamericana

Capítulo 5

Interactuar con la Discapacidad:

Percepciones de los cuidadores sobre las relaciones con los profesionales de salud

Edwin Hernán **Meza Rosero**

Aleida **Fajardo Rodríguez**

Gloria Elsa **Rodríguez Jiménez**

Introducción

El presente capítulo tiene el objetivo de reconocer las experiencias que los cuidadores de personas tienen al interactuar con profesionales de la salud, como parte de un ejercicio que permita comprender los elementos presentes en un ecosistema sociocultural que se relacionan con las prácticas de inclusión social. Se realizó un estudio cualitativo narrativo con base en el interaccionismo simbólico. La población sujeto de estudio fue un grupo de Cuidadores de personas con discapacidad habitantes de la localidad de Teusaquillo de la ciudad de Bogotá. La información se recogió a través de entrevistas a profundidad y grupos focales. Los hallazgos permitieron reconocer que las interacciones con los profesionales de la salud están fuertemente ligadas a dos elementos, el primero es el modelo biomédico de comprensión de la discapacidad, y el segundo son las representaciones sociales negativas que existen frente al tema. Las relaciones que los profesionales tienen con las personas con discapacidad son un reflejo de las representaciones sociales que se construyen en los contextos en los que estos viven. Finalmente, los cuidadores reconocen que la academia tiene un papel trascendente en la transformación de estas representaciones en los contextos inmediatos a partir de un ejercicio responsable de formación y sensibilización sobre la discapacidad.

Fundamentación

Antecedentes

A lo largo de la historia, la discapacidad ha sido un concepto que ha sido comprendido de varias formas en función de las sociedades, los territorios y las épocas, desde la asociación con fenómenos metafísicos o mágico/religiosos (maldiciones, castigos divinos, etc.), pasando por los modelos que la relacionan con la enfermedad y la normalización que encuentra sus posibilidades en la intervención biomédica, hasta los modelos actuales en los cuales se entiende como un concepto que relaciona los individuos y los contextos a partir de modelos como el social (Palacios, 2007), el biomédico/rehabilitador, el biopsicosocial o el de la diversidad, (Palacios, 2007; Bernal, Pereira Alba, y Rodríguez. 2018), entre otros.

La Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), siendo el referente político más importante de la actualidad, reconoce que la discapacidad es un “concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, Naciones Unidas- Oficina de alto comisionado para los derechos humanos, 2008), lo que implica que las relaciones contextuales son fundamentales en el momento de entender la misma existencia de la discapacidad, así como el reconocimiento del rol de diversos actores sociales en función de las dinámicas que posibilitan u obstaculizan la inclusión social de las personas con discapacidad.

Esta posición invita a pensar que frente a contextos o relaciones que ofrezcan los mayores apoyos a las personas con algún tipo de deficiencia (en los términos que los plantea la CIF¹ (OMS, 2001), pueden existir escenarios puntuales en los que la discapacidad tiende a disminuir o desaparecer, dependiendo del nivel o intensidad del apoyo.

Dentro de este marco de relaciones que condicionan la existencia (o no) de la discapacidad, es necesario resaltar las que se establecen con los sistemas de salud. En Colombia, las relaciones de los sujetos con el sistema de salud están enmarcadas por la Ley Estatutaria 1751 (2015), que garantiza la salud como un derecho fundamental y que además declara a las personas con discapacidad (PCD), -junto a niños, niñas y adolescentes, mujeres en estado de embarazo, desplazados, víctimas de violencia y del conflicto armado, entre otros,- como sujetos especiales de protección, y ante las cuales “las instituciones que hagan parte del sector salud deberán definir procesos de atención intersectoriales e interdisciplinarios que le garanticen las mejores condiciones de atención” (Ley 1751, 2015, p.11)

1 Según la CIF, se entiende como deficiencia no solo a los problemas en las funciones o estructuras corporales tales como una desviación significativa o una “pérdida”. CIF, 2001

El marco ofrecido por la ley evidencia que las relaciones que las personas establecen con el sector salud tienen especial importancia, no solo porque este grupo poblacional haya vivido procesos de exclusión y de vulneración de derechos, de discriminación y de desigualdad, lo que la sitúa en una situación de desventaja (Martínez , 2013), sino porque además asumen las consecuencias de la comprensión de la discapacidad que da el modelo Biomédico, que la focaliza en la deficiencia y en la limitación del individuo (física, fisiológica, o funcional) y que señala que los procesos de inclusión social son responsabilidad directa de un buen ejercicio de rehabilitación y de normalización de los individuos (López , 2016; Vanegas García & Gil , 2007), dejando de lado las responsabilidades del contexto, al que las PCD tienen que adaptarse.

Bajo estas condiciones, las relaciones de las PCD con sus contextos transitan necesariamente por las relaciones que se establecen con los profesionales de la salud, toda vez que el modelo biomédico, si bien abrió la posibilidad del desarrollo de avances importantes en salud (Vanegas García & Gil, 2007) también posibilita la construcción de una representación social que relaciona directamente la discapacidad y la enfermedad. Al respecto, Aguirre (2005), expone que si bien las representaciones sociales son “un tipo de conocimiento colectivo, responden a las condiciones particulares del grupo que las origina”, lo que se significa que para las sociedades en las cuales el modelo de discapacidad predominante es el biomédico, la construcción social de su representación contendrá los acuerdos de este modelo, es decir, la normalización y la asociación con la enfermedad. Por lo anterior, resulta clave el análisis de las relaciones de los profesionales de la salud con la discapacidad.

Proyecto

Descripción

Este artículo emerge de la investigación denominada Ecosistema Sociocultural para la Inclusión de Personas con Discapacidad: De la discapacidad a las capacidades humanas, desarrollada por la Corporación Universitaria Iberoamericana de Bogotá durante el 2016, que tenía como objetivo comprender los elementos presentes en un ecosistema sociocultural que se relacionan con las prácticas de inclusión social para las personas con discapacidad (Fajardo-Rodríguez, Jiménez, & Meza Rosero, 2016). Específicamente, se concentrará en las relaciones que las personas con discapacidad establecieron con los profesionales con los que han tenido relación a lo largo de su vida (alguno itinerantes, otros permanentes), y cómo éstas relaciones condicionaron la comprensión de la discapacidad de los protagonistas, sus procesos de inclusión, y sus representaciones.

La investigación se desarrolló con perspectiva cualitativa narrativa, que toma como referente para el análisis de la información el interaccionismo simbólico, el cual proporciona elemen-

tos epistemológicos y metodológicos para el análisis de los relatos, en tanto busca comprender el proceso de asignación de símbolos con relación al significado atribuido al lenguaje hablado o escrito y al comportamiento dado en la interacción social (Martínez, 2006). La presentación de los resultados se realiza teniendo en cuenta 3 momentos identificados durante los diálogos:

Conocimiento de la discapacidad: aborda los aspectos relacionados con el comportamiento de los profesionales frente a la discapacidad y las características de la interacción al abordar a esta población.

Actuar de los profesionales: abarca las acciones que los profesionales proponen sean desarrolladas por los cuidadores ante la discapacidad.

Alternativas para la interacción: Recoge las propuestas que los cuidadores y las pcd realizan para mejorar la interacción entre PCD y los profesionales.

Participantes y tipo de diseño

Los participantes se dividieron en 4 grupos poblacionales que forman parte del ecosistema sociocultural de la localidad de Teusaquillo, en la ciudad de Bogotá: Personas con discapacidad, Cuidadores de personas con discapacidad, Funcionarios de entidades públicas y/o privadas que tenían relación con personas con discapacidad y personas de la comunidad.

Se empleó el diseño Narrativo, teniendo en cuenta que éste contempla que los discursos y relatos de un individuo o de un grupo, permiten abordar diversos aspectos de la realidad social y comprender elementos particulares del entorno social y las vivencias de quien emite el discurso (Cfr. Keller, 2010; Völter, B, et all, 2014).

Se realizó un muestreo de tipo bola de nieve o en cadena, para lo cual se realizaron diálogos con fundaciones de personas con discapacidad, con el Consejo Local de Discapacidad de la Localidad de Teusaquillo, con activistas de la discapacidad, entre otros actores. En función de los relatos y las categorías emergentes de los mismos se procuró la saturación teórica.

La información fue recogida a través de entrevistas en profundidad y grupos focales, utilizando un guión con un componente transversal de 8 preguntas orientadoras, el cual se aplicó a todos los participantes, y preguntas específicas por cada grupo poblacional de la siguiente manera: 3 preguntas específicas para profesionales y comunidad en general, 4 preguntas para personas con discapacidad y 5 preguntas para cuidadores. Toda la información fue grabada en audio, posteriormente se depuró la información que no cumplía con criterios de calidad, en un siguiente momento se realizó la transcripción y el análisis del discurso con enfoque crítico.

Resultados

En función del tipo de análisis propuesto, como referentes teóricos iniciales se identificaron las categorías discapacidad e inclusión social. Por otra parte, las categorías discursivas, ‘categorías emergentes’, permitieron identificar algunos elementos en relación a la práctica discursiva y a la práctica social. Para el análisis de la información las voces de los protagonistas, pudieron ser recogidas en 3 momentos (asociados a las categorías emergentes) que recogen la totalidad de los aspectos que los cuidadores y las personas con discapacidad: conocimiento de la discapacidad, actuar de los profesionales y alternativas para la interacción.

Momento 1. Conocimiento de la discapacidad

Este primer momento refleja que las interacciones de los profesionales de la salud con las PCD están condicionadas por el desconocimiento. Los cuidadores manifiestan que, en su experiencia, los profesionales de la salud no conocen o reconocen las capacidades de las PCD, y, en consecuencia, la interacción con ellos no resulta adecuada:

Ellos [los profesionales de salud] creen que ellos [las pcd] no son funcionales...G5CU.6

Unos que más juzgan son los de la parte médica, se ven los atropellos... G5CU.11

Hay doctores que ni los revisan bien o no saben tratarlos, entonces ahí es donde uno termina siendo la doctora, la enfermera, la psicóloga... G5CU.10

Su hijo tenía una cita con el médico-y él ya tenía 18 años-, entonces no entro con la mamá. Él sabía leer los labios y el médico no le entendía nada, mientras el chico a él sí... y tuvo que entrar a la mamá y hacer ver al doctor que está tratando con una persona que es autónoma... G5CU.6

Además, como se evidencia en los relatos, la interacción, basada en el desconocimiento limita la atención de estos profesionales de la salud a las personas con discapacidad, lo que puede tener consecuencias en el correcto ejercicio del derecho a la salud de esta población y suscita reacciones por parte de sus cuidadores.

Lo primero el psicólogo, llega y me dice: “pero dígame: ¿yo que voy a hablar con un autista?”. Cuando le dicen a uno eso ahí es donde uno dice: ¡doctor!, ¡usted no es profesional! ¡porque me dieron cita con un profesional! ¿o no?... G5CU.9

¡Me toca llevarlo a una valoración y hay un poco de profesionales que son ineptos!, entonces son: “haber, cuénteme”. ¿Qué les pasa a ellos?, ¡tienen la hoja de vida de él desde

que nació!, mire: Diego es autista, Diego tiene no sé qué y otra vez: “¿pero él se baña?, ¿pero él sí duerme?”, unas preguntas tan estúpidas...” ...E3CU.6

Momento 2. Actuar de los profesionales.

Este segundo momento refleja que los profesionales no sólo actúan desde el desconocimiento de la discapacidad, sino consonantemente, fundamentan su quehacer desde la consideración de que la deficiencia condiciona irreductiblemente el futuro de las pcd. Este actuar no solo lleva una interesante carga de imaginarios sociales negativos frente a la discapacidad, sino que además evidencia una postura que comprende la discapacidad desde un modelo biomédico orientado por la desesperanza frente al presente y el futuro de las pcd.

Eso me lo dijeron hace treinta y seis años, a mí y a mi hijo: “Dele de comer, téngalo vestido y espere a ver que Dios se acuerde de él”; eso era lo que nos decían a nosotros en esa época...E2CU.13

Una vez un médico me dijo “pero mamá ¿usted sabe que tiene su hijo?”. Le dije: sí doctor, yo sé que mi hijo tiene autismo. Me dijo: “¿usted sabe que es el autismo?”. Le dije sí doctor, yo sé que es autismo, -porque una madre cuando sabe lo que tiene su hijo, se pone a leer y sabe más que los otros-, y me dijo: “¿sí usted sabe lo que tiene su hijo, si sabe lo que es, entonces... ¿para qué exige tanta terapia?”...E1CU.8

Cambio de psicólogo y me dice: “yo llevo 27 años de ejercer mi profesión”, y me dijo: “eso que el niño tiene no tiene cura, eso para qué se pone a dar tantas vueltas”... G5CU.9

Otro elemento interesante frente al actuar de los profesionales evidencia que el modelo biomédico en el que afianzan sus interacciones deviene en una percepción reduccionista de las acciones para favorecer los procesos de inclusión de las personas con discapacidad.

A mi hija le correspondió un neurólogo hace como 4 años y me dice: “¿mamá a que viene?” y yo: Es que yo necesito que usted me autorice para la rehabilitación integral a mi hija, y me dijo: “¿dónde la quiere mandar?”, y yo le dije: es que ella siempre ha estado con la corporación Síndrome de Down y yo necesito que me autorice de nuevo por favor, y me dice: “bueno, sí, [...], desde que sean felices sí; ¿y ella es feliz ahí?...” ¡Y empezó hacer el papeleo, y me dio un piedronón!!... G5CU.8

Yo tuve una experiencia con una psicóloga que trabaja en la policía totalmente insensible, pero total, ¡yo no sé esa mujer de donde salió!, no sé si tendrá hijos o no! pero me dijo: “él no necesita nada más!”. ¿Cómo así que no él necesita aprender? E3CU.5

El reclamo de las interacciones recae en los procesos de formación de profesionales, ya que se considera que lo que están recibiendo en la academia no es suficiente, que se requiere mayor aprehensión y entendimiento de los elementos alrededor de la discapacidad, y que tengan la capacidad de orientar el proceso.

Momento 3. Alternativas para la interacción.

Ante el actuar de los profesionales de la salud, los cuidadores manifiestan las causas que ellos consideran que generan los comportamientos de los profesionales frente a la discapacidad

Sabes que yo también pienso que eso va muy ligado a la educación de la persona a la formación que ha recibido desde su casa, porque esa indolencia es falta de educación.

G4CO.9

Son totalmente cerrados, que no que por qué no los entiendo, no puedo... ¡es que no les nace!...Y es bien difícil porque si no les nace no hacen nada... G4CU.6

En consonancia, también algunos de los cuidadores reconocen como una necesidad fundamental el desarrollar actividades de sensibilización y, de hecho, manifiestan que han sido ellos quienes han empezado con el proceso con el fin de transformar este tipo de comportamientos –aunque hay cuidadores que antes de concienciar, manifiestan su inconformidad con vehemencia-:

Si nosotros como dolientes de eso que estamos pasando o viviendo no empezamos nosotros de buena forma a sensibilizar y a poder concientizar a las personas de nuestro entorno, pues difícilmente las instituciones lo van hacer porque a veces, contradictoriamente uno ve que en los temas de discapacidad las personas que están a cargo de eso nada que ver...G6CU.1

...y yo le dije: eso no es así doctor, ella es una persona feliz, común y corriente a los demás, es una condición que ella tiene y usted lo sabe... y empecé a hablarle y a hablarle y a concientizar el neurólogo, le dije trátela y conózcala...G5CU.8

Entonces le dije: ¡y si seguimos con médicos como usted tan inhumanos, jamás vamos a lograr nada, y no se sorprenda si le va a llegar, porque me voy a quejar de que usted es una persona inhumana!...E1CU.8

En consonancia también se expone que deben existir estrategias de transformación que permitan mejorar las relaciones entre los profesionales y los pacientes, las cuales están fundamentadas en la sensibilización y la educación que se imparte desde la formación de pregrado:

Programas de sensibilización sí?, porque de pronto se hacen en las universidades o los institutos que tratan estos temas y manejan personas con discapacidad, y si hay muchas personas que desde su perspectiva o así tengan un grupito de 10 personas que les enseñen cómo leer, como escuchan, ósea intentan entender el idioma así como poder hablar con señas, pero desafortunadamente es un grupo demasiado pequeño para la sociedad tan grande y hay demasiadas personas con discapacidad, entonces realmente no hay como digamos desde las universidades que hagan programas como a los institutos, si cómo llegar más a las demás universidades, a los trabajos sí? ...G1CO.10

Todos antes de salir, por lo menos dos semestres antes, si es que no es antes, deben especializarse en esa cátedra, porque imagínese llega una persona sorda, ¿cierto?, a un consultorio y si no hay intérprete de lengua de señas difícilmente se puede...G6CU.6

Los profesionales de los últimos semestres digo yo, que tiene que hacer un trabajo bien chévere bien bacano, yo digo que voltearan los ojos en esta población desde las diferentes áreas donde ellos se mueven, que empezaran con la mamá, con ellos y los cuidadores...G5CU.5

En todo colegio, así como se estudia dibujo, arte, deberían ver una materia donde enseñen lenguaje de señas y de discapacidad, eso debería haber en tanto como en colegios en universidades... G5CU.7

Yo también digo que como primero capacitar, empezar por las instituciones porque de verdad uno va, así la persona esté trabajando con la discapacidad no entiende que es, sería mejor como empezar a las instituciones... G6CU.1

Y no solo los que van hacer docentes sino a los médicos, abogados, etc porque todos deben saber del tema de discapacidad, porque es una condición que fácilmente se van a estrellar... G6CU.6

Discusión

A pesar de que Rodríguez, (2006), plantea que la relación médico paciente es una relación compleja en la cual “el médico en su condición de profesional debe estar dispuesto a brindar su ayuda en forma humanitaria y sensible”, las relaciones que se desarrollan frente a las PCD evidencian que las representaciones sociales negativas, y las asociadas a la comprensión biomédica de la discapacidad tienen manifestaciones excluyentes, lo que deviene en el distanciamiento de la discapacidad y el sistemas de salud.

Este distanciamiento es una realidad compleja dado que el establecimiento de adecuadas relaciones con los sistemas de salud es fundamental para el desarrollo de procesos de inclusión

social, los cuales, según Rojas, Álzate, Romero, Salgado, Cárdenas, Carvajal & Polanco (2015), necesitan de la interacción armónica de factores económicos, sociales, políticos y culturales.

En consecuencia, sí se enlaza lo que expone Alarcón, Vidal y Neira (2003), cuando refiere que el contexto de la salud es el resultado de la articulación “de las historias sociales y culturales de cada uno, del contexto en que ocurre el proceso de socialización de la cultura médica y del contenido propio de la cultura”, con lo que manifiesta González Menéndez (2004), al referir que los “microparadigmas se expresan directa y específicamente en la relación interpersonal profesional”, es claro que las relaciones entre los profesionales de la salud y la discapacidad son parte del reflejo de las representaciones sociales de la discapacidad, lo cual forma parte del establecimiento de barreras actitudinales que, junto a las físicas, restringen la participación como condición fundamental para la inclusión (Rojas, y otros, 2015).

Por otro lado, es pertinente reconocer que dependiendo de las condiciones de salud hay grupos de pcd que tienen unas necesidades de asistencia sanitaria mayores (Organización Mundial de la Salud- OMS, 2017), por lo que establecer un vínculo básico con los profesionales de la salud en particular y con el sistema sanitario en general se constituye en la piedra fundamental de toda acción terapéutica (Facchini, 2004)

Según esta autora, cuando este vínculo no se genera, “Las consultas desembocan en un círculo vicioso donde el profesional repite al sujeto [...] lo que debería hacer y lo reta por sus errores o deficiencias, quedando ambos estancados en roles estereotipados y predestinados a producir un gran número de fracasos terapéuticos” (Facchini, 2004)

En cuanto a los elementos alternativos para transformar los imaginarios de los profesionales y cambiar, a partir de esto, las relaciones con las personas con discapacidad, se observa que la académica cumple un papel fundamental por su necesidad de fortalecer las estrategias de formación a estudiantes en temas de discapacidad. Al respecto, Ruiz-Moral (2007) expone que la educación médica tiene un déficit en el desarrollo de procesos de formación que “tienen que ver entre otros factores con la dificultad para acoplar adecuadas y efectivas estrategias docentes, pero también con el peso excesivo que los enfoques biomédicos tienen en la enseñanza de la medicina en nuestras universidades”.

Esta necesidad sentida es consonante con lo expuesto en la Política Pública De Discapacidad Para El Distrito Capital (Decreto 470 , 2007), donde se expone el deber de “Implementar una Cátedra de discapacidad para las y los profesionales de las diversas áreas de formación profesional y técnica”. Claramente, y como lo exponen Duran y Climent (2017), esto implica un verdadero reto de formación y desarrollo profesional de los centros y los sistemas educativos con la participación de toda la comunidad académica.

Conclusiones

El análisis crítico del discurso permitió identificar dinámicas de exclusión en función de ejercicios de poder simbólico, evidenciados en la relación profesional-cuidadores/personas con discapacidad; el predominio de ciertos discursos emergentes desde los expertos en discapacidad en detrimento de los discursos emergentes desde los cuidadores y las personas con discapacidad. Lo anterior concurre con una tensión entre el discurso proveniente desde el modelo biomédico, con discursos provenientes de modelos de la discapacidad de tipo biopsicosocial y social crítico.

El reconocimiento de las necesidades de las personas con discapacidad puede permitir mejorar sus procesos de inclusión social. Dicho reconocimiento se ve condicionado por las relaciones que establecen con los profesionales de la salud, particularmente por el tipo de información que obtienen de ellos en cuanto a sus estados de salud, condiciones de tratamiento y perspectivas de tratamiento para las deficiencias.

Las relaciones que los profesionales tienen con las personas con discapacidad son un reflejo de las representaciones sociales que se construyen en los contextos en los que estos viven. Transformar estas relaciones implica la transformación de las representaciones y, por tanto, del territorio.

El papel que tiene la Academia en los procesos de inclusión social no se debe limitar a generar espacios para que se formen en sus aulas personas con discapacidad (aulas inclusivas), sino que debe ir más allá y desarrollar estrategias de trabajo que apoyen la transformación de imaginarios en los profesionales vigentes y además cambiar los imaginarios de los profesionales en formación.

Referencias

- Alarcón M, Ana M, Vidal H, Aldo, & Neira Rozas, Jaime. (2003). *Salud intercultural: elementos para la construcción de sus bases conceptuales*. *Revista médica de Chile*, 131(9), 1061-1065. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872003000900014>
- Bernal, S, Pereira Alba, O y Rodríguez Jiménez, G. (2018). *Comunicación Humana Interpersonal: Una mirada sistémica*. Editorial IbērAM, 2018. 171p.; il. ISBN: 978-958-56372-5-2 pdf ISBN: 978-958-56372-4-5 epub. <http://repositorio.iberamericana.edu.co/bitstream/001/596/1/Comunicaci%C3%B3n%20humana%20interpersonal%20una%20mirada%20sist%C3%A9mica.pdf>
- Aguirre, E. (2005). *Representaciones Sociales y Discapacidad*. En C. Cuervo, A. Trujillo, R. Vargas, B. Mena L. Pérez, *Discapacidad e Inclusión Social. Reflexiones desde la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: D.C: Maestría en Discapacidad, Universidad Nacional de Colombia.
- Durán Gisbert, D., & Climent, G. G. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*.

- Facchini, M. (2004). *Behavior changes in long-term treatment: Physician-patient relationship*. *Medicina (Buenos Aires)*, 64(6), 550-554. Recuperado en 20 de noviembre de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802004000600013&lng=es&tlng=en
- Fajardo Rodríguez, A.; Rodríguez Jiménez, G., Becerra, L. y Meza Rosero, E. (2016) *Ecosistema sociocultural para la inclusión social de personas con discapacidad: De la discapacidad a las capacidades humanas*. Proyecto de investigación docente Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Keller, R. (2010). *El análisis del discurso basado en la sociología del conocimiento (ADSC). Un programa de investigación para el análisis de relaciones sociales y políticas de conocimiento*. *Forum: Qualitative Social Research*. 11(3).
- López González, M. (2016). *Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal*.
- Martínez Ríos, B. (2013): "Pobreza, discapacidad y derechos humanos", *Revista Española de Discapacidad*, 1 (1): 9-32.
- Ministerio de Salud y Protección Social (2015). *Ley 1751 de 2015: Por Medio de la Cual se Regula el Derecho Fundamental a la Salud y se Dictan Otras Disposiciones*. Bogotá: Gobierno de Colombia.
- OMS, (2017). *Discapacidad y salud*. Nota de prensa. Recuperado en 20 de noviembre de 2017, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>
- ONU, (2006). *Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad*.
- Palacios, A (2007). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo editorial CINCA. Recuperado <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/ElModelosocialdediscapacidad.pdf> ISBN: 978-84-96889-33-0. Madrid.
- Rodríguez Silva, Héctor. (2006). *Physician-patient relationship*. *Revista Cubana de Salud Pública*, 32(4) Recuperado en 1 de octubre de 2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086434662006000400007&lng=es&tlng=en
- Rojas, D. C., Álzate, E. C., Romero, H. H., Salgado, H. M., Cárdenas, I. L., Carvajal, L., & Polanco, M. D. P. C. (2015). *Conocimientos, actitudes y prácticas de cuidadores de personas con discapacidad, en procesos de inclusión social en el municipio Madrid, Cundinamarca*. *Revista Ciencias de la Salud*, 13(2), 171-185.
- Ruiz-Moral, R. (2007). *Relación médico-paciente: desafíos para la formación de profesionales de la salud*. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 11 (23), 619-623.
- Vanegas García, J., & Gil Obando, L. (2007). *La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial*. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 12, 51-61.
- Völter, B; Santos, H; Weller, W. (2014). *Narrativas. Teorías e métodos*. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 14, 199-203. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74231120001>
- World Health Organization. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF: versión abreviada*.
-

Edwin Hernán **Meza Rosero**

Fisioterapeuta Universidad del Cauca.

Magíster en Discapacidad e Inclusión Social Universidad Nacional de Colombia.

Aleida **Fajardo Rodríguez**

Psicóloga Universidad Nacional de Colombia.

Magíster en Psicología Universidad Nacional de Colombia.

Gloria Elsa **Rodríguez Jiménez**

Fonoaudióloga Universidad Nacional de Colombia.

Magíster en Estudios Sociales Universidad Pedagógica Nacional.

ĪbērAM