



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Nº 17 - Primer semestre 2026 - ISSN: 2745-0716
Licenciatura en Educación Especial

Magazín

la lee



Rector

Helberth Augusto Choachí González

Vicerrector Académico

Víctor Espinosa Galán

Decana, Facultad de Educación

Sonia Mireya Torres Rincón

Directora del Departamento de Pedagogías de las diferencias
y educación en los territorios

Gabriela Alfonso Novoa

Coordinadora Licenciatura en Educación Especial

Carolina Hernández Valbuena

Editora

Carolina Soler Martín

Docente investigadora de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN

Comité editorial y científico

Alexandra Cruz Prieto

María Angélica Bermúdez Salinas

Gabriel Antonio Lara Guzmán

Docentes de la Licenciatura en Educación Especial

Verónica Andrea Ochoa Murillo

Egresada de la Licenciatura en Educación Especial

Liudys Valery Córdoba Castro

Estudiante de Licenciatura en Educación Especial-UPN



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

Magazín Lee la LEE

Magazín de la Licenciatura en Educación Especial

Número 17, primer semestre 2026

ISSN: 2745-0716

El Magazín Lee la LEE es una publicación de la Licenciatura en
Educación Especial cuyo objetivo es divulgar las producciones
académicas en el campo de la Educación Especial.

Periodicidad: semestral

Formato: digital

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

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

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora

Lucía Bernal Cerquera

Editoras de revistas

Mariel Loaiza Villalba

Isabella Rendón Barros

Corrección de estilo

Guillermo Castillo

Diseño y diagramación

Paula Andrea Cubillos Gómez

Correspondencia

Calle 72 No. 11-86 C 203

Teléfono: 3471190 / 5941894 Ext 347

Bogotá, Colombia

Correo electrónico: magazin_leelalee@pedagogica.edu.co

la lee

índice

- 6** Presentación de la obra
- 8** Editorial
- 11** Entre la vocación y la realidad: desafíos de un recién egresado en Educación Especial
- 16** Tejiendo formación: *Pasado, presente y futuro de la Educación Especial en Colombia*
- 19** Estudiantes, una ciudad, muchos encuentros
- 21** Educación especial y sentido común
- 25** El latido de VitaSor en la comunidad Sorda
- 32** ¿La aguapanela de la paz existe?
- 37** Experiencias de educadores especiales con los Planes Individualizados de Ajustes Razonables
- 51** Habilidades comunicativas en discapacidad intelectual. Lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva

57

Accesibilidad y lectura fácil para el desarrollo lecto-escritural en jóvenes con discapacidad intelectual

65

Batería de valoración pedagógica. Apuesta de PRADIF para niños y niñas con discapacidad

71

PRADIF: diez años de investigación formativa desde la educación especial

78

La educación sexual integral: aportes a la educación especial

84

Evento realizado: "Experiencias educativas, entornos rurales y discapacidad"

86

Próximos eventos



presentación de la obra

6

SentiPensar.

Acrílico sobre lienzo- Medidas: 60x45

Aquí el lenguaje de lo diverso habita en la mente humana. Desde la coronilla nace una energía que ondula hacia abajo, un flujo constante donde el pensamiento y la emoción no se separan, danzan en un vaivén de luces y oscuridades. Cada color presente es una emoción enmarcada, con sus propios claros y sombras, reflejando la complejidad de lo que significa ser humano.

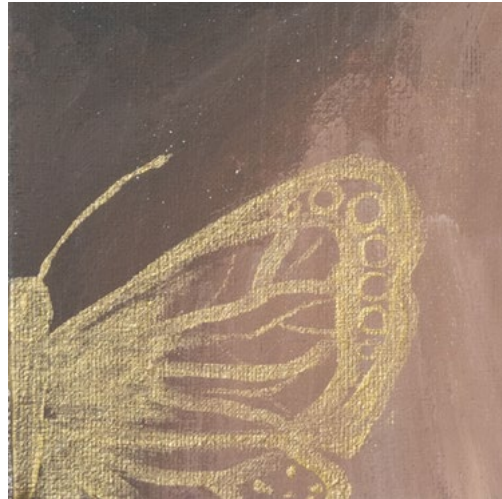
Como centro, emerge la esencia, lo femenino, el anclaje, la conexión profunda con la tierra. Una mujer cuya identidad brilla con el orgullo del saber y el sentir propio, como conjunto que no separa la vida. La construye. La nariguera, el pin de mariposa y el arete actúan como un puente entre el presente y el legado de escuchar lo ancestral.

Perfil:

Mónica Andrea Bermúdez es una artista integral cuya práctica converge en el diálogo entre la ilustración, el canto y la música.

Bajo el nombre artístico de *Monartca*, exploró la creación como un acto de soberanía donde la identidad, la ancestralidad, la naturaleza y la fuerza de lo femenino son ejes fundamentales.

Licenciada en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, actualmente profundiza en las dinámicas del ecosistema creativo como estudiante de la Maestría en Gestión Cultural y docente de Artes en el Distrito.



En el primer semestre del año 2026 presentamos el número 17 del *Magazín Lee la LEE*. Este cuenta con siete artículos generales del campo de la Educación Especial, un poema, una nota de evento y una invitación. Además, incluye cinco artículos del dossier titulado *Celebrando 10 años de PRADIF*, coordinado por la profesora Libia Vélez Latorre.

En esta oportunidad, la artista Mónica Andrea Bermúdez nos compartió su obra titulada *SentiPensar*.

Celebrando 10 años de PRADIF. Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus Familias

Libia Vélez Latorre¹

PRADIF es un programa de proyección social articulado a la Licenciatura en Educación Especial (LEE) de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y constituye un contexto para la realización de prácticas y trabajos de grado de estudiantes de la LEE

¹ Doctora en Educación. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).
Docente fundadora PRADIF. lvelez@pedagogica.edu.co

y de otras licenciaturas de la institución. El propósito fundamental del programa es contribuir a los procesos de inclusión socioeducativa y participación de las personas con discapacidad (PcD) y/o talentos o capacidades excepcionales y sus familias, por medio de diferentes apoyos: uno formativo, que contribuye al proceso de formación de las personas con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales, de sus familias y cuidadores, así como de estudiantes, docentes y profesionales afines a la educación, y de la comunidad educativa de la UPN; otro, de valoración pedagógica, que consiste en identificar las capacidades y habilidades de niños y adolescentes con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales, por medio de la aplicación de una valoración pedagógica; y uno último, de orientación informativa, que busca orientar, a través de una ruta informativa, acerca de los programas y servicios de carácter público y privado que ofrece la ciudad de Bogotá a las personas con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales y sus familias, en los sectores de educación, salud, bienestar social, orientación vocacional, servicios profesionales, trabajo, recreación y deporte.

La historia de PRADIF se remonta al año 2015, como una iniciativa para dar respuesta a familias, cuidadores y PcD que se acercaban con frecuencia a la Universidad y a la LEE con necesidades e inquietudes sobre el proyecto de vida de sus hijos o familiares con discapacidad, su proceso de inclusión y su participación en programas educativos, culturales, recreativos, deportivos, laborales, entre otros. Las familias manifestaban inconvenientes para encontrar, acceder o permanecer en programas o servicios que fortalecieran las diferentes habilidades de niños, jóvenes o adultos con discapacidad y fomentaran su participación e independencia.

La pertinencia de este contexto radica en que PRADIF posibilita la atención a niños, jóvenes y adultos, así como a sus familias, en escenarios que trascienden la escuela tradicional. En estos espacios, las y los estudiantes en formación pueden reconocer la complejidad de los procesos de inclusión educativa y social y comprender que la educación especial no se limita a la atención individual, sino que implica la transformación de los entornos, las prácticas pedagógicas y las representaciones sociales de la diferencia.

Así, en estos diez años, más de noventa estudiantes de la LEE han realizado sus prácticas y/o trabajos de grado en PRADIF; además, en los últimos dos años se han llevado a cabo prácticas de estudiantes de las licenciaturas en Matemáticas, en Educación Básica y en Ciencias Naturales de la Universidad.

En esta década podemos resaltar también las alianzas intrainstitucionales con dependencias administrativas, biblioteca, cafetería y restaurante de la Universidad; con las licenciaturas en Educación Infantil, en Matemáticas y en Educación Básica Primaria; con la Facultad de Educación Física; y con el Instituto Pedagógico Nacional. Como aliados interinstitucionales realizamos acciones con el programa OAT de la Corporación Transiciones Crecer y la Fundación Funter; con la Institución Educativa Ana Elisa Cuenca Lara del municipio de Yaguará, Huila; con la Fundación Pequeños Guerreros; y con la Invasión San Germán–Usme. Asimismo, trabajamos con organizaciones, fundaciones e instituciones que prestan servicios educativos o sociales para la realización de la Feria de Servicios, actividad que complementa el apoyo de orientación informativa para el conocimiento y acercamiento de las familias y las PcD a los programas y servicios que pueden prestar dichas instituciones.

Hoy en día, PRADIF se propone como una alternativa significativa para el desarrollo de la práctica pedagógica e investigativa en la Licenciatura en Educación Especial, en coherencia con el propósito

formativo de consolidar el perfil del maestro-investigador comprometido con la transformación educativa y social desde una perspectiva inclusiva. Este espacio busca potenciar la articulación entre la docencia, la investigación, la gestión y la proyección social, y favorece procesos de reflexión crítica y construcción colectiva de saber pedagógico situado.

Como equipo de PRADIF, estamos orgullosos de lo que hemos construido y esperamos seguir aportando a la educación de las PcD y/o con talentos o capacidades excepcionales, a sus familias, a la comunidad de la UPN y a la formación de los maestros colombianos. En este dossier presentamos cinco artículos de estudiantes y profesoras de PRADIF.

Entre la vocación y la realidad: desafíos de un recién egresado en Educación Especial

María Alejandra Guerrero Bejarano¹

Introducción

Dedicarse a la docencia en Educación Especial representa la materialización de sueños, ideales y la convicción profunda de transformar no solo la educación, sino también la sociedad. No obstante, al encontrarse con la realidad del sistema educativo, muchos recién egresados descubren un panorama que pone a prueba su vocación, su paciencia y sus creencias sobre la inclusión. Tal como afirma Freire (2004), “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”, un recordatorio de que la transformación inicia en el propio educador y en la manera en que se posiciona frente a los retos cotidianos de su práctica.

Este artículo se configura como una reflexión teórica y práctica en torno a la experiencia del educador especial recién egresado, con el propósito de analizar la importancia de su rol y la manera en que enfrenta los desafíos, ilusiones y desilusiones que emergen en los primeros años de ejercicio profesional. A partir del diálogo entre la experiencia formativa, la práctica educativa y los aportes teóricos, se

¹ Licenciada en Educación Especial. mariale.guerrero8@gmail.com

analiza cómo los docentes buscan sostener su vocación y resignificar sus saberes para transformarlos en acciones concretas, considerando los contextos específicos.

Contexto

La labor del educador especial, tanto en el sistema educativo público como en el privado, es poco reconocida y, en muchos casos, malinterpretada. En diversas ofertas laborales se evidencia un desconocimiento profundo sobre sus funciones, competencias y alcances. Esta falta de claridad genera interrogantes sobre la manera en que las instituciones perciben a estos profesionales y sobre cómo, a su vez, los educadores especiales se entienden dentro del mismo sistema. Como señala Skliar (2003), gran parte de estas tensiones surge de la forma en que socialmente se mira la discapacidad, desde lógicas que aún reproducen desigualdades y reducen a las personas a la noción de carencia, en lugar de reconocerlas como sujetos de derecho.

Esta visión limitada también se refleja en la forma en que se concibe a la población con discapacidad en fundaciones, secretarías de educación, colegios y otras instituciones que contratan educadores especiales. Aunque existen avances discursivos sobre inclusión y sobre la importancia del rol docente, persisten dinámicas institucionales que sitúan al educador especial en ambientes ambiguos o incluso hostiles, donde todavía no se comprende la magnitud de su aporte pedagógico, social y humano.

Según el informe *OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018* (Radinger et al., 2018), el sistema educativo colombiano enfrenta desafíos significativos en la progresión salarial y en los marcos de empleo docente, ya que las reformas en la estructura salarial y los nuevos marcos laborales no han sido totalmente implementados ni aceptados por los docentes. Esto dificulta el avance en la carrera profesional y crea disparidades en la progresión salarial, especialmente entre distintos tipos de estatutos laborales.

En este contexto, muchos educadores especiales recién egresados llegan al sistema con un profundo deseo de transformar, crear nuevas estrategias y cuestionar las prácticas tradicionales que reproducen desigualdad. Este impulso innovador y profundamente ético forma parte esencial de su vocación. Sin embargo, cuando estas aspiraciones se encuentran con condiciones laborales precarias, dinámicas institucionales rígidas y un desconocimiento persistente del rol del educador especial, se produce un choque que afecta directamente su motivación y su proyecto social y pedagógico.

El reconocimiento discursivo y la incompreensión institucional

El rol del educador especial presenta variaciones significativas según los espacios y contextos en los que se desempeña. Su campo de acción no se limita únicamente al ámbito escolar, sino que también se extiende a fundaciones sociales, programas comunitarios y escenarios vinculados con la inclusión laboral. No obstante, en muchos de estos espacios persiste un desconocimiento sobre las competencias que caracterizan a este profesional, lo que genera ambigüedad en sus funciones.

Tal como plantea Skliar (2003), estas tensiones se encuentran profundamente vinculadas a la manera en que socialmente se ha construido la noción de discapacidad, aún atravesada por miradas asistencialistas y deficitarias. Cuando la discapacidad continúa siendo comprendida desde la carencia, el trabajo del educador especial se reduce a un rol de apoyo o compensación, lo que invisibiliza su aporte en la transformación de las prácticas pedagógicas, la construcción de entornos inclusivos y la garantía de derechos.

En consecuencia, la falta de comprensión institucional no solo afecta la organización del trabajo

docente, sino que también impacta directamente la identidad profesional del educador especial, quien debe negociar de manera constante su lugar dentro de contextos que no siempre reconocen su formación ni su aporte. Como señala Bolívar (2006), la identidad docente se construye en permanente tensión con las condiciones institucionales y el reconocimiento del rol profesional. Esta tensión se convierte en uno de los principales desafíos para los recién egresados, al enfrentarse a escenarios laborales donde el discurso sobre la inclusión no se traduce en prácticas coherentes ni en estructuras que permitan ejercer plenamente su labor pedagógica y social.

Precarización laboral, tensiones del ejercicio profesional y salud emocional

Las condiciones laborales en las que se insertan muchos educadores especiales evidencian un escenario de precarización que atraviesa de manera directa su ejercicio profesional y afecta de forma particular a quienes se encuentran en las etapas iniciales de su trayectoria. Jornadas extensas, salarios bajos, contratos inestables y una creciente sobrecarga administrativa configuran un contexto que no solo limita el desarrollo pedagógico, sino que también debilita las posibilidades de sostener prácticas inclusivas coherentes. Como advierte Echeita (2019), no es posible construir procesos de inclusión educativa en sistemas que precarizan a los profesionales responsables de llevarlos a cabo, ya que estas condiciones terminan reduciendo la inclusión a un discurso sin respaldo estructural ni institucional.

En el caso de los educadores especiales recién egresados, esta precarización se intensifica debido a la ambigüedad del rol asignado dentro de las

instituciones. Al ingresar a escenarios laborales donde no existe una definición clara de sus funciones, estos profesionales suelen asumir múltiples responsabilidades que exceden su formación pedagógica y su perfil profesional, tales como tareas administrativas, cuidados básicos asociados al ámbito de la salud —como el acompañamiento físico, el cambio de pañales o la movilización de estudiantes—, funciones de carácter emocional o psicológico y responsabilidades logísticas que no corresponden a lo estipulado en las convocatorias laborales iniciales. Como señala Bolívar (2006), la indefinición del rol docente y la acumulación de funciones impuestas institucionalmente generan tensiones que impactan tanto el ejercicio profesional como la construcción de la identidad docente. Esta mezcla constante de demandas, que muchas veces se da por supuesta sin procesos de formación ni acompañamiento adecuados, produce un desgaste físico y emocional significativo y lleva a que los recién egresados experimenten frustración, cuestionamientos sobre su vocación y un desdibujamiento progresivo del sentido pedagógico de su labor. En consecuencia, la falta de claridad institucional no solo afecta la calidad de la intervención educativa, sino que también compromete el bienestar emocional y el proyecto profesional de quienes inician su camino en la educación especial.

Motivación, creatividad y tensiones en la construcción del ejercicio profesional

Muchos educadores especiales recién egresados ingresan al sistema educativo impulsados por una fuerte motivación ética y un deseo genuino de transformar las prácticas educativas desde propuestas creativas e inclusivas. Esta disposición a innovar, crear estrategias y adaptar los procesos de enseñanza surge, en gran medida, de una comprensión de la discapacidad como una construcción social que exige repensar la escuela y sus lógicas tradicionales (Skliar, 2003). La creatividad pedagógica se convierte así en una herramienta

central para responder a la diversidad y promover la participación plena de los estudiantes.

No obstante, esta motivación inicial suele tensionarse cuando el ejercicio profesional se desarrolla en contextos institucionales que no reconocen plenamente el rol del educador especial ni ofrecen condiciones laborales adecuadas. Como señala Bolívar (2006), la identidad profesional docente se construye en permanente diálogo y conflicto con las exigencias y limitaciones del contexto laboral. En este sentido, la falta de apoyo institucional y la sobrecarga de funciones terminan debilitando las posibilidades de sostener prácticas innovadoras y reducen la inclusión a un discurso más que a una acción concreta (Echeita, 2019). Estas tensiones marcan de manera significativa la experiencia del educador especial recién egresado, quien debe encontrar estrategias para preservar su motivación y creatividad sin perder el sentido de su vocación transformadora.

Reflexión

La experiencia del educador especial, especialmente del recién egresado, implica reconocer la tensión constante entre el deseo de transformar la educación y las condiciones reales que impone el sistema educativo.

Si bien es cierto que el sistema no puede transformarse de manera inmediata, el compromiso del educador no se dirige únicamente al sistema, sino principalmente a la población con discapacidad y a otras poblaciones con las que se vincula. Transformar la experiencia educativa de un solo estudiante ya constituye un cambio significativo. En este sentido, la labor del educador especial implica adaptarse a las necesidades reales de los estudiantes, incluso en contextos adversos, y asumir la práctica pedagógica como un acto de resistencia cotidiana. Esta resistencia no se expresa desde la confrontación, sino desde la construcción de nuevos discursos, estrategias y formas de enseñar que abracen la diversidad y cuestionen las lógicas tradicionales.

La transformación, entonces, comienza desde lo cercano: el aula, los estudiantes, las familias y los equipos docentes, incluidos aquellos profesionales que no pertenecen directamente al campo de la educación especial. Acompañar desde nuevos discursos sobre la inclusión y compartir herramientas pedagógicas que visibilicen a la población con discapacidad permite generar cambios graduales, pero sostenidos, en los entornos educativos. Como advierte Echeita (2019), la inclusión solo es posible cuando se construye colectivamente y se apoya en condiciones institucionales que reconozcan y sostengan el trabajo docente.

En este escenario, sostener el sentido ético y transformador de la educación especial exige no solo compromiso profesional, sino también acompañamiento institucional, reconocimiento del rol y condiciones laborales dignas. Como plantea Freire (2004), la transformación del mundo solo es posible cuando la acción pedagógica se articula con la reflexión crítica y se entiende la educación como una praxis colectiva orientada al cambio. Una de las fortalezas de esta profesión radica en la diversidad de campos en los que es posible incidir, lo que invita a los educadores a encontrar espacios afines a sus intereses y a continuar transformando realidades desde pequeñas acciones que, para muchas personas, pueden significar un cambio profundo en sus vidas, más allá de los escenarios pedagógicos tradicionales. Reconocer estas tensiones no busca deslegitimar la práctica docente, sino abrir un espacio de reflexión crítica que permita repensar cómo se acoge y se cuida a quienes eligen educar desde la diferencia. La permanencia en la educación especial no puede depender únicamente de la vocación individual, sino de un sistema que también asuma la responsabilidad de sostenerla. La educación, finalmente, es un trabajo colectivo que se construye en red, desde la colaboración y

el apoyo mutuo: primero transforma lo cercano para, progresivamente, incidir en lo estructural.

Conclusión

El ejercicio profesional del educador especial se configura en medio de tensiones, desafíos y transformaciones constantes que exigen no solo conocimientos técnicos, sino también una profunda coherencia ética y compromiso humano. Frente a contextos laborales complejos, se vuelve imprescindible fortalecer redes de apoyo entre maestros, entendiendo la educación como una práctica colectiva que se sostiene en el diálogo, la colaboración y el reconocimiento mutuo. Aprender de otros, compartir experiencias y construir saber pedagógico en comunidad permite no solo resistir las dificultades del sistema, sino también resignificar la práctica docente desde la inclusión y el cuidado.

Asimismo, la educación especial invita a cada profesional a construir su propio camino dentro de los múltiples escenarios de intervención posibles, y a permanecer fiel a las motivaciones que dieron origen a su elección vocacional. En este proceso, resulta fundamental reconocer que el cansancio y la desmotivación son experiencias naturales del ejercicio profesional; asumirlas y abrazarlas no solo humaniza la práctica docente, sino que también fortalece una labor más consciente y empática, en tanto se trata de personas que enseñan a otras personas.

Adaptarse a nuevas realidades, explorar distintos campos de acción y transformar la práctica desde lo cotidiano se convierte en una oportunidad para incidir de manera significativa en la vida de las personas con discapacidad. En este sentido, la transformación no siempre se expresa en grandes cambios estructurales, sino en acciones comprometidas y coherentes que, desde lo cercano, posibilitan procesos más justos, humanos e inclusivos. Así, la educación especial se reafirma como un espacio de construcción permanente, donde la vocación se sostiene en red y la transformación emerge de la coherencia entre lo que se cree, se aprende y se practica.

Referencias

- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Radinger, T., Echazarra, A., Guerrero, G. y Valenzuela, J. (2018). *OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018*. OECD.
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía de la diferencia*. Miño y Davila.

Tejiendo formación: *Pasado, presente y futuro de la Educación Especial en Colombia*

Andrés Felipe Gaviria Gutiérrez¹

Resumen

En este texto presento una crónica formativa que reconstruye mi experiencia de participación en el Foro Nacional: *Pasado, presente y futuro de la Educación Especial en Colombia*, realizado en Bogotá los días 24 y 25 de abril de 2025. A través de una línea de tiempo, narro los momentos previos al evento, el viaje, la vivencia académica y los aprendizajes construidos, y reflexiono sobre los aportes que esta experiencia deja en mi proceso de formación como futuro maestro de educación especial.

Crónica formativa

Antes del foro: el origen de la experiencia (27 de marzo–3 de abril)

Mi experiencia en el Foro Nacional de Educación Especial tuvo su origen el jueves 27 de marzo, durante una clase de Práctica I, “Sujetos, contextos y entornos”, en el aula 09-336 de la Universidad de Antioquia. En ese espacio, la profesora Elizabeth Ortega nos anunció la

¹ Estudiante de Licenciatura en Educación Especial, Universidad de Antioquia.
andresfelipe.gaviria@udea.edu.co

realización del foro titulado *Pasado, presente y futuro de la Educación Especial en Colombia*, que tendría lugar en la ciudad de Bogotá los días 24 y 25 de abril, en la Fundación Universitaria Los Libertadores. Desde ese primer momento sentí que se trataba de una oportunidad valiosa para conectar nuestra formación inicial con un escenario académico nacional que invitaba a la reflexión crítica sobre el rol del educador especial.

La posibilidad de salir de nuestro contexto habitual y encontrarnos con otras voces, experiencias y miradas despertó en mí una gran expectativa. Sin embargo, el entusiasmo colectivo se vio tensionado cuando supimos que solo dos estudiantes de nuestro grupo podrían asistir. En el encuentro del 3 de abril, tras conocer las condiciones del viaje, decidimos que la elección se haría a partir de las motivaciones personales y académicas de cada estudiante y que se sometería a votación, con el fin de tomar una decisión justa.

La elección: decir por qué quería ir

Nos postulamos siete compañeros: Isabella, Youly, Oliver, María Camila, Ana Lucía, Ángel y yo. Cada uno debía expresar su deseo y sus motivaciones para participar y representar al colectivo en Bogotá. Cuando llegó mi turno de hablar, expresé que quería asistir porque considero que tengo facilidad para el diálogo interpersonal y para comunicar ideas de manera clara. También manifesté que deseaba formular preguntas que nos ayudarían a comprender mejor nuestro enfoque docente. Además, señalé que siento que la educación especial se construye desde la pregunta constante y la reflexión crítica.

El resultado de la votación me favoreció con la mayoría de los votos del grupo, junto con la compañera Ana Lucía. En ese momento no solo

lo asumí como una oportunidad personal, sino como una responsabilidad colectiva: representar las inquietudes, expectativas y reflexiones de mis compañeras y compañeros.

El viaje: salir de lo conocido

El miércoles 23 de abril emprendí el viaje desde Medellín con cuatro compañeros —Daniela, Valentina, María Elvira y Alejandro— con destino a Bogotá. Salimos en horas de la tarde desde la Terminal del Norte y llegamos a la Terminal del Salitre a las 4:25 de la mañana del jueves, en medio del frío y la lluvia, características climáticas de la capital. El cansancio era evidente, pues venía de una jornada laboral y no había descansado lo suficiente. Aun así, sentía una mezcla de emociones por volver a Bogotá y por la responsabilidad asumida con mis compañeros de universidad.

Gracias al apoyo solidario de mi amigo Winston, quien vive en la ciudad, pude hospedarme en su casa, cerca del lugar del evento, lo que facilitó mi desplazamiento por la zona y me permitió continuar la experiencia de manera más tranquila.

Primer día: escuchar, sentir y cuestionar (24 de abril)

Al llegar a la Fundación Universitaria Los Libertadores me encontré con estudiantes y docentes de diferentes universidades del país. Ese primer encuentro evidenciaba que la educación especial se construye desde lo colectivo y el diálogo entre territorios. Uno de los espacios que más me marcó fue el panel “Repensar para transformar: la educación especial en clave de derechos”, a cargo de las profesoras Olga Lucía Bejarano, Mary Luz Parra y Elizabeth Ortega. Sus intervenciones pusieron al descubierto las tensiones que atraviesan nuestro campo disciplinar, especialmente en relación con el Decreto 1421 y la forma como, en ocasiones, el rol del educador especial es invisibilizado o deslegitimado en las instituciones educativas.

Mientras escuchaba el panel, comencé a cuestionarme:

¿Dónde queda hoy el educador especial dentro de la escuela?

¿Qué es lo que realmente nos caracteriza como campo disciplinar?

¿Qué significa hablar de currículo flexible y trabajo colaborativo?

Aunque el cansancio físico era fuerte, me sentía atento y movilizado por lo que estaba escuchando. Compartir estas reflexiones con mis compañeras y compañeros, incluso a la distancia, a través de mensajes en el grupo de WhatsApp, me hizo sentir acompañado y reafirmó el sentido del esfuerzo realizado.

Segundo día: reimaginar la educación especial (25 de abril)

La jornada del viernes inició con la intervención del maestro Alexander Yarza de los Ríos, quien propuso reimaginar la educación especial desde una mirada ética, política y profundamente humana. Su manera de integrar la palabra, el cuerpo, el movimiento y el canto generó una experiencia distinta —“Jana biya, Jana ba biya”— que me permitió comprender que la educación especial también se construye desde lo sensible y lo relacional.

El cierre del evento, con la entrega simbólica de la red y la designación de la Universidad de Antioquia como sede del próximo encuentro, me dejó la sensación de que esta experiencia no terminaba allí, sino que se proyectaba hacia el futuro como un compromiso colectivo.

Lo que esta experiencia me aporta como futuro maestro de educación especial

Participar en este foro me permitió reafirmar que la educación especial no es un campo estático ni acabado, sino un espacio de lucha, reflexión y transformación constante. Comprendí que ser educador especial implica asumir una postura crítica frente a las políticas públicas, las prácticas institucionales y las formas en que se concibe la diversidad en la escuela.

Esta experiencia fortaleció mi identidad como futuro maestro, al recordarme que nuestro quehacer va más allá de la técnica y se enraíza en el compromiso ético con las personas, los contextos y los derechos. Volví con más preguntas que respuestas, pero también con la certeza de que estos espacios son fundamentales para mantener viva la vocación docente y para seguir tejiendo, desde el presente, el futuro de la educación especial que soñamos.

Estudiantes, una ciudad, muchos encuentros

Laura Cristina Betancur Arboleda¹

Manuel Sepúlveda Posada²

Un encuentro entre nervios, misterios y tropiezos,
un viaje que depara movimientos bruscos y lentos,
un tacto que muestra la presencia de la otra que existe antes de
dormir, en el estruendo,
un descanso que menciona el cuidado de dos estudiantas que
encuentran un sendero entre el sueño, el hambre y la palabra.
¡Llegamos!, ¡llegamos!, diciéndonos con anhelo
y un poco de nervios,
sensaciones curiosas al estar perdidas,
pero encontradas en la creatividad de la otra,
una estación que nos aterriza en una nueva tierra no conquistada
por los sentidos,
un bastón que reconoce nuevos ruidos en un sendero no recorrido,
palabras junto a patas que llenan de luz, textura, pelaje y color
dicha tierra fría y húmeda,
dos voces, dos ladridos y un maullar que nos abrazan en una casa

.....
1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad de Antioquia.

2 Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad de Antioquia.
manuel.sepulveda1@udea.edu.co

en Chapinero, y una sensación de calma que llega hasta las costillas y deja respirar al corazón.

En la noche, sucede en la noche, que el sueño nos llama; con él llamamos a nuestros cercanos, con él abrazamos a millas.

De ahí se inicia que, en cualquier distancia, gracias a la tecnología, aún se guardan pedacitos de menciones con “buenas noches” cerrando el día.

Iniciamos en la mañana, reconociendo una “Casa Grande” para el saber, con nombre de Fundadores para reconocer; allí estuvimos cobijados entre colegas y muchos abrazos, Escuchamos, escuchamos y luego preguntamos sobre esencias, ritos y hechizos de nuestro quehacer como maestros y otros cuantos gustos.

Habitaba la pregunta, ¿quiénes somos?, ¿cómo estamos?, ¿qué nos mueve en el mar de otredades, en la maestranza de las posibilidades?, ¿dónde pone nuestro rol la sociedad?

Pareciera, que nuestro quehacer se esfumara como el canto de las hadas; sin embargo, dentro de la palabra, cada profe, cada enunciado, habitaba la posibilidad.

Ante la realidad humana de las plazas para ejercer nuestros poderes, las sostenibilidades para la vida en sociedad y las situaciones en las que éramos parte para la protección de la vida, enunciábamos: “¡Yo creo!, ¡yo creo!, ¡creo en la Educación Especial”.

No, no, nunca fue un presagio para la creación de héroes; no, a ninguno nos gustan las precariedades del rol que el Estado nos ha infundado y el tabú de algunos. Es, ante todo, el revolotear de la posibilidad: que siempre hay un lugar para les otros, que no buscamos lo que debería ser; podríamos buscar lo que nos posibilita en el escenario del aula, donde es necesaria la existencia en la didáctica con otros.

Y por ello, por ello enunciamos con nuestros viajes y esmeros que la Educación Especial muta y sale de la crisálida, encontrando sensaciones de colores en el encuentro del Foro, donde hablamos de todos, estando todos³.

3 Poema a propósito de la participación en el Foro Nacional: Pasado, presente y futuro de la Educación Especial en Colombia, realizado en Bogotá los días 24 y 25 de abril de 2025 en la ciudad de Bogotá.

Educación especial y sentido común

Jorge Emilio Faino¹

Desde la formación y la práctica se oye hablar con frecuencia de cómo la educación especial ha experimentado transformaciones significativas en las distintas aristas en que puede manifestarse en la realidad social. Para entender esto, es importante comprender la educación especial y lograr que llegue al sentido común de las personas, que muchas veces desconoce o concibe erróneamente el sentido de esta profesión. En el siguiente ensayo se pretende darle identidad, desde la visión de un educador especial, a lo que significa esta como profesión transformadora de realidades, como campo de saber conformado y en sus implicancias en la vida social.

El propósito será desandar algunos comentarios escuchados por mí y por colegas en personas completamente ajenas a la educación especial pero que, sin embargo, algo saben; y esto se debe al ya mencionado sentido común, tanto propio como social. Esto tiene como fin último aproximar a la mayor cantidad de personas al conocimiento de lo que realmente es la educación especial. La idea es hacerlo mediante un escrito académico, con las características que aquí se presentan, para que también pueda difundirse y aporte mínimamente, desde el

¹ Profesor en Educación Especial, Universidad Nacional de Río Cuarto.
emiliofaino@gmail.com

rigor académico, a la reconfiguración de la educación especial.

En primer lugar, se pretende aproximar algunos conceptos y reflexiones sobre estos para entender los posicionamientos teóricos en los cuales se sustenta este escrito; en segundo lugar, reflexionar sobre algunos comentarios a fin de desentrañarlos y explicar el rol del educador especial; por último, presentar algunas reflexiones propias sobre la importancia del rol profesional.

¿Qué se entiende por *sentido común*?

El *sentido común* es un concepto ampliamente utilizado en el campo de las ciencias sociales. Desde diversos autores se han formulado aproximaciones acerca de lo que significa, qué se entiende y en qué aporta este concepto a la construcción de conocimiento. En este escrito se retomará un aporte realizado por el sociólogo y filósofo Schutz (2011, como se cita en Beldevere, 2013), quien menciona el conocimiento proveniente del sentido común

como un modo de pensamiento en el cual no son típicas las cualidades de claridad, distinción y precisión que, en cambio, sí lo son en el conocimiento científico [...] un conocimiento parcial del mundo de su vida cotidiana, al cual solo comprende parcialmente (p. 4)

Esta aproximación del autor nos acerca a lo que se considera el pensamiento desde el sentido común. Otros autores, como Díaz (2010), refieren a esta forma de entender la realidad, además de la mencionada, como *conocimiento cotidiano*, que es aquel conocimiento que no busca más que explicar la realidad circundante para cubrir necesidades o resolver problemas que se presentan día a día. Ambas aproximaciones nos hablan de una forma de entender que no cumple con criterios o condiciones como sí lo hace el conocimiento considerado científico, además de no poseer un método científico como diferencia principal entre ambos (Klimovsky, 1994).

Para los fines de este escrito, además de estas primeras aproximaciones, interesa retomar una construcción posterior que hace Schutz (1964, como se cita en Beldevere, 2013), que permite complejizar el sentido común y entenderlo como un conocimiento no solo con fines prácticos y de supervivencia, sino también como un conocimiento socializado, con origen y validación social, de modo que “no tiene que ver única ni primordialmente con lo que conocemos sino con lo que suponemos antes de saber cualquier cosa” (p. 10).

Por lo tanto, los testimonios que recupero para analizar son partes de este sentido común socializado, presupuestos acerca del rol de los educadores especiales, su relación con la discapacidad y el lugar que ocupamos en la sociedad.

¿Qué dice el sentido común sobre la educación especial?

Estos testimonios surgen de diferentes voces que comparten distintos espacios, todas ellas sin ninguna relación directa con la discapacidad o con algún educador o educadora especial. El lector podrá sentirse identificado con estos o tal vez considerarlos absurdos; eso quedará a la interpretación y voluntad de cada uno. Incluso también dependerá de su propio sentido común considerarlos o no como representación del educador especial.

“El/la educador/a especial es el que les enseña a chicos/as especiales”

Como comprendemos quienes estamos en el campo (en algunos casos) y como no lo comprende el sentido común, lo especial es resultado de una construcción histórica proveniente del concepto de *necesidades educativas especiales* (Warnock, 1978, como se cita en Marchessi, 2001), con más de cincuenta años desde que surgió por

primera vez, y que produjo transformaciones en la historia de la educación especial. Fue tal su impacto que dio origen al nombre de la profesión, de la escuela especial y, por ende, a quienes asisten a ellas (los *especiales*, las personas con discapacidad). Este concepto tuvo un impacto muy significativo en este campo de conocimiento: marcó y asoció lo *especial* con lo *diferente*, con aquello que se sale de la norma o de lo *esperado*. El rol del educador especial, en el sentido común, ha quedado anclado a esta noción: profesores o profesoras para aquellos que son diferentes, y la diferencia vista como algo que debe estar en ciertos lugares (eso es lo peligroso), cuando, en realidad, la persona con discapacidad puede ocupar cualquier lugar en la sociedad y es nuestro rol garantizarlo.

Aquí es necesario aclarar que los profesionales de la educación especial trabajan con personas con discapacidad (ONU, 2006), noción que implica pensar no solo en la propia persona, sino también en los diferentes contextos de intervención en los que esas personas van a participar. Es allí donde el rol se comprende en su integridad. Desde la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* se entiende la discapacidad como la condición de una persona que, al interactuar con diversas barreras de la sociedad, puede ver impedida su participación plena en el ejercicio de sus derechos. Por lo tanto, el educador especial debe promover intervenciones que favorezcan la participación de la persona con discapacidad, tanto en relación con la propia persona como con la sociedad misma, y garantizar la mejora de la calidad de vida de esta, del colectivo de personas con discapacidad y de sus familias.

“Hay que tener paciencia para trabajar de eso”

Para empezar con este párrafo, me gustaría formular una pregunta: ¿qué es lo que requiere paciencia en nuestra vida? A mi parecer, todo. El sentido común plantea la paciencia como una herramienta necesaria y fundamental para el trabajo con la persona con discapacidad. A mi juicio, los/las educadores/as especiales no debemos tener más paciencia, sino seguridad de que lo que hacemos tiene fundamentos.

Los conocimientos que poseen los/las educadores/as especiales se adquieren mediante una formación universitaria: un conjunto de saberes propios, disciplinares y de diversos campos, que permite que las intervenciones sean responsables, adecuadas y transformadoras. Por lo tanto, somos profesionales al igual que otros. La cualidad de la paciencia la tienen todas las personas; algunos podrán sostenerla mejor que otros, pero no necesariamente por el trabajo con la persona con discapacidad. Esta idea posiblemente esté arraigada en una concepción de la discapacidad como *problemática*, cuando el problema realmente no está en la persona, sino en el contexto que no sabe contener, escuchar, atender y permitir.

Por eso es importante considerar el aporte que hace Pérez de Lara (2001) para cerrar esta reflexión. La paciencia es importante, pero para entender la diversidad de las personas, comprender por qué somos diferentes y cuál es el valor que hay en ello:

Si su presencia no me dice, si sus ojos, su gesto, su grito o su silencio no me reclaman, si en mí nada se produce con todo ello, no puedo más que recurrir a la acertada clasificación de sus conductas. (p. 8)

En este caso, la conducta clasificada y prototípica de la persona con discapacidad es lo que muchas veces el sentido común pone por delante, sin considerar a la persona en sí misma, su identidad.

Conclusiones

La educación especial es una práctica profesional y un campo de conocimiento para el trabajo con las personas con discapacidad, con el contexto en el que se encuentren y con la sociedad, con el fin último de que esta sea más justa, equitativa y con más posibilidades para todas las personas que la habitamos y convivimos en ella. Los profesionales son los encargados de pensar intervenciones que transformen la realidad y la vida de las personas con discapacidad; eso es lo que hace tan valiosa la profesión. Es importante que muchas personas conozcan el rol y la participación activa y valiosa de los y las profesionales de la educación especial. Para ello, debemos empezar por transformar el sentido común y lograr contagiar la alegría que produce contribuir a una mejor vida para otras personas.

Referencias

- Beldevere, C. (2013). Antes de la ciencia. El sentido común según Schultz. *Astrolabio*, 10. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n10.4137>
- Díaz, E. A. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Biblos.
- Klimovsky, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico*. A-Z Editora.
- Marchessi, A. (2001). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchessi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 21-43). OEI.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Autor.
- Pérez de Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad; mantener viva la pregunta. En J. Larrosa y C. Skliar (eds.), *Habitantes de babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 291-316). Alertes.

El latido de VitaSor en la comunidad Sorda

Liudys Valery Córdoba Castro¹
Paula Liseth Rojas Ballesteros²

En el cruce de unas miradas llenas de amor,
y en el fluir de unas manos que narran sus memorias...

Allí, germina VitaSor,
un territorio donde la memoria Sorda adulta mayor
se preserva, florece y se comparte con orgullo,
desafiando el olvido
y tejiendo el futuro de toda una Comunidad que le atesora.

VALERY CÓRDOBA, palabras dedicadas al grupo VitaSor (2025)

Introducción: romper el silencio por la memoria Sorda

La vejez Sorda en Colombia ha enfrentado históricamente una doble invisibilidad: la marginación asociada a la discapacidad auditiva y la frecuente exclusión dentro de los propios discursos sobre el envejeci-

1 Estudiante. Monitora 2025, Grupo de Investigación Manos y Pensamiento.
lvcordobac@upn.edu.co

2 Estudiante. Monitora 2025, Grupo de Investigación Manos y Pensamiento.
plrojasb@upn.edu.co

miento. Este aislamiento conlleva un riesgo mayor: la pérdida de una memoria histórica colectiva forjada en la resiliencia, ante la falta de puentes intergeneracionales y de estrategias pedagógicas adecuadas que reconozcan sus particularidades lingüísticas y culturales. Muchas de las personas adultas mayores Sordas vivieron épocas en las que la Lengua de Señas Colombiana (LSC) era reprimida en las aulas, lo que hoy configura una urgencia por rescatar sus relatos, no solo como anécdotas del pasado, sino como pilares fundamentales para comprender la lucha por los derechos lingüísticos y la identidad Sorda en el país.

Este artículo busca, por tanto, adentrarse en el latido de VitaSor para comprender cómo, a través de una pedagogía crítica y visual, se construyen puentes intergeneracionales que impiden el olvido de la memoria Sorda y, paralelamente, reafirman la agencia y el lugar político de los Sordos adultos mayores dentro de la comunidad. Se propone explorar este espacio como una propuesta educativa concreta, donde la vejez Sorda se vive con vitalidad y orgullo.

El faro de la vitalidad Sorda: nacimiento de VitaSor

Al tener en cuenta el panorama expuesto, se configura VitaSor (Vitalidad de Sordos), el grupo de Sordos adultos mayores consolidado desde marzo de 2024 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el marco del proyecto de investigación adscrito al Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), titulado: “Voces en lengua de señas colombiana, saberes y experiencias de la persona Sorda adulto mayor de la ciudad de Bogotá, Distrito Capital”. Su creación pretende responder a la necesidad de generar espacios específicos para la población adulta mayor que permitan documentar sus historias de vida o, en su defecto, recoger y comprender sus memorias.

Para 2025, el grupo aseguró su continuidad con el proyecto de investigación “Tejiendo lazos intergeneracionales entre adultos mayores Sordos

y comunidad Sorda”, ampliando su impacto en la intergeneracionalidad con los jóvenes Sordos.

Como territorio cultural y lingüístico, VitaSor se constituye, desde la voz de cada una y cada uno de sus participantes, en un espacio cultural seguro³ donde la LSC es la protagonista y el medio natural de interacción. Allí se configura un registro activo en el que las experiencias, relatos y luchas históricas se tejen en cada diálogo, lo que permite a las y los Sordos adultos mayores compartir, relacionarse y construir comunidad.

Figura 1.

Encuentro 10 de mayo de 2025



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.⁴

VitaSor funciona como un faro que ilumina el camino, donde el acto colectivo de enseñar y aprender se convierte en una práctica política de resistencia cultural que desafía el silenciamiento histórico y afirma una identidad en un espacio lingüístico que reivindica las múltiples luchas que han

3 El *espacio cultural* seguro se comprende como un escenario donde las personas Sordas adultas mayores, jóvenes Sordos y personas oyentes se encuentran para compartir en un entorno en el que se sienten valoradas, respetadas y libres para expresarse.

4 Las personas que aparecen en las fotografías han otorgado su consentimiento informado para el uso y divulgación de su imagen. Se ha obtenido autorización para publicar imágenes en las que se muestra su rostro.

atravesado sus formas de vida. De esta manera, la vejez Sorda se posiciona como una etapa de vitalidad, sabiduría y transmisión, y se afirma su lugar protagónico en la comunidad.

Marco teórico: memorias que se tejen con las manos

Para comprender la profunda significación de un espacio como VitaSor, es necesario tejer una red conceptual que sitúe a los Sordos adultos mayores como sujetos políticos y portadores de un legado cultural esencial para la comunidad. En este marco se articulan cuatro ejes fundamentales que dialogan entre sí: la comunidad Sorda como minoría lingüística, la memoria como archivo vivo de resistencia, la pedagogía visual como derecho epistemológico y la intergeneracionalidad como puente cultural.

En primer lugar, la comunidad Sorda se constituye como una minoría lingüística y cultural cuya identidad se forja en medio de tensiones constantes. Como señala Ávila (2024), “nos referimos como tensiones identitarias a aquellos conflictos que deben enfrentar las personas sordas para construir su identidad” (p. 50), que surgen de la lucha entre una herencia cultural propia y las presiones asimilacionistas del mundo oyente. Esta lucha se enmarca en lo que Esteban y Ramallo (2019) identifican como una doble discriminación de las lenguas de signos, que son minorizadas tanto en relación con las lenguas orales como incluso respecto de otras lenguas minoritarias (p. 27).

Frente a esta opresión, la memoria histórica Sorda emerge como un acto de resistencia. Esta memoria no es un relato estático, sino un archivo vivo que se construye y se transmite a través del cuerpo, las manos y la experiencia visual. Uran (2014) destaca que la verdadera reivindicación cul-

tural del Sordo pasa necesariamente por la recuperación de la memoria histórica, proceso que en la comunidad Sorda adquiere una urgencia particular (p. 5). Esto se debe a que, como explican Esteban y Ramallo (2019), la transmisión lingüística familiar se interrumpe en la mayoría de los casos, lo que hace más precisa la idea de una transmisión intrageneracional, donde el conocimiento circula horizontalmente entre pares y, de manera crucial, de los mayores a los jóvenes Sordos, y no verticalmente de padres a hijos.

Esta naturaleza visual de la cultura Sorda implica que la pedagogía visual sea mucho más que una simple estrategia didáctica: es una condición de acceso al conocimiento y un derecho. Domínguez (2009) sostiene, en relación con las propuestas de educación de las personas Sordas, que “su principal característica es que aportan más información visual, en forma de signos o complementos manuales” (p. 54). Esto mantiene como eje las pedagogías visuales y se complementa con lo señalado por Educarchile (27 de diciembre de 2024), que afirma: “Para las personas Sordas, el canal visual es la base de su percepción del mundo, permitiéndoles interpretar su entorno y desarrollar competencias clave como el lenguaje y la comunicación”. Los recursos visuales —imágenes, vídeos, disposición espacial, la propia LSC— dejan de ser apoyos complementarios y se constituyen en el canal primordial para la construcción de saber.

Finalmente, la intergeneracionalidad en este contexto trasciende el simple encuentro etario y se convierte en un elemento imprescindible para la continuidad cultural. Martínez (2009) posiciona el envejecimiento activo al señalar que

el mantenimiento de la solidaridad intergeneracional es un factor importante en un enfoque moderno del envejecimiento activo. Este factor significa tanto equidad entre las generaciones como la oportunidad de desarrollar actividades que abarquen a las distintas generaciones. El envejecimiento activo es intergeneracional: se refiere al futuro de todos y no sólo al de las personas mayores. Todos somos parte interesada en esta tarea porque todo el mundo quiere vivir

una vida larga y saludable. (Walker, 2006, como se cita en Martínez, 2009, p. 2)

Sumado a ello, Beltrán y Gómez (2013) profundizan en este concepto y explican que la intergeneracionalidad en la vejez debe entenderse desde “el fortalecimiento de lazos entre generaciones [que] tienen como objetivo el intercambio de información, conocimientos, experiencias y acciones, hacia el desarrollo continuo, el aumento de saberes y el aprendizaje recíproco” (p. 13). Para la comunidad Sorda, este diálogo se convierte en un puente que salva la fractura en la transmisión lingüística. Los Sordos adultos mayores se erigen como sabedores y guardianes de una historia vivida y de una lengua que ha resistido, mientras que los jóvenes aportan nuevas energías y herramientas. Juntos, en un espacio como VitaSor, tejen un futuro donde la identidad Sorda no solo se recuerda, sino que se revitaliza y se proyecta.

En conjunto, estos conceptos permiten analizar a VitaSor como un territorio lingüístico y cultural donde se afirma la identidad, se activa la memoria como acto político y se garantiza, mediante una pedagogía visual y un diálogo intergeneracional consciente, la vitalidad futura de la comunidad Sorda.

Figura 2.

Encuentro 4 de octubre de 2025



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

En este espacio, el legado se teje en el cruce entre la memoria histórica de los mayores y la apropiación cultural de los jóvenes, lo que crea puentes donde la identidad se renueva constantemente. Esta transmisión del legado constituye un mecanismo de resistencia cultural que asegura la continuidad de una cultura que ha tenido que luchar por su supervivencia frente a la homogeneización. Así, en cada encuentro de VitaSor, las manos de los adultos mayores enseñan a los jóvenes no solo señas, sino la historia viva y resiliente de una comunidad que se niega al olvido.

Metodología: cuando la investigación se hace con las manos

Este estudio se construye junto a VitaSor y utiliza una metodología etnográfica crítica que combina la observación participante en encuentros sabatinos quincenales, con sesiones de tres a cuatro horas, y el registro audiovisual de las estrategias pedagógicas visuales que allí emergen. Asimismo, incorpora la recolección escrita de datos mediante una matriz como instrumento de análisis de la información, en la que se registran los ajustes razonables, entendidos desde un enfoque de derechos humanos como una obligación para asegurar la participación plena y la transmisión efectiva de un legado que es de todas y todos.

Los diálogos reflexivos con los participantes y el análisis de sus producciones colectivas —señas, relatos, materiales visuales— permiten documentar cómo las prácticas pedagógicas específicas favorecen la circulación de la memoria histórica Sorda.

VitaSor se organiza a través de una secuencia didáctica que se despliega en cuatro momentos articulados. La sesión inicia con “Activándonos”, momento de apertura que, mediante juegos y dinámicas lúdicas, crea un ambiente de alegría

y disposición afectiva, y prepara a los adultos mayores y jóvenes Sordos para el encuentro.

Figura 3.

Activádonos – Pintura de diamantes



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

Continúa con “Aprendiendo juntos”, fase central en la que se desarrolla la actividad principal, organizada alrededor de tres categorías temáticas surgidas de los intereses del grupo: arte, salud y tecnología. Esta fase se articula con la explicación y ejecución correspondientes a la categoría trabajada.

Figura 4.

Aprendiendo juntos – Alimentación saludable



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

El tercer momento, “Compartiendo saberes”, constituye un espacio dialógico para socializar los procesos y resultados de lo trabajado colectivamente, donde se intercambian experiencias, relatos de vida y vivencias que enriquecen el conocimiento desde las distintas perspectivas generacionales.

Figura 5.

Compartiendo saberes – mapa de intereses



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

Finalmente, “Valorando” funciona como un cierre reflexivo que, a través de una valoración cualitativa realizada por los adultos mayores mediante un formato digitalizado en LSC, guía la autoevaluación en tres dimensiones: el sentir en el

espacio (gusto), el aprendizaje (cuánto aprendieron) y el hacer proyectivo (con quién compartirán los saberes).

La estructura metodológica integral de VitaSor combina la observación etnográfica con la implementación de una secuencia didáctica pensada desde y para el espacio, lo que posibilita tanto la documentación como la coconstrucción de un archivo vivo de las prácticas culturales y pedagógicas que definen a VitaSor como territorio lingüístico y cultural.

Figura 6.

Encuentro 29 de marzo de 2025



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

Conclusiones: el latido que persiste, VitaSor como legado y semilla

En el cruce de miradas que se reconocen y manos que se enseñan, VitaSor revela su esencia como un territorio donde la memoria se hace gesto y la resistencia se hace legado. Lejos de ser un simple refugio, este espacio encarna un encuentro donde los Sordos adultos mayores, por medio del compartir de saberes, devuelven a la comunidad su historia viva, escrita con señas que son semillas que germinarán.

Aquí, la intergeneracionalidad se convierte en un acto de justicia poética: las manos de los adultos mayores que una vez fueron silenciadas hoy siembran en las manos jóvenes la certeza de que

su identidad es digna y poderosa. La LSC, lejos de ser solo una lengua, es el suelo común donde el pasado y el futuro se abrazan y desafían el olvido.

VitaSor brilla, y su verdadero logro ha sido crear un archivo de memorias y encender un fuego cultural que sigue ardiendo en cada seña compartida, en cada relato que surge entre generaciones. La vejez Sorda, así, deja de ser un lugar de paso y se convierte en un territorio de renacimiento — donde florece, en presente, un porvenir que aquí se signa en primera persona—.

Figura 7.

Ceremonia de Cierre – 29 de noviembre de 2025



Fuente: archivo fotográfico de las autoras.

Referencias

- Avila, P. V. (2024). Tensiones identitarias en comunidades sordas de Bogotá hablantes de lengua de señas colombiana [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/87324>
- Beltrán, A. J., y Gómez, A. R. (2013). Intergeneracionalidad y multigeneracionalidad en el envejecimiento y la vejez. *Tabula Rasa*, 18. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892013000100014&script=sci_arttext

Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-90. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Revista_Latinoamericana-Educacion-Inclusiva-Vol3-1-CHILE.pdf

Educarchile. (27 de diciembre de 2024). *La importancia de la comunicación visual y el arte en el desarrollo de estudiantes sordos*. <https://www.educarchile.cl/articulos/la-importancia-de-la-comunicacion-visual-y-el-arte-en-el-desarrollo-de-estudiantes-sordos>

Esteban, M. L. y Ramallo, F. (2019). Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para

entender la minorización. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 1, 20-52. <https://doi.org/10.65121/revles1.02>

Martínez, A. (2009). Envejecimiento activo y relaciones intergeneracionales. *Enlace en Red*, julio, 2-4. <http://sid.usal.es/idocs/enlace/mri/enlacemri.pdf>

Uran, A. J. (2014). *Desde el reconocimiento hacia una propuesta de reivindicación cultural del sordo bajo la mediación de la literatura infantil. Alcances de un estudio bibliométrico* [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76762>

¿La aguapanela de la paz existe?

Sergio David Arévalo¹
José Luis Ramírez Espinosa²
Yeison Stive Rodríguez Torres³

Imaginemos por un momento una taza de aguapanela; la panela oscura y compacta podría representar la paz que tanto anhelamos: densa, con historia, cargada de significado, pero difícil de integrar sin el entorno adecuado. El agua, por su parte, sería la pedagogía que sostiene y envuelve; de este modo, si el agua ya está tibia, se vuelve el medio ideal para que esa panela se empiece a disolver, tal como la educación diluye los miedos a la diferencia. En esa comparación, la paz es un proceso permanente en el que se requiere mover con paciencia la cucharita, que, para el caso de los contextos educativos, implica mover, calentar, observar y dejar que el tiempo haga lo suyo. Solo así se logra una mezcla en la que ya no se distingue lo uno de lo otro, pero donde cada parte es esencial para el resultado. En esa bebida cotidiana y aparentemente simple se esconde una metáfora

.....
1 Licenciado en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional.
sdarevalo@upn.edu.co

2 Licenciado en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional.
jlr Ramirez@upn.edu.co

3 Licenciado en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional.
ysrodriguez@upn.edu.co

profunda: sin agua no hay aguapanela; sin pedagogía sensible no hay transformación real.

Si se continúa con la metáfora de la aguapanela, es preciso hablar de la educación para la paz en los contextos escolares, donde podemos identificar algunos elementos que materializan los procesos normativos propuestos, por ejemplo, la Justicia Escolar Restaurativa (JER) y la Cátedra de la Paz, que, aun cuando están establecidas, circulan como estrategias para fomentar el concepto de paz desde un ámbito educativo. Existen espacios por llenar que la Educación Especial, como campo, puede ocupar, al ser el limón, complemento perfecto de la aguapanela, ya que cuenta con las habilidades para reconocer la diferencia, minimizar imaginarios y resignificar la mirada que se tiene del otro; esto, con el fin de poner la panela en el agua.

Hablar de paz en Colombia es importante por todos los procesos que ha tenido el país en términos de conflicto y guerra; se han atravesado situaciones complejas internas en las que se dejan ver procesos de paz, con ceses al fuego que han tenido sabores dulces y amargos. Alcanzar la paz va más allá de pedir perdón o simplemente aceptar que se cometió un acto que, de alguna manera, afectó a alguien más. La verdadera cuestión sería: ¿dónde está la justicia en esto?, ¿cómo se puede restaurar el daño? Estas son preguntas que se quieren abordar desde un ámbito educativo y, más importante aún, ¿cómo la educación especial ayuda a brindar matices adicionales en el proceso de hacer aguapanela?

Es impresionante que, a pesar de que se promuevan y ejecuten procesos desde las cátedras que la JER imparte desde el Gobierno, las cifras indiquen que los conflictos y las violencias están creciendo cada semestre, lo cual genera que se descuide la olleta y se causen estragos. Por ejemplo, el *Boletín semestral: enero-junio 2024. Observatorio*

de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED, 2024) indicó que “En el primer semestre de 2024 se reportaron 13 858 casos de abuso y violencia en las instituciones educativas oficiales y privadas en Bogotá, lo que representa un incremento del 8,78 % (1119 casos adicionales) en comparación con el mismo periodo de 2023” (p. 20).

Al alejarse un poco de las aulas de clase, es posible reconocer cómo la historia violenta del país afecta la escuela con señalamientos hacia los sujetos considerados diferentes. Henao (2021) menciona que, en muchas regiones marcadas por el conflicto armado, la diferencia no solo fue ignorada, sino también utilizada como excusa para reforzar dinámicas de exclusión; personas con alguna condición física o mental quedaron atrapadas entre el abandono del Estado y el juicio violento de actores armados, que a menudo las veían como una carga o una amenaza para el orden que intentaban imponer. Así como en otras épocas, bajo el régimen nazi, la diferencia fue castigada, en Colombia también se dio una especie de depuración social por la que ser distinto, en cualquier forma, podía significar un riesgo. La historia no siempre registra estos hechos, pero están presentes en los recuerdos de quienes sobrevivieron al miedo y al silencio en un país donde la memoria conjunta prevalece en las personas que no tuvieron la oportunidad de tomarse la aguapanela de la paz, la cual, desde los planteamientos teóricos citados, estaría encauzada a la idea de la JER.

Para responder a la pregunta “¿Dónde está la justicia?”, es necesario abordar el concepto de paz, que, en un país donde históricamente ha reinado el conflicto, es una tarea tan compleja como el proceso de hacer panela: hay que cortar, extraer, filtrar, hervir, cocer y moldear; así de arduo y delicado es comprender y construir la paz en Colombia.

Teniendo en cuenta que la Licenciatura en Educación Comunitaria de la UPN tiene una amplia trayectoria en los procesos pedagógicos e investigativos frente a la Educación para la Paz, se generaron espacios de conversación con docentes en

formación de este programa, quienes precisaron que, desde la educación popular, la paz se construye a partir de la conciencia crítica, la justicia social y la participación activa de las comunidades; en la educación intercultural, se entiende como el reconocimiento del otro, la convivencia entre diferencias y la defensa del territorio; mientras que, en la educación especial, la paz implica inclusión, equidad, accesibilidad, así como respeto por la diversidad de capacidades y formas de comunicación. Algunos, inclusive, citaron a Fals Borda, quien, según Soto (2024), menciona que la utopía debe ser un movilizador social, una meta inalcanzable, pero que conduciría hacia un mundo mejor.

Normativamente, en la Constitución Política de Colombia (1991), el artículo 22 menciona que la paz es un derecho humano fundamental y un deber obligatorio que el Estado debe garantizar. Para los niños y niñas que hoy cursan la Cátedra de la Paz, establecida a partir de la Ley 1732 de 2014, la paz se presenta como un proceso transformador en múltiples niveles: personal, social y estructural, que promueve la resolución de conflictos, la defensa de los derechos, el diálogo, el cuidado mutuo y la participación activa en una sociedad democrática; esto enseña a los estudiantes que la construcción de paz es colectiva.

Dado lo anterior, es necesario buscar una articulación entre la paz, la justicia y la educación, puesto que son pilares fundamentales para construir sociedades más inclusivas y equitativas. En este sentido, la educación debe ser la base sobre la cual las personas desarrollen valores como la tolerancia, el respeto y la empatía, los cuales son esenciales para una convivencia pacífica. Por ello, debemos luchar por una educación de calidad que promueva el reconocimiento de los derechos humanos y el pensamiento crítico, que facilite a las personas reconocer las injusticias y actuar frente a estas de manera consciente y adecuada; ello nos permitirá combinar en la olla, con la temperatura adecuada, una educación transformadora con tonos dulces de justicia.

La interacción entre la paz y la educación supone hablar de cómo se quiere vivir en comunidad, de qué mundo queremos dejarles a quienes vienen después. La paz no es una meta abstracta, sino una práctica tan cotidiana como tomar aguapanela; esto comienza en la forma en que educamos: con respeto, escucha, paciencia, pero, sobre todo, con amor. Teniendo en cuenta esta visión de la paz, es necesario hablar de Hannah Arendt (1996), quien hace la invitación a pensar la educación como un acto profundamente humano y político. También es importante entender la labor del docente, que, como lo menciona Hernández-Hernández (2016):

El docente debe considerar según lo pretendido en el discurso político sobre convivencia humana, dignidad de la persona e igualdad de derechos, posibilitarse de pedagogías que permitan considerar en “reinventar la escuela” tal como con pedagogías de la indignación, de la memoria, empoderamiento de grupos excluidos, antidiscriminatorio, es decir, pedagogías de interculturalidad. (p. 264)

Entender estos elementos —la interacción entre la paz, la educación y la labor docente— es lo que llevará a una verdadera educación para la paz.

Educar es asumir la responsabilidad de presentar el mundo tal como es, sin endulzarlo, para que las nuevas generaciones tengan la posibilidad de imaginarlo distinto y logren transformarlo. Esta pedagogía del amor no es solo ternura o afecto; es compromiso y cuidado, es creer que cada niño y niña merece ser acompañado en su singularidad, sin violencia ni imposición, con respeto por su forma única de estar en el mundo. Dicha concepción de la educación se alinea con esta práctica que queremos llamar paz.

Por su parte, la JER es más que una estrategia: es una apuesta por el futuro, una forma de enseñar a los estudiantes que sus acciones tienen consecuencias, pero también segundas oportunidades. Se proponen términos de políticas institucionales que generan cambios, como el del Manual de Convivencia (García-Quintero *et al.*, 2023).

Aquí es donde entra la importancia de la educación especial desde la JER, la cual no se enfoca en los castigos, como se hace tradicionalmente; en cambio, promueve el diálogo y facilita la creación de ambientes seguros donde los estudiantes puedan hablar acerca de sus emociones, de las acciones realizadas o del daño causado, y donde entre todos se propongan estrategias para solucionar el conflicto y restaurarlo. Esto se puede realizar desde nuestro rol, ya que podemos propiciar espacios seguros y flexibles de resolución por medio de la palabra. Estos espacios, mediados por un educador especial, serán seguros e inclusivos e invitarán a todos a reunirse alrededor de una olla con aguapanela burbujeante que espera ser compartida.

Figura 1.

Aguapanela con limón



Fuente: imagen generada por ChatGPT (OpenIA, 2025).

De este modo, se debe reconocer al otro desde sus características, sus potencialidades, su manera de ser y estar en el mundo; por ende, se deben cuestionar los conceptos de normalidad y anormalidad, los cuales definen el juicio que tenemos de los demás. Como indica Skliar (2015), la presencia del otro, como materialidad que contradice y desafía, tiene que provocar nuevos modos de enseñar, al asumir que esos otros diferentes son iguales frente a lo que se enseña, pero distintos frente a lo que se aprende, porque todos tienen el derecho de preparar la aguapanela a su gusto. Esto hace que el ejercicio de la resolución de conflictos deba ser más humanizante, alejado del prejuicio, lo que movilizará verdaderos espacios de paz. En este sentido, se demanda un educador especial más consciente de los lugares que habita y que conozca los diferentes modos de aprender de los otros; que reconozca trayectorias, historias y subjetividades, y permita que cada sujeto participe en la construcción de la paz desde su propia forma de comprender el mundo.

Al recorrer este camino, se puede concluir que la pedagogía, como se plantea en este artículo, es equivalente al agua: clara, necesaria y viva; la paz, en contextos como el de nuestro país, es como la panela: sólida, dura, compleja, cargada de historia y de trabajo. Al estar juntas y encontrarse, se transforman en aguapanela: cálida, dulce y reconfortante. Así también ocurre en los procesos educativos: cuando el agua del amor pedagógico toca la dureza de nuestras realidades marcadas por el conflicto, algo se disuelve.

Es fundamental comprender que la paz, la JER y la educación especial, como una tríada inseparablemente unida, solo cobran sentido cuando se piensan desde lo humano y lo subjetivo. La JER aporta el marco para reparar y resignificar el daño; la paz orienta el horizonte ético de convivencia; y la educación especial ofrece las herramientas pedagógicas para leer al sujeto más allá del déficit, atendiendo su historia y sus modos de comunicación. En este sentido, la educación especial no es un simple ingrediente, sino el corazón del proceso educativo que añade la acidez precisa que contrasta con lo dulce de la panela.

Sin embargo, también consideramos que todos, en algún momento, deberíamos darnos la oportunidad de probar la aguapanela de la paz, con el sabor diferencial del limón de la educación especial, debido a que esta posibilita la lectura del sujeto de forma subjetiva, al entender todas las formas que tiene de habitar la escuela. No porque sea una receta mágica, sino porque en su sencillez se esconde una lección profunda: la transformación no ocurre de golpe, pero sí es posible cuando hay disposición, calor humano y ganas de mezclar lo que somos con lo que otros traen. ¿Estás listo para tomarte la aguapanela de la paz?

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (A. Poljak, trad.). Península.
- Congreso de la República de Colombia. (1 de septiembre de 2014). *Ley 1732 de 2014: Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. do: 49 268. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>
- Constitución Política de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. do: 53 387. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- García-Quintero, D., Cortés-Prieto, L., Gómez-Aguilar, I., Monroy-Sastoque, P., Moreno-Vega, T., Ávila-Hernández, T., Nocua-Caro, D... y Laverde-Florez, L. (2023). *Justicia escolar restaurativa en Bogotá: una apuesta por la construcción de paz en la escuela*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Henaó, Á. (2021). Reivindicar: ¿Personas con discapacidad o los inválidos asesinados con ocasión del conflicto armado colombiano? En A. F. Moreno, C. D. Cuervo y D. I. M. Munévar (eds.), *Discapacidad, conflicto armado y construcción de paz* (pp. 117-137). Universidad Nacional de Colombia.
- Hernández-Hernández, O. (2016). Incluir desde lo amoroso: una mirada desde la pedagogía del amor y paz. *Ra Ximhai*, 12(3), 261-269. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7921582.pdf>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2024). *Boletín semestral: enero-junio 2024. Observatorio de Convivencia Escolar*. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestion-educativa/observatorio-de-convivencia-escolar
- Skliar, C. B. (2015). Saber, mito y sentido: entre la normalidad y la alteridad. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 2(1), 131-140. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n1.529>
- Soto, D. P. (2024). Esbozo general del pensamiento de Orlando Fals Borda. *Cambios y Permanencias*, 15(2), 77-90. <https://doi.org/10.18273/cyp.v15n2-202407>

Experiencias de educadores especiales con los Planes Individualizados de Ajustes Razonables

Carolina Soler Martín¹

Verónica Andrea Ochoa Murillo²

Resumen

El artículo presenta algunas experiencias relacionadas con los procesos para el desarrollo de los Planes Individualizados de Ajustes Razonables (PIAR) en diferentes instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, por parte de diez egresadas y egresados de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Metodológicamente, en el año 2024 se invitó a la narración de dichas experiencias mediante una entrevista semiestructurada e individual con algunos participantes y al diligenciamiento de un cuestionario escrito con otros. Los resultados se presentan en tres apartados: uno, respecto a la elaboración y seguimiento de los planes individualizados y la necesidad de ampliar corresponsabilidades; otro, en relación con los aportes de estos planes y los caminos por construir para el aprendizaje y la enseñanza; y el último recoge saberes y nociones pertinen-

1 Profesora, Licenciatura en Educación Especial, UPN. csmartin@pedagogica.edu.co

2 Licenciada en Educación Especial, UPN. Integrante del Comité editorial del *Magazín Lee la LEE*. vaochoam@upn.edu.co

tes en el marco de la educación inclusiva, una vez iniciado el camino con estos planes.

Palabras clave: experiencia; planes individualizados de ajustes razonables; educadores especiales; inclusión

Introducción

Narrar experiencias tiene un gran valor educativo. Autores como Benjamin (2001) indican que la noción de experiencia refiere al hecho de dar o encontrar sentido a las vivencias por las que se pasa, lo cual requiere narrarlas. Una experiencia, entonces, no es la vivencia percibida inmediatamente, sino la elaboración narrativa que realizan los sujetos y que conlleva articulaciones, comparaciones, valoraciones o cualquier otra acción del pensamiento y del lenguaje acerca de los hechos que les han sucedido; esto implica los sentidos y significados del marco social o cultural al cual tienen acceso. El autor plantea que, al narrar y tomar diferentes elementos de los marcos anteriores, la experiencia se hace comunicable; por ende, adquiere un carácter compartido o intersubjetivo, propio del acto educativo.

Con lo anterior, se entiende la riqueza para la formación de educadores cuando se exploran y comprenden experiencias de quienes se encuentran en ejercicio en ámbitos educativos. Desde lo planteado, el presente artículo socializa experiencias recientes a propósito de los Planes Individualizados de Ajustes Razonables (PIAR), narradas por diez licenciadas y licenciados en Educación Especial que ejercen como docentes de apoyo o, bien, como mediadores pedagógicos y comunicativos, en colegios mayoritariamente de carácter oficial en la ciudad de Bogotá.

A continuación, a manera de contexto, se presentan los referentes de política en los cuales se enmarca el PIAR, las responsabilidades de diferentes instancias para llevar a cabo su desarrollo y, luego, los hallazgos y conclusiones.

Plan Individualizado de Ajustes Razonables: directrices del Decreto 1421 de 2017 y algunos estudios previos

En Colombia, el Decreto 1421 de 2017, “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”, define el PIAR como una

herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA. (MEN, 2017, art. 2.3.3.5.1.4)

El PIAR también es enunciado en el decreto como “el proyecto para el estudiante durante el año académico” y como “parte de la historia escolar del estudiante con discapacidad”.

Para operativizar el PIAR, el decreto indica las responsabilidades y la gestión propias del Ministerio de Educación, de las secretarías de educación o de quien haga sus veces, y de los establecimientos educativos, con el fin de garantizar dicha educación. En relación con estos últimos, señala que proveerán “condiciones para que los docentes, el orientador o los directivos docentes, según la organización escolar, elaboren los PIAR”, garantizarán la “articulación de los PIAR con la planeación de aula y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)” y el “cumplimiento de los PIAR y los Informes anuales de Competencias Desarrolladas”.

El decreto establece que el diseño de estos planes será liderado por los docentes de aula, el docente de apoyo, la familia y el estudiante; y, según la organización escolar, participarán directivos docentes y orientadores.

En cuanto a la temporalidad, se indica que el diseño de los planes se realizará en el primer trimestre del año escolar. Esta fase conlleva la elaboración de un acta con los compromisos firmada por el acudiente, el directivo de la institución, el docente de apoyo y los docentes de aula a cargo. Además de estrategias para el estudiante, incluirá estrategias para las familias durante el receso escolar. Los seguimientos al PIAR seguirán la periodicidad que establezca el Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes y se actualizará anualmente, con lo cual podrá aportar a la transición entre grados, ciclos y niveles educativos.

De acuerdo con las normativas y orientaciones técnicas, el PIAR lo componen: Anexo 1. Información general del estudiante, referida a salud, hogar, educación y otros aspectos personales. Anexo 2. Plan Individual de Ajustes Razonables, en el cual se registra la valoración psicopedagógica o caracterización del estudiante en relación con potencialidades, habilidades, fortalezas, dificultades, estilo de aprendizaje y necesidades en su desempeño académico. Se identifican barreras para el aprendizaje y la participación, ajustes razonables y recomendaciones generales para el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI). Anexo 3. Acta de acuerdo Plan Individual de Ajustes Razonables, que especifica las estrategias, herramientas y apoyos específicos que se pondrán en práctica para responder a las necesidades del estudiante. Anexo 4. Acta de compromiso con la familia, apartado fundamental para concretar con la familia o acudientes los compromisos acordados con el fin de fortalecer

los procesos educativos del estudiante y dejar por escrito las responsabilidades compartidas.

Es claro que la implementación de los PIAR es reciente; por ello, son pocas las investigaciones realizadas. Entre estas, puede mencionarse la de Pedraza (2023) y su trabajo de maestría titulado *Percepciones Docentes sobre la implementación del PIAR (Plan Individualizado de Ajustes Razonables) para estudiantes con situaciones difíciles o afectación de su salud mental*. Para la autora, el PIAR ha sido considerado un instrumento útil para garantizar procesos de inclusión escolar. Sin embargo, también es objeto de controversias, en tanto se percibe como insuficiente para atender las necesidades educativas y el contexto familiar y social en el cual se desarrolla el estudiante con discapacidad, pues no siempre ofrece ni registra estrategias concretas que contribuyan al fortalecimiento de los aprendizajes. Además, deja de lado a otros estudiantes con necesidad de apoyos que no son reconocidos desde alguna discapacidad. También se considera que el PIAR puede llegar a convertirse en una barrera para la labor del docente, quien debe distribuir su tiempo entre procesos administrativos, planeaciones y manejo de grupo, lo que incrementa su carga emocional y profesional.

En otros estudios, como los realizados por Arteaga *et al.* (2021), Mallungo y Trujillo (2023), Moyano *et al.* (2024) y Gutiérrez y Hernández (2025), se concluye que la implementación del PIAR en las instituciones educativas, en medio de los retos propios de los procesos de inclusión y de la multiplicidad de aprendizajes requeridos por todos los sujetos y actores de la escuela, beneficia tanto a estudiantes como a docentes y conlleva retos en la enseñanza, en el trabajo interdisciplinar y en la construcción de un sistema educativo pensado y diseñado para contextos reales.

Metodología

La presente indagación siguió los criterios de un enfoque cualitativo, al considerar que este es útil para explorar áreas poco investigadas y que requieren profundizar en detalles complejos de las rea-

lidades desde el pensamiento y las emociones de los participantes (Strauss y Corbin, 2002). De las investigaciones mencionadas en párrafos previos, fueron pocas las voces y experiencias de educadores especiales en el desarrollo de los PIAR, lo cual se considera un campo poco explorado y una oportunidad fructífera para aprender de ellas.

Como instrumentos se diseñaron una entrevista semiestructurada, aplicada de forma individual a algunos participantes, y un cuestionario con preguntas de respuesta abierta, aplicado en línea. En el diseño de los instrumentos apoyaron profesoras de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN, a quienes el *Magazín Lee la LEE* extiende un agradecimiento³. Los datos fueron recogidos en el año 2024.

Participaron nueve egresadas de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) y un egresado de este programa. Todos laboran en la ciudad de Bogotá: la mayoría en instituciones oficiales y dos en instituciones privadas. Una de las egresadas alterna su labor entre el sector oficial y el privado.

Cinco de ellos se desempeñan como docentes de apoyo, tres como mediadores pedagógicos y comunicativos y dos como educadores especiales. Normativamente, se indica que los docentes de apoyo pedagógico acompañan

pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual deberán: fortalecer los procesos de educación inclusiva a través del diseño, acompañamiento a la implementación y seguimiento a los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) y su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI); la consolidación y refrendación del Informe Anual de proceso pedagógico o de competencias; el trabajo con familias; la sensibilización y formación de docentes y los ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población. (MEN, 2017, art. 2.4.6.3.3, numeral 3)

Por su parte, se está en proceso de normativizar el perfil y funciones del mediador para estudiantes con discapacidad, el MEN (2026) propone que sea quien acompaña, aporta y promueve el proceso educativo, es promotor de la independencia, guía en los procesos de desarrollo al estudiante, para que avance progresivamente en su autonomía y aprendizaje social, académico y lingüístico comunicativo. (...) debe contar con un amplio conocimiento de todos los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa; por lo tanto, no es equiparable a un cuidador, ni acompañante terapéutico y es insustituible por otros apoyos en los casos en los que se requiera. Hace énfasis desde lo pedagógico en las didácticas y metodologías, el acceso, los apoyos y demás ajustes razonables, que garanticen el proceso de aprendizaje, la construcción de conocimientos y la participación del estudiante, y a su vez, aporta en el cumplimiento de los objetivos y metas de aprendizaje trazados por el docente de aula o de área, con el acompañamiento del docente de apoyo pedagógico. (Artículo sexto. Perfiles y acciones específicas por perfil. 2. Mediador para estudiantes con discapacidad).

Hallazgos

Elaboración y seguimiento a los PIAR: necesidad de ampliar corresponsabilidades

Las primeras preguntas realizadas a los participantes versaron sobre los procesos de elaboración de los PIAR y las reflexiones acerca de sus responsabilidades.

Al respecto, los docentes de apoyo que trabajan en instituciones oficiales indicaron que, aproximadamente durante el primer mes de actividades escolares y para diligenciar el Anexo 1, utilizan

3 Profesoras Deyci Magalli Téllez y Olga Lucía Ruiz.

estrategias como entrevistas o diálogos con la familia, recolección de datos recientes de reportes médicos y terapéuticos, así como observación pedagógica; eventualmente dialogan con los estudiantes o entrevistan a cuidadores. Todo ello con el fin de recoger información relevante desde el marco del reconocimiento de barreras y apoyos actitudinales o materiales en los contextos familiar y escolar.

Solo uno de los participantes refirió que el requisito para iniciar el PIAR es evidenciar el diagnóstico dado por un neuropediatra, asunto que llama la atención y amerita continuar las reflexiones sobre las relaciones con los diagnósticos clínicos en las escuelas. Si bien el Decreto 1421 de 2017 reafirma que en la historia escolar se incluirá información sobre estos, los ajustes razonables no dependerán de ellos, sino de “las barreras visibles o invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación”.

Luego de la caracterización, o de manera simultánea, los docentes de apoyo recurren a diferentes estrategias para que los maestros de las áreas, de aula o titulares participen en el proceso y registren objetivos, metodologías y ajustes, lo cual corresponde al Anexo 2. Algunos docentes de apoyo indican que proponen encuentros o reuniones con estos maestros, en los cuales explican las intenciones del PIAR en el marco de la educación inclusiva y, eventualmente, logran que algunos diligencien lo correspondiente a su área.

Una de las docentes de apoyo afirma que “Muchas veces he ido a las aulas a preguntar a los profesores si necesitan de nuevo una explicación” (Egresada M. Guerrero, comunicación personal, 31 de agosto de 2024). Otros señalan que, ante las dificultades de tiempo e interés por los encuentros, comparten el archivo en un drive y recuerdan continuamente a los maestros que accedan a este; con ello solo logran que algunos registren lo

que les corresponde. Otra estrategia consiste en que el docente de apoyo va “con su computador detrás de las profesoras de primaria para que le vayan diciendo más o menos qué diligenciar en el formato” (Egresada M. Guerrero, comunicación personal, 31 de agosto de 2024).

Con ninguna de las estrategias mencionadas los docentes de apoyo entrevistados indican que todos los maestros del aula donde se encuentren estudiantes con discapacidad se hayan apropiado del PIAR; por el contrario, afirman que

hay ausencia por parte de los docentes de las asignaturas [...] no asumen los ajustes, hay un desbalance [...] hay un formato, pero no se está aplicando en el aula, en la práctica no está (Egresada D. Reina, comunicación personal, 5 septiembre de 2024).

un estudiante que perfectamente ve nueve materias, máximo dos profesores agregan algo al PIAR, y agregan como barrera la discapacidad, o escriben lo mismo en todos los PIAR. (Egresada M. Guerrero, comunicación personal, 31 de agosto de 2024)

Cuatro de los entrevistados coinciden en que “en realidad, es el educador especial quien termina realizando todo el PIAR” (Egresada M. Guerrero, comunicación personal, 31 de agosto de 2024) o bien, “la caracterización con todos sus apartados está en la titularidad nuestra” (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024). Otro docente de apoyo y una mediadora pedagógica y comunicativa, con ciertas diferencias, indican que el educador especial “actúa como enlace, puente y articulador directo con la docente titular” (Egresado J. Ángel, comunicación personal, 25 de marzo de 2024).

Algunas voces de los participantes reflejan el agotamiento que viven, quizás porque se encuentran ante una dicotomía frente a lo amplio que es el campo de la Educación Especial, pero que pareciera que su función se limitara a liderar y diligenciar el PIAR, lo cual deja de lado los conocimientos y aprendizajes construidos a lo largo de su proceso formativo.

Como educadores especiales nos hemos reconocido por hablar de subjetividad, de otredad, de alteridad. Creo que la visión que nosotros tenemos desde esa mirada debe coexistir con la del docente aula, si bien mantiene una disciplina y tiene su saber, nosotros obviamente reconocemos nuestro saber. (Egresada D. Reina, comunicación personal, 5 septiembre de 2024)

La responsabilidad casi exclusiva de los docentes de apoyo en la fase inicial de elaboración del PIAR se mantiene en los seguimientos durante el año escolar y en el informe final anual. Los entrevistados coinciden en que estos siguen bajo su encargo y con cierto desinterés por parte de algunos, o muchos, docentes de área, titulares o de aula; y, más aún, con distancia por parte de directivos de la institución. Al tomar como referencia lo expuesto por el Decreto 1421 de 2017 frente a las responsabilidades con el PIAR, las experiencias de los participantes permiten resaltar que la participación de todos los actores sigue siendo un ideal que no se vive en las realidades indagadas.

Esta exclusividad abre cuestionamientos sobre la gestión institucional, las responsabilidades de todos los actores y la apropiación de herramientas encaminadas a la educación inclusiva. Se suma a los cuestionamientos aquello que no se registra en los PIAR.

muchas veces se desarrollan actividades muy importantes y se generan estrategias de alto impacto, pero estas no se escriben ni se sistematizan. Estoy convencido de que, si un PIAR se elabora de manera consciente y pensada, articulada en clave de proceso, tendría un impacto positivo. Esto se debe a que el docente comprendería cómo su planeación, su práctica y su interacción pedagógica mejoran. (Egresado J. Ángel, comunicación personal, 25 de marzo de 2024)

Al indagar por las posibles razones de la debilidad en la corresponsabilidad, una participante enunció que persisten “imaginarios [...] como creer en el ejercicio terapéutico o de acompañamiento sombra en las aulas por parte de los docentes de apoyo”; también señaló la tendencia y “los

prejuicios de pensar que el trabajo con familias de los estudiantes con discapacidad es de los docentes de apoyo” (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024).

En otras palabras, puede pensarse en una continuidad de la relación naturalizada en la sociedad e instituciones respecto a la educación especial y los estudiantes con discapacidad, de tal forma que no se avanza en la corresponsabilidad en los procesos inclusivos ni en los cambios profundos en los sentidos y prácticas con quienes llegan a la escuela.

En contraste con lo anterior, quien ejerce como docente de apoyo en una institución de primera infancia de carácter privado plantea:

En la institución donde me encuentro hay un equipo interdisciplinar, entonces, en reunión empezamos a proponer estrategias que complementen y apoyen a la construcción del PIAR, también se proponen compromisos por parte de la familia [...]. Trimestralmente realizo valoración del PIAR, dialogo con docentes de aula y equipo interdisciplinario sobre procesos de los estudiantes y desarrollo de los ajustes razonables, así como si se cumplieron los objetivos propuestos y se analiza aquello que hay que modificar. (Egresada D. Reina, comunicación personal, 5 septiembre de 2024)

Quienes laboran como mediadores pedagógicos y comunicativos se enuncian como uno de los agentes educativos que participan en la elaboración del PIAR junto con los maestros de aula. Indican, por ejemplo, “Nutro el formato una vez trabajo con el estudiante, cómo se ha fortalecido su proceso de aprendizaje y sus avances” (Egresada L. Sánchez, comunicación personal, 4 de septiembre de 2024); o bien:

Hago una observación con el estudiante [si es necesario] actualizo la caracterización [...], he

encontrado que estas caracterizaciones son como un checklist [pero] yo las hago más completas, desde las habilidades y los gustos, los contextos familiares, temas médicos [...]. Miro qué necesita el estudiante, qué estrategias, qué deberíamos trabajar para fortalecer [...] para mí es muy importante el tema académico, pero también me guio por las habilidades para la vida diaria. (Docente M. Guerrero, comunicación personal, 31 de agosto 2024)

De forma crítica frente a la propia labor como docentes de apoyo, una de las entrevistadas refiere que “también he encontrado a aquellos [docentes de apoyo] que copian y pegan solo para rellenar, así como muchos docentes de área creen que solo es un documento más, uno oficial que se debe diligenciar por una orden, en este caso del rector” (Egresada anónima, comunicación personal, 31 de agosto de 2024). Esto último conlleva a preguntarse, por ejemplo: ¿falla la ética y la profesionalidad de los educadores? ¿No han logrado los PIAR constituirse en una herramienta útil para los procesos de inclusión?

Desde otro lugar y con una perspectiva proyectiva, una participante plantea que “inicialmente este documento era responsabilidad del docente de apoyo, pero con los años el objetivo es que el docente de aula y toda la comunidad educativa tengan mayor participación en la construcción de este documento” (Egresada A. Guillén, comunicación personal, 13 de marzo de 2024). Ante esto puede pensarse que, como todo proceso, la educación inclusiva vive momentos o fases y que, para el caso de los PIAR, aún no se alcanza la fase de la corresponsabilidad; sin embargo, se debe continuar trabajando sin que desfallezca la esperanza.

De los pocos educadores especiales que hicieron referencia al Anexo 3, aunque valoran la intención de monitorear y evaluar el avance del estudiante

y de realizar seguimiento a los compromisos establecidos con las familias, insisten en que la eficacia de este proceso también depende en gran medida de la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa; cuando esto no se logra, los compromisos quedan solo en el papel y sin incidencia concreta para estudiantes y educadores.

Aportes de los PIAR: caminos por construir para el aprendizaje y para la enseñanza

Los procesos de diseño y seguimiento de los PIAR no son repetitivos ni homogéneos. Cada estudiante, con sus historias familiares y educativas, en el momento vital en el que se encuentra y desde perspectivas de dignidad y derecho a la educación, exige poner a disposición saberes y conocimientos profesionales, situados y potentes para sus aprendizajes. Utilizar los PIAR como herramienta implica reconocer que existen objetivos o fines mayores; en sí mismos, los PIAR no son el objetivo, sino un instrumento. Para explorar este aspecto, se plantearon preguntas a los participantes orientadas a escuchar, desde sus percepciones, los aportes reales o concretos de los PIAR a los estudiantes con discapacidad y a los procesos de enseñanza por parte de los educadores.

De acuerdo con las respuestas de los entrevistados en relación con las intenciones de los PIAR y la vida educativa de los estudiantes, estas pueden comprenderse desde dos lugares. Por una parte, registrar características de los contextos familiares y escolares es relevante para identificar barreras a las que maestros y demás profesionales deben prestar atención con el fin de disminuirlas; por otra, identificar facilitadores es necesario para aprovecharlos en los procesos educativos y de aprendizaje de los estudiantes. Los PIAR, entonces, se conciben como un instrumento que aporta información para la toma de decisiones pertinentes.

Desde la perspectiva de la trayectoria educativa de los estudiantes, los PIAR pueden considerarse un registro útil para comprender factores influyentes en los aprendizajes y en la enseñanza, o bien una memoria de aspectos que los maestros

y otros profesionales consideraron relevantes en la escolaridad de los estudiantes, así como de las acciones desarrolladas y decisiones tomadas para la enseñanza. Estos aportes exigen que los PIAR consignen aspectos cercanos a las realidades de los estudiantes, desde las múltiples miradas de los diferentes educadores, y que trasciendan el registro formal para ser consultados y complementados a lo largo de la trayectoria escolar de cada estudiante.

Por ejemplo, desde una perspectiva de mediano plazo, una entrevistada indicó relaciones potentes —aunque solo posibles— entre los PIAR y los procesos de evaluación y promoción: “considero que los PIAR inciden en las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad y su medición se podría considerar con los criterios de aprobación del año escolar” (Egresada A. Guillén, comunicación personal, 13 de marzo de 2024).

Desde una mirada de mayor alcance temporal, uno de los entrevistados comenta que “este instrumento se convierte en una herramienta valiosa a largo plazo, ya que, al ser leído, proporciona información crucial que permite seguir siendo asertivos a la hora de planificar” (Egresado J. Ángel, comunicación personal, 25 de marzo de 2024). Sea con decisiones de mediano plazo o de mayor alcance, lo registrado en los PIAR, las formas de enunciarlo y el seguimiento que se realice constituyen asuntos que ameritan ampliación y mayor discusión en próximos diálogos con docentes de apoyo, dada su relevancia para estudiantes y maestros. Permanece un vacío en relación con los aportes reales de los PIAR en el corto plazo de la escolaridad, como lo es un año lectivo o la cotidianidad; ninguno de los entrevistados brindó experiencias al respecto.

Además de lo anterior, otra intención de los PIAR se relaciona con la explicitación o visibilización de diferentes estrategias para la enseñanza. La apuesta de algunos entrevistados consiste en incluir y trabajar con los maestros estrategias didácticas que se correspondan con lo esperado desde las nociones de flexibilización, diversificación o ajustes razonables. Al respecto, se enfatiza en la relación entre los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes

y las estrategias didácticas de enseñanza, relación que, como plantea una entrevistada, exige que aquello que se proponga “se estructure con base en las potencialidades que tiene el estudiante” (Egresada D. Reina, comunicación personal, 5 de septiembre de 2024).

Podría afirmarse que esta intención, centrada en la relación enseñanza-aprendizaje, forma parte de la necesidad de descentrar la mirada del déficit que históricamente ha recaído sobre los sujetos con discapacidad, para situarse en las estrategias y en las comprensiones sobre las múltiples formas posibles de enseñanza ante, igualmente, múltiples formas de aprendizaje por parte de los estudiantes.

En esta segunda intención, una de las entrevistadas añade una perspectiva de los PIAR como pretexto para un propósito mayor:

El solo hecho de transitar con los maestros desde el diálogo o en los debates alrededor de un documento que procura dar claridades [...] ya está generando todo un escenario de oportunidades para cambiar lenguajes, miradas y perspectivas, y sobre todo para favorecer oportunidades de aprendizajes en el aula. Con ejemplos puntuales [los maestros] pueden entender qué es un ajuste en la metodología didáctica o en la evaluación [...] es el ejemplo más tangible que se puede dar. (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024)

Ahora bien, algunos de los participantes trascienden la relación de los PIAR con los estudiantes con discapacidad. Una participante expresa que, cuando los maestros de aula o de área se comprometen con los PIAR, estos últimos funcionan como “un instrumento de autoevaluación”; al reflexionar sobre su práctica y sobre el acto de enseñar, se produce un énfasis en las estrategias y en su pertinencia para la enseñanza. Esto descentra el déficit que

aún se atribuye a los estudiantes con discapacidad y focaliza la atención en la estrategia que el maestro desarrollará para que sus estudiantes aprendan. Otro participante, en consonancia, indica que “el PIAR te lleva a pensar en cómo afinar la experiencia y las nuevas metodologías”, aun cuando los maestros consideren que no tienen conocimientos acerca de la discapacidad (Egresado J. Ángel, comunicación personal, 25 de marzo de 2024).

Frente a la tradicional idea del doble trabajo o sobrecarga que implicaría la presencia de un estudiante con discapacidad en el aula escolar, el énfasis en la estrategia para enseñar o en el ajuste razonable que resalta otra participante logra que “el docente comprenda que estos ajustes no solo benefician al estudiante con discapacidad sino también a los demás estudiantes [...] los beneficios son para toda la comunidad, ya que se reconoce la diversidad” (Egresada A. Guillén, comunicación personal, 13 de marzo de 2024). O, en otras palabras:

El PIAR empieza a despertar el ímpetu de generar prácticas diversas en el aula, y esas prácticas diversas impactan a los estudiantes con discapacidad que están presentes, así como al resto de estudiantes [...], impactan a otros que tienen otro ritmo distinto. (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril 2024)

Alcanzar estos momentos, descritos por las participantes en la aplicación de los PIAR, constituye un paso favorable para la escuela y para el cumplimiento del derecho al aprendizaje y a la educación. También puede afirmarse que representa un quiebre en la estigmatización y en los prejuicios sostenidos frente a la idea de la necesidad de atención individualizada para algunos estudiantes.

Además de esta posibilidad de extender a otros estudiantes estrategias de enseñanza que se ori-

ginan en el proceso de construcción de los PIAR, otra participante expresa que los planes “llevan a pensar desde el ser mismo, desde el sentir de los estudiantes” (Egresada M. Guerrero, comunicación personal, 31 de agosto de 2024), lo cual implica pensar en el otro, en las situaciones que obstaculizan o facilitan los procesos de aprendizaje; es decir, “dejar de lado como esa la postura del yo y pensar en el otro” (Egresada L. Sánchez, comunicación personal, 4 de septiembre de 2024). Se trata de un ideal no menor en términos educativos, escolares y sociales.

Saberes y conocimientos pertinentes en el marco de la educación inclusiva: aprendizaje continuo

Luego de varios años de experiencia en los procesos y desarrollos relacionados con los PIAR, se preguntó a los egresados participantes por aquellos saberes y conocimientos que consideran pertinentes y útiles, ya sea porque los apropiaron o construyeron en su formación como licenciados o porque los desarrollaron posteriormente en su vida profesional. Asimismo, se les consultó cuáles sugerirían fortalecer en los licenciados en Educación Especial que egresan recientemente y que aportan a procesos en el marco de la educación inclusiva.

Un saber alude a la noción de subjetividad, retomada de su formación a lo largo de la Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional. Algunos participantes refieren a procesos de desarrollo humano; otros enfatizan en la idea de ser humano, ser niño o niña, ser persona y, con ello, insisten en que el diagnóstico de discapacidad constituye tan solo una de las características que nos atraviesa o puede atravesarnos.

Otro saber remite a la noción de diferencias, comprendida, por una parte, desde las prácticas educativas realizadas en la Licenciatura, que aproximan a la pluralidad de necesidades o ajustes razonables ante distintas discapacidades, así como a ritmos y estilos de aprendizaje; y, por otra, desde la experiencia laboral, una de las participantes alude a diferencias en los contextos de vida —por

ejemplo, factores económicos o relaciones familiares—, los cuales inciden y exigen particularización en los PIAR. En relación con estas nociones, como ya se mencionó, una de las entrevistadas destaca el reconocimiento de los educadores especiales en torno a discursos sobre subjetividad, otredad y alteridad.

El saber exaltar habilidades y potencialidades también es reconocido como relevante. Esta perspectiva abre caminos para ver a los estudiantes desde sus posibilidades de aprendizaje, lo cual aporta a los procesos educativos, pues deja atrás mitos, temores o prejuicios asociados a la discapacidad. “Es poder transmitirles a los demás docentes que se habla es de la potencialidad” (Egresada D. Reina, comunicación personal, 5 de septiembre de 2024).

Los saberes didácticos ocupan un lugar central para varios participantes. “Todas las herramientas didácticas que me dieron en el currículo y en las electivas que escogí, desde arte, música e incluso lenguas. Todo lo relacionado con las didácticas es algo que uso a diario” (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024). Este saber se complementa, en la narración de la entrevista, con el cultivo de la creatividad y la lúdica, lo cual la ha guiado en la elaboración de una caja de herramientas pedagógicas con incidencia en la localidad donde se encuentra la institución en la que labora. Ella plantea que:

nace del abordaje de los PIAR. Desde cuarentena empezamos a identificar necesidades de adaptar material en las casas como material reciclable o que estuvieran al alcance de los papás [...]. Cuando volvimos a la presencialidad encontramos un material múltiple, entonces, invitamos al servicio social a utilizarlo y a promulgarlo. Tenemos material relacionado con estimulación sensorial, destrezas mentales, funciones ejecutivas, esto nos llevó a hacer una jornada pedagógica grande con todo este material y entender junto con los profes y el material tangible y concreto, cómo crear ajustes y cómo tener ya esos dispositivos, porque se insistía siempre como barrera el que no se contaba con el material, y aunque

este material es reciclable ha sido puesto en escena y ha cambiado la perspectiva de diferentes docentes. Dicen que los estudiantes al relacionarse con el material mejoran la motivación y esto puede favorecer las prácticas en el aula, es mucho más fácil de mantenerlos en su puesto de trabajo y poder implicarlos con otros estudiantes de manera lúdica, de generar diferentes formas de organización y trabajo colaborativo en el aula [...]. Actualmente nos encontramos en una mesa de trabajo con diferentes docentes de apoyo de la localidad capacitándonos en la caja de herramientas pedagógicas, me parece que es la experiencia más significativa desde los ajustes razonables y los PIAR. (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024)

Otros saberes remiten al contexto escolar y a los procesos en el marco de la inclusión, principalmente desde la vida laboral. Una de las entrevistadas reconoce los procesos sindicales dentro de la escuela en la que labora y las tensiones y resistencias frente a los procesos de inclusión, asunto relevante dado su “ejercicio político en la organización estudiantil. Esto me ha servido para tener relaciones con otros docentes, porque el ámbito educativo público, lo que se vive en las escuelas públicas, está cargado de poder” (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024). La egresada identifica resistencias por parte de los docentes de aula y también cambios a partir de aciertos en el trabajo de las aulas de apoyo transitorias, pues estas mostraron, en tiempos de trabajo remoto durante la pandemia y con posterioridad a estos, las posibilidades de flexibilización y de ajustes para muchos estudiantes, y enfatizaron la diversidad desde múltiples dimensiones sociales y humanas.

Un conocimiento adicional se relaciona con los objetivos básicos de aprendizaje o estándares. Saber sobre estos resulta fundamental, pues ha

permitido consolidar una mirada sobre su lugar en los procesos de inclusión y en relación con los PIAR.

muchos de los docentes de apoyo, incluyéndome, vemos que esa es una de las grandes barreras para formular planes individuales y ajustes pertinentes para los estudiantes, porque solo con el hecho de hablar de estándares ya se genera una homogeneización y a partir de ello una falta de apertura sobre cómo crear oportunidades. Para los docentes de aula dar cuenta de esos estándares implica metodologías tradicionales y la necesidad de evaluar un mismo rendimiento y desempeño con todos los estudiantes. En mi experiencia como docente de apoyo he logrado que los profes piensen que hay un mapa, que los estándares y los objetivos pueden ser el establecimiento de una garantía de derechos, pero hay un mapa en el cual navegar y no aterrizar con objetivos grupales, sino con experiencias significativas relacionadas con unos contenidos curriculares para los estudiantes. (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024)

Asimismo, el saber escuchar y dialogar se considera fundamental. Por una parte, “estar en constante diálogo, pues es donde se evidencia que sí es un trabajo interdisciplinario” (Egresada L. Sánchez, comunicación personal, 4 de septiembre de 2024). Por otra, se resalta “el saber escuchar a los otros profes con estrategias, con inquietudes, donde se pueda crear un diálogo conjunto y un trabajo colectivo para llegar al mismo objetivo”. El saber dialogar en la escuela conduce a destacar avances educativos, pues en una de las experiencias narradas se encuentran en proceso de “hablar lenguajes comunes relacionados con la inclusión, los ajustes, las flexibilizaciones, las adaptaciones, la diversificación, y también, aliado a ello, el reconocimiento

de la diversidad” (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024).

Lo anterior remite a una idea que pone en diálogo a la interdisciplinariedad. A partir de los datos, puede plantearse que esta sigue siendo un ideal en la mayoría de las experiencias narradas; constituye un saber por construir y reconstruir constantemente. “La interdisciplinariedad no es una oportunidad constante (...) los equipos interdisciplinarios son fundamentales, pero representan desafíos y, en ocasiones, barreras que es necesario transitar y superar, así como generar oportunidades para que se reduzcan” (Egresada P. Camacho, comunicación personal, 2 de abril de 2024).

Reflexiones finales

Los datos analizados evidencian el poco interés de muchos de los agentes y actores de la escuela por participar en la elaboración y el seguimiento del PIAR. Esta situación revela una falla sistémica en la corresponsabilidad educativa. Conviene insistir en que los procesos de inclusión no constituyen una tarea exclusiva del profesional de apoyo, sino un compromiso colectivo frente a nuevas realidades por construir. Cuando esta responsabilidad no se comparte, el PIAR se degrada de herramienta pedagógica a carga administrativa. Ante este panorama, la labor que desempeñan algunos educadores especiales no puede limitarse a diligenciar un documento; persiste el gran reto de ser educadores y agentes de cambio en toda la comunidad educativa.

En muchos escenarios educativos parece mantenerse vigente la tensión entre el diagnóstico clínico, que determina a los sujetos con discapacidad, y un enfoque pedagógico en el marco —y en el ideal— de una educación digna para todos como derecho. A pesar de los avances logrados para que la persona con discapacidad sea reconocida como persona, estudiante y ciudadano, y para que no anteceda la mirada del déficit, persiste la idea de exigir el diagnóstico médico para iniciar el PIAR. Esto genera barreras éticas, políticas, epistemológicas y didácticas, entre otras. El cambio de paradigma

que debe fortalecerse en los procesos educativos implica continuar la descentralización del déficit para focalizar la atención en la enseñanza, la formación y el aprendizaje.

El PIAR puede configurarse como una de las herramientas para el cambio institucional. Así lo mencionaron algunos egresados participantes. Un plan construido de manera consciente y colectiva por todos los actores no es solo un documento para un estudiante, sino un promotor de transformación institucional. ¿Cómo lograr que el PIAR conduzca a la reflexión sobre las prácticas educativas y al replanteamiento del acto de enseñar? ¿Cómo construir la corresponsabilidad en este proceso? Seguramente es necesario continuar indagando la vida escolar actual, con sus retos y transformaciones, para identificar posibilidades y experiencias de las cuales aprender.

El valor de los PIAR radica en su aplicación, no únicamente en el trámite, como fue expuesto abiertamente en las conversaciones sostenidas con los educadores especiales. La eficacia del PIAR no se mide por la formalidad de su diligenciamiento ni por el cumplimiento de una norma; los esfuerzos no deben centrarse allí, sino en lo que implica su desarrollo, su implementación y su incidencia en la trayectoria educativa de cada estudiante y en los cambios en la enseñanza por parte de los maestros.

En relación con lo anterior, se observa la necesidad de desafiar la noción del PIAR como objetivo central de la labor de los docentes de apoyo. Podría constituir el pretexto, el inicio o la motivación para un proceso más amplio que impulse la deconstrucción de prácticas excluyentes y abra la puerta a la búsqueda de alternativas genuinas de inclusión.

El diálogo y la comunicación entre los docentes de apoyo o mediadores, los docentes de área, el estudiante y la familia constituyen el factor crucial para la utilidad del PIAR. Sin un diálogo constante, el documento se convierte en un simple trámite administrativo.

Se cuestiona la obsesión por el registro formal del PIAR por encima de acciones pedagógicas y didácticas reales. La propuesta consiste en entablar

diálogo con aquellos docentes que ya implementan ajustes y apoyos de manera genuina, incluso si no los formalizan en el documento. Esto invita a reconocer el valor inherente de su trabajo y a aprender de sus experiencias en contextos donde no resulta fácil despertar el interés y la participación; posiblemente, ello daría lugar a nuevas perspectivas frente al PIAR.

Como dice el dicho: “Una golondrina no llama lluvia”. El cambio no vendrá de una sola persona, sino de la acción colectiva de los educadores. Romper con las estructuras establecidas en las instituciones, generar reflexión y unirse para impulsar un cambio de paradigma constituyen claves fundamentales. La analogía de las golondrinas enfatiza que la colaboración y la persistencia pueden generar un impacto significativo, incluso cuando se inicia con pequeños pasos.

“¿Y si no existiera el PIAR?” Esta pregunta invita a reevaluar el verdadero motor de la inclusión. El hecho de que muchos maestros, antes del Decreto 1421 de 2017, estuvieran dispuestos a apoyar, a conocer a sus estudiantes y a transformar sus perspectivas demuestra que el progreso no depende exclusivamente de la existencia de un documento. El verdadero valor reside en la disposición, en el crecimiento del docente, en su reflexión sobre la práctica pedagógica, en las políticas institucionales y en el papel de actores fundamentales como las familias. Lograr la participación y el reconocimiento de los estudiantes con discapacidad o con dificultades en el aprendizaje no es tarea de unos pocos; constituye un desafío que convoca a todos.

En ocasiones, la herramienta puede percibirse como un instrumento de supervisión punitiva más que como un recurso para la inclusión, lo cual ha llevado a algunas instituciones a tomar decisiones que no siempre reflejan el progreso real de los estudiantes. La meta del PIAR —y, en general, de una

educación pensada para todos— debe consistir en garantizar un proceso de aprendizaje y de participación inclusivo y efectivo para todos los estudiantes, no en la simple validación formal de requisitos. La aprobación de los años escolares debe ser el resultado del desarrollo y avance de los objetivos de aprendizaje, y no una medida destinada a evitar posibles repercusiones administrativas.

Cuestionamientos sobre el tablero

¿Cómo fomentar una responsabilidad compartida en torno a los PIAR?

¿El formato del PIAR, en sí mismo, es lo suficientemente robusto o necesita complementarse con otras herramientas para resultar verdaderamente útil?

¿Cómo medir el éxito de un PIAR más allá de la documentación formal?

Si se considera que el PIAR es una herramienta para promover procesos de inclusión, ¿podría ser igualmente útil para otros estudiantes que, sin presentar discapacidad, requieren apoyos?

¿Es fundamental que el educador especial lidere el proceso de construcción del PIAR en las instituciones educativas o podrían asumirlo otros actores? En ese caso, ¿cuáles serían sus miradas y decisiones?

¿Cuál ha sido la incidencia del PIAR en las instituciones educativas y en las prácticas de los maestros desde su implementación?

¿Es pertinente pensar en alternativas al PIAR que favorezcan los procesos de inclusión?

¿Cómo transformar las resistencias en participación activa en la construcción y el seguimiento del PIAR?

Referencias

- Arteaga, C., Fuertes, A., Jojoa, S. y Ramos, V. (2021). Plan individualizado de ajustes razonables como una herramienta que beneficie a la población con discapacidad. *Revista Huellas*, 7(1). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/6312>
- Benjamin, W. (2001 [1936]). El narrador. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV* (R. Blatt, trad.). Taurus.
- Gutiérrez, G. E. y Hernández, Y. I. (2025). Plan individual de ajustes razonables para la inclusión de estudiantes con discapacidad. *Revista UNIMAR*, 43(1), 13-25. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4059>
- Mallungo, C. y Trujillo, C. (2023). Relatos de docentes sobre su experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables. *Revista PACA*, 15, 39-52. <https://doi.org/10.25054/2027257X.3943>
- Presidencia de la República de Colombia. (29 de agosto de 2017). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Ministerio de Educación Nacional. (2026). *Consulta sobre resolución “Por la cual se establecen criterios para el sector educativo sobre el perfil de docente de apoyo pedagógico y el personal de apoyo pedagógico, así como para las acciones a desarrollar en el marco de la educación inclusiva.”* <https://www.sucop.gov.co/entidades/mineducacion/Normativa?IDNorma=28014>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Moyano, P. A., Quintero, K. L., González, E. J. y Trujillo, C. (2024). Sistematización de una experiencia del Plan Individual de Ajustes

Razonables para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 15(2), 44-64. <https://doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.13>

Pedraza, M. C. (2023). *Percepciones docentes sobre la implementación del PIAR (Plan Individualizado de Ajustes Razonables) para estudiantes con situaciones difíciles o afectación de su salud mental* [Tesis

de maestría, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/40594807-d22c-45b6-a06e-aeddb35330ba/content>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.

Habilidades comunicativas en discapacidad intelectual. Lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva

Elsy Julieth Herrera Prada¹

Laura Sofia Jaramillo Viasus²

Andrés Felipe Molina Díaz³

Yuri Lorena Peñaloza Avendaño⁴

Libia Vélez Latorre⁵

Contextualización

El artículo recoge el proceso realizado y los resultados obtenidos en el Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI) *Habilidades comunicativas en niños y adolescentes con discapacidad intelectual. Lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva* (Herrera *et al.*, 2022), desarrollado en el Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y/o Talentos o

1 Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. ejherrerap@upn.edu.co

2 Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. lsjaramillov@upn.edu.co

3 Licenciado en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. afmolinad@upn.edu.co

4 Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. ylpeñalozaa@upn.edu.co

5 Docente-asesora de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. lvelez@pedagogica.edu.co

Capacidades Excepcionales y sus Familias (PRADIF), durante los periodos 2021-I y 2022-II (UPN, 2021). Su objetivo central fue fortalecer las habilidades comunicativas a través de la implementación de la *lectura fácil* como estrategia de accesibilidad cognitiva, con el fin de mejorar las oportunidades de participación social de un grupo de niños y adolescentes con discapacidad intelectual (DI), mediante la propuesta pedagógica “Leyendo Aprendo” y el uso de los lenguajes artísticos como mediadores del aprendizaje.

Para iniciar, es pertinente resaltar que PRADIF es un programa adscrito a la Licenciatura en Educación Especial (LEE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cuyo propósito es contribuir a los procesos de inclusión y participación de las personas con discapacidad (PcD) o talentos o capacidades excepcionales y sus familias, desde tres apoyos: formativo, orientación informativa y valoración pedagógica (Vélez, 2018). El PPI se sitúa en el apoyo formativo, puesto que este contribuye al proceso de formación de las PcD o talentos o capacidades excepcionales y sus familias, así como de profesionales afines a la educación en temas relacionados con la inclusión. Ello se relaciona directamente con el objetivo principal del proyecto, en cuanto busca contribuir al proceso de formación de niños y adolescentes con DI, garantizar su participación social y partir de la *lectura fácil* como estrategia de accesibilidad cognitiva.

A partir de las indagaciones realizadas por el equipo, se identificó una problemática relacionada con el acceso y la comprensión de la información en la población con DI, lo que afectaba su participación social en diferentes contextos. Además, se evidenció la necesidad de trabajar las habilidades comunicativas, dado que se presentaban dificultades en el lenguaje expresivo. De estas situaciones surgió el planteamiento de la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo fortalecer las habilidades comunicativas en un grupo de niños y adolescentes con discapacidad intelectual, entre ocho y quince años, a partir de la lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva, con el fin de mejorar las oportunidades de participación social?

Fundamentación teórica

Con esta pregunta como guía, se inició la fundamentación teórica del proyecto mediante la revisión de planteamientos como los de la 12.^a edición de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (Schalock *et al.*, 2021), que define la DI como limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa. Además, se tuvo en cuenta el modelo multidimensional (Verdugo y Schalock, 2010), en el que se consideran todas las dimensiones de la persona y se plantean estrategias pertinentes para promover el desarrollo de sus intereses y su bienestar, lo que le permite desempeñarse en múltiples contextos de su vida cotidiana. En este sentido, el PPI se sitúa desde un enfoque social que reconoce que el sujeto no se reduce al diagnóstico, sino que cuenta con características y habilidades que deben considerarse para brindar los apoyos necesarios y minimizar las barreras presentes en los diferentes contextos.

Por otra parte, el Ministerio de Educación del Perú (2001) define las habilidades comunicativas como grupos verbales y no verbales mediante los cuales se busca lograr un objetivo comunicativo. Asimismo, se tuvo en cuenta la perspectiva de Sánchez (2016), quien señala que las habilidades comunicativas se desarrollan a lo largo de la vida con el fin de participar en todas las esferas de la comunicación. Por ello, desde este PPI se reconoció la necesidad de fortalecer dichas habilidades para favorecer la participación y, a su vez, la autonomía.

En consecuencia, fue necesario buscar estrategias que permitieran una mayor comprensión de la información. De este modo, se empleó la *lectura fácil* como estrategia de accesibilidad cognitiva, definida como “una forma de adaptar la información escrita para que esta sea leída y comprendida

por personas con discapacidad intelectual” (ASPADEX Plena Inclusión Galicia, 2019). Así, se entiende la *lectura fácil* como un método de adaptación y redacción de materiales que hace accesible la información.

Propuesta pedagógica

A partir de lo anterior, se creó la propuesta pedagógica “Leyendo Aprendo”, que utilizó la *lectura fácil* como estrategia de accesibilidad cognitiva con el fin de implementar talleres pedagógicos orientados al fortalecimiento de las habilidades comunicativas (hablar, leer y escribir) en un grupo de niños y adolescentes con DI entre ocho y quince años. El Ministerio de Educación del Perú (2001) expone que “las habilidades básicas que se deben dominar para poder comunicarse con éxito son: hablar, escuchar, escribir y leer”. No obstante, según la información recopilada en observaciones y diarios de campo, las mayores dificultades en la población con DI se presentan en el habla, la lectura y la escritura. Por ello, la propuesta se centró en fortalecer estas habilidades mediante el uso de la lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva, con el fin de favorecer la comprensión e interpretación de textos, así como la expresión oral y escrita, garantizar el acceso a la información y generar mayores oportunidades de participación.

Si bien la escucha es una habilidad fundamental y estuvo presente en cada uno de los espacios de aprendizaje —a través de la lectura en voz alta, el seguimiento de instrucciones y la participación en diálogos, entre otros—, no constituyó el eje central de la propuesta.

Del mismo modo, se hizo uso de los lenguajes artísticos (visual, literario y de expresión corporal), con sustento en el modelo pedagógico constructivista, que enfatiza el aprendizaje significativo pro-

puesto por Ausubel (1983). Desde esta perspectiva, los saberes previos son fundamentales para relacionarlos con los nuevos, interiorizarlos y posteriormente ponerlos en práctica. Así, se asumió el rol de los educadores especiales como mediadores del conocimiento y el de las personas con discapacidad (PcD) como sujetos activos de su propio aprendizaje.

La propuesta se dividió en tres módulos (hablar, leer y escribir). En cada uno se plantearon diferentes temas que se trabajaron en talleres pedagógicos dirigidos a siete niños y adolescentes, siete padres y cuidadores, y nueve funcionarios de la Biblioteca Central de la UPN, para un total de veinte talleres. En cuanto a la metodología de investigación, el proyecto se orientó por el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y el tipo investigación-acción. Se empleó principalmente la entrevista como instrumento de recolección de información, junto con un instrumento de evaluación de las habilidades comunicativas y de la participación social, así como planeaciones y evaluaciones de los talleres pedagógicos.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de los análisis en relación con cada una de las habilidades comunicativas y con la participación social en los contextos escolar y social.

El fortalecimiento de las habilidades comunicativas generó un impacto en la participación social, pues las actividades desarrolladas mediante los lenguajes artísticos permitieron identificar los intereses y gustos de los participantes. Asimismo, se brindaron estrategias como el trabajo en equipo, los espacios de confianza y los rincones de lectura, entre otras, que propiciaron la interacción, la expresión de ideas y la comprensión de la información.

En la habilidad del habla se evidenció un avance en las pautas de comunicación, al emplear un tono de voz adecuado y respetar los turnos mediante juegos de roles; también se reconoció el cuerpo

como medio de expresión. En lectura y escritura, los participantes continuaron en la etapa alfabética propuesta por Ferreiro (1979), citada por Rodríguez (2021). No obstante, se observó una disminución de errores frecuentes como la lectura silábica, las omisiones, las adiciones y las sustituciones. Se constató que la “lectura fácil” posibilitó una mayor comprensión de los textos, así como un mayor desenvolvimiento y participación social en los diferentes contextos en los que se desenvuelven los sujetos.

Del mismo modo, Jiménez y Flórez (2013) destacan la lectura como un elemento fundamental en los procesos de habla, en la medida en que permite al sujeto alcanzar mayor independencia y participación. Este aspecto se comprobó mediante el uso de materiales adaptados en lectura fácil, lo que redujo las barreras de acceso a la información escrita. Se observó un avance en la decodificación de palabras, lo que favoreció una lectura más fluida de frases y textos cortos.

Asimismo, la estrategia no se centró únicamente en la decodificación, sino también en la comprensión lectora. Para ello se emplearon preguntas de comprensión literal e inferencial, apoyos visuales y actividades de dramatización que permitieron a los niños y adolescentes conectar la información leída con su vida cotidiana.

En cuanto a la escritura, los participantes realizaron ejercicios de producción guiada a partir de sus intereses y experiencias, lo que favoreció la coherencia y el sentido de los textos. La creación de un portador de texto en lectura fácil, elaborado de manera colaborativa, constituyó un recurso clave para fortalecer el aprendizaje y los procesos de escritura, al dar sentido y significado a las palabras. Esto permitió que los niños y adolescentes reconocieran su producción escrita como valiosa y útil.

De igual manera, se observó un avance en la organización de ideas y en la separación de palabras; además, se redujeron errores de inversión de grafías y se incrementó el vocabulario empleado en los textos. En este sentido, la escritura se consolidó como un medio de expresión personal y de cons-

trucción de identidad, al reflejar gustos, emociones y experiencias de los participantes.

Igualmente, junto con las familias se elaboró una recopilación de relatos de vida que permitió reconocer las experiencias de ser padres de una PcD y poner en práctica la “lectura fácil”, así como resaltar su importancia.

Por otra parte, se evidenció la necesidad de brindar estrategias didácticas a padres y cuidadores para continuar fortaleciendo las habilidades comunicativas de los participantes desde casa, mediante un trabajo conjunto en pro del aprendizaje y la participación de los integrantes de “Leyendo Aprendo”. Asimismo, se realizaron capacitaciones sobre “lectura fácil” dirigidas a los funcionarios de la biblioteca, lo que propició la construcción de un póster informativo en *lectura fácil*, con el fin de crear espacios más inclusivos dentro de la biblioteca y la universidad.

Conclusiones

Desde el rol de educadores especiales en formación, fue de gran importancia realizar un trabajo innovador mediante el uso de la *lectura fácil* como estrategia de accesibilidad cognitiva, debido a que se trata de un tema poco conocido en Colombia.

Se observó un impacto en las habilidades comunicativas y en la participación social de los integrantes de “Leyendo Aprendo”, quienes comenzaron a expresar sus ideas, comunicarse con su cuerpo y respetar los turnos y las opiniones de sus compañeros. Asimismo, leyeron de manera más fluida, comprendieron mejor la información y disminuyeron errores frecuentes en la escritura, como omisiones, inversiones y sustituciones. Estos avances se lograron a través del desarrollo de talleres pedagógicos que emplearon los lenguajes artísticos como mediadores del aprendizaje, lo que brindó

la posibilidad de descubrir nuevas habilidades y trabajar desde los intereses y la motivación, así como crear espacios de confianza y experiencias significativas.

Además, el trabajo conjunto con familias y cuidadores proporcionó herramientas en beneficio de la educación y la participación de la población. Del mismo modo, se fortaleció el rol del educador especial mediante el trabajo interdisciplinar con los funcionarios de la Biblioteca Central de la UPN, a través de procesos de capacitación y gestión que permitieron el andamiaje de conocimientos y contribuyeron a los procesos inclusivos desarrollados en este espacio.

Por otro lado, durante la investigación y el desarrollo de la propuesta pedagógica se presentaron distintas dificultades que incidieron en la fase inicial del ejercicio investigativo. En primera instancia, surgieron inconvenientes en la conformación del grupo de participantes, dado que la convocatoria y vinculación de los niños y adolescentes con DI requirió más tiempo del previsto para ajustar el grupo con el que se implementó la propuesta. Asimismo, durante el desarrollo de los módulos y la implementación de los talleres, algunos participantes dejaron de asistir a los encuentros por motivos personales, lo que influyó en el proceso y exigió ajustes para el cumplimiento de los objetivos inicialmente planteados.

Por otra parte, las dinámicas institucionales y la disponibilidad de espacios limitaron la realización de talleres correspondientes al módulo de escritura, lo que generó una menor cantidad de intervenciones en comparación con lo propuesto. Esta situación dio lugar a la construcción progresiva de diferentes estrategias y ajustes a lo largo del desarrollo de la propuesta pedagógica, con el propósito de favorecer la permanencia de los participantes, dar continuidad al proceso pedagógico y generar

un trabajo cooperativo entre todos los actores que hicieron parte del proyecto investigativo.

Figura 1.

Kamishibai



Fuente: archivo fotográfico de los autores.

Figura 2.

Portador de texto



Fuente: archivo fotográfico de los autores.

Figura 3.

Taller de lectura



Fuente: archivo fotográfico de los autores.

Referencias

- ASPADEX Plena Inclusión Galicia. (22 de abril de 2019). *Lectura fácil: definición y recursos de interés*. <https://aspadex.org/lectura-facil-definicion-y-recursos-de-interes/>
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Herrera, E. J., Jaramillo, L. S., Molina, A. F. y Peñaloza, Y. L. (2022). *Habilidades comunicativas en niños y adolescentes con DI lectura fácil como estrategia de accesibilidad cognitiva* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Jiménez, D. y Flórez, R. (2013). *¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual*. Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación del Perú. (2001). *La comunicación, ¿se aprende? Fascículo autoinstructivo*. Autor.
- Rodríguez, A. (2021). *Niveles de lectoescritura: concepto, etapas y características*. Lifider.
- Sánchez, E. (2016). *Fortalecimiento de habilidades comunicativas a través de las artes plásticas, con niños y niñas de cuarto de primaria de la Institución Educativa Distrital Saludcoop Sur* [Trabajo de grado, Universidad Libre].
- Schalock, R., Luckasson, R. y Tassé, M. (2021). *Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyo* (12.ª ed.). Hogrefe TEA Ediciones.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2021). *Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus Familias*. <https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-especial/pradif/>
- Vélez, L. (2018). *50 años de historia del programa de formación en educación especial: programa de apoyos para las personas con discapacidad y sus familias-PRA-DIF. Una opción para el fortalecimiento de la inclusión*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Verdugo, M. y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4). https://plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf

Accesibilidad y lectura fácil para el desarrollo lecto-escritural en jóvenes con discapacidad intelectual

Laura Daniela Acosta Lozano¹

Angela Julieth Orjuela Bernal²

Yesica Natalia Suárez Gómez³

Libia Vélez Latorre⁴

Contextualización

El presente artículo recoge los principales hallazgos del proyecto pedagógico investigativo (PPI) *Implementación de la lectura fácil en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual* (Acosta *et al.*, 2023), desarrollado en el programa PRADIF⁵ por docentes en formación de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

1 Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. ldacostal@upn.edu.co

2 Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. ajorjuelab@upn.edu.co

3 Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. yensuarezg@upn.edu.co

4 Docente-asesora de la Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. lvelez@pedagogica.edu.co

5 Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus Familias.

entre los periodos 2021-I y 2023-I. Su interés central fue fortalecer los procesos de lectura, escritura y comprensión lectora en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual (DI) entre los dieciocho y treinta años, mediante el uso de estrategias facilitadoras para el aprendizaje, la literatura como mediador pedagógico y la *lectura fácil* como herramienta de accesibilidad cognitiva.

Es importante indicar que el programa PRADIF se desarrolla en las instalaciones de la UPN. Su objetivo es brindar atención a personas con discapacidad, talentos o capacidades excepcionales y sus familias, por medio de tres apoyos: apoyo valoración pedagógica, apoyo orientación informativa y apoyo formativo, en el cual se enmarca el PPI.

El proyecto nació durante el desarrollo del Apoyo Formativo de PRADIF con el grupo Diferentes y Habilidosos, en el que se trabajaba con jóvenes y adultos con DI. Los participantes manifestaban que no les gustaba leer porque no comprendían lo que leían, ya que los libros, revistas o artículos a los cuales accedían manejaban un lenguaje complejo. Esto afectaba de forma directa sus procesos de escritura y el acceso a la información.

A raíz de esta situación, el grupo de trabajo investigó sus causas y estableció un diálogo con autores como Ospina y Rodríguez (2019), Pérez y Ávila (2017) y Padilla (2011). Se concluyó que los procesos de escritura, lectura y comprensión lectora en las personas con DI no se desarrollan de manera óptima en la etapa de educación básica, puesto que, al ser procesos de orden cognitivo superior, requieren diversos apoyos, estrategias y material pedagógico que los docentes de aula regular generalmente no implementan o no emplean de la forma más adecuada para el trabajo con personas con DI, debido a que no cuentan con la formación o los recursos necesarios.

Una vez estudiados los fenómenos de interés, el grupo procedió a investigar antecedentes locales, nacionales e internacionales, con la finalidad de identificar las estrategias pedagógicas que permitieran mitigar las dificultades encontradas. Se halló que la accesibilidad cognitiva y su rama de

la *lectura fácil* son herramientas pedagógicas que permiten adaptar la información de los diferentes tipos de texto para que esta sea comprensible para toda la población. Asimismo, el lenguaje literario permite fortalecer las habilidades comunicativas, dado que la literatura es un medio para expresar los diferentes sentires y pensamientos de las personas.

Terminado el proceso de revisión teórica, se dio paso a la estructuración de la pregunta problema, que orientó todo el trabajo: ¿Cómo fortalecer los procesos de lectura, escritura y comprensión lectora en un grupo de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual entre dieciocho y treinta años de la ciudad de Bogotá, a partir de la *lectura fácil* como estrategia de accesibilidad cognitiva, con el fin de favorecer el acceso a la información y a la participación social?

A partir de la pregunta problema se determinaron los autores centrales del PPI para la construcción del marco teórico: escritura y lectura, propuesta por Rodríguez (2018); comprensión lectora, desde la perspectiva de Zorrilla (2005); accesibilidad cognitiva, desde Gómez y González, 2018; lectura fácil, métodos de redacción y evaluación, de acuerdo con García (2012), y las estrategias facilitadoras y motivadoras del aprendizaje, según el postulado de Melo y Hernández (2014).

Posteriormente, se estructuró la metodología del PPI, que inició con la elaboración de la propuesta pedagógica titulada *En el club de lectura aprendo fácil*. Esta tuvo como objetivo principal fortalecer los procesos de escritura, lectura y comprensión lectora a través de la lectura fácil y de estrategias facilitadoras para el aprendizaje. Asimismo, se eligió el modelo pedagógico que se implementaría, el constructivismo.

La propuesta se consolidó en tres fases: fase 1, *Estrategias para la escritura y comprensión lectora*; fase 2,

Análisis, escritura y lectura de textos de interés en lectura fácil; y fase 3, Escritura del texto.

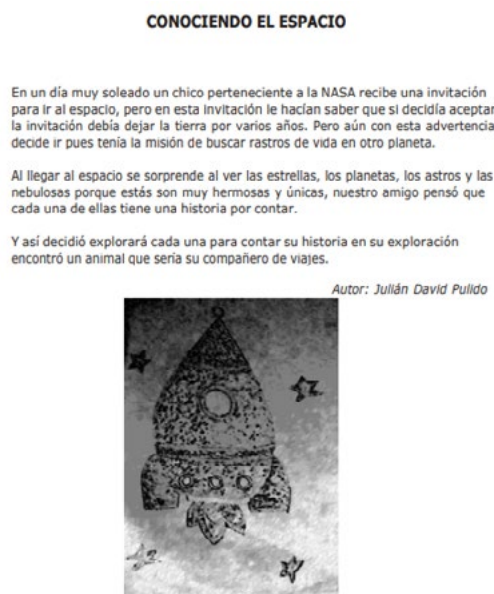
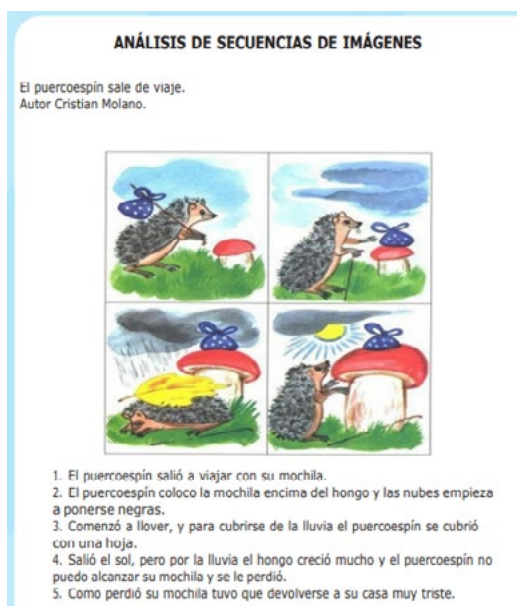
Los talleres del club de lectura iniciaron en marzo del periodo 2022-I con la implementación de la fase 1, “Estrategias para la escritura y comprensión lectora”. Comenzaron con ocho participantes, en quienes se identificó que se encontraban en la etapa de lectura y escritura alfabética y que su comprensión lectora se ubicaba en un nivel literal. A partir de allí se implementaron estrategias pedagógicas para fortalecer dichos procesos mediante la lectura fácil y estrategias facilitadoras del aprendizaje, tales como lenguajes artísticos (visual, corporal y literario), el juego y nuevas tecnologías. Del mismo modo, se promovió el trabajo colaborativo a través de actividades que involucraron textos informativos, videos, murales, pinturas y el cuerpo como medio de expresión y representación con lenguaje verbal y no verbal.

En la fase 2, “Análisis, escritura y lectura de textos de interés en *lectura fácil*”, los participantes analizaron y comprendieron diversos textos que les permitieron reconocerse como personas con discapacidad, con derechos y deberes que deben cumplir dentro de la sociedad, así como identificar posibilidades dentro del campo laboral. Los talleres estuvieron mediados por la tecnología, específicamente mediante el uso de recursos informativos visuales, y el juego propició espacios de participación que dieron apertura al tema central del taller.

En la fase 3, “Escritura del texto”, cada joven realizó un escrito con las estrategias brindadas en el club de lectura. Dichos textos se crearon según los intereses de cada participante y contaron con el acompañamiento de las maestras en formación. A continuación, se presentan dos imágenes de los textos elaborados.

Figura 1 y 2.

Imágenes de la fase 3



Fuente: Acosta *et al.* (2023, p.19; p.24).

La propuesta pedagógica finalizó en abril de 2023-I con un total de diecinueve talleres y el cumplimiento de las tres fases, acompañadas por tres estrategias pensadas y diseñadas por las maestras en formación, las cuales fueron:

- Cuaderno viajero: se rotaba cada semana entre los participantes. Su objetivo se centraba en escribir y dibujar sobre un tema asignado o de libre elección.

Figura 3.

Cuaderno viajero



Fuente: Acosta *et al.* (2023, p.09).

- LeerFlix: cada joven leyó un libro en *lectura fácil* de su interés durante un mes, el cual se rotaba al finalizar este tiempo. Se trataba de cuentos de amor, animales, historias fantásticas e historias de vida de mujeres inspiradoras con y sin discapacidad. La intención era dar a conocer a sus pares y a las maestras en formación lo que más les había gustado del libro. Para ello se realizaron actividades como “Galería Artística” y “Personificación”, entre otras.

Figuras 4 y 5.

Exposición

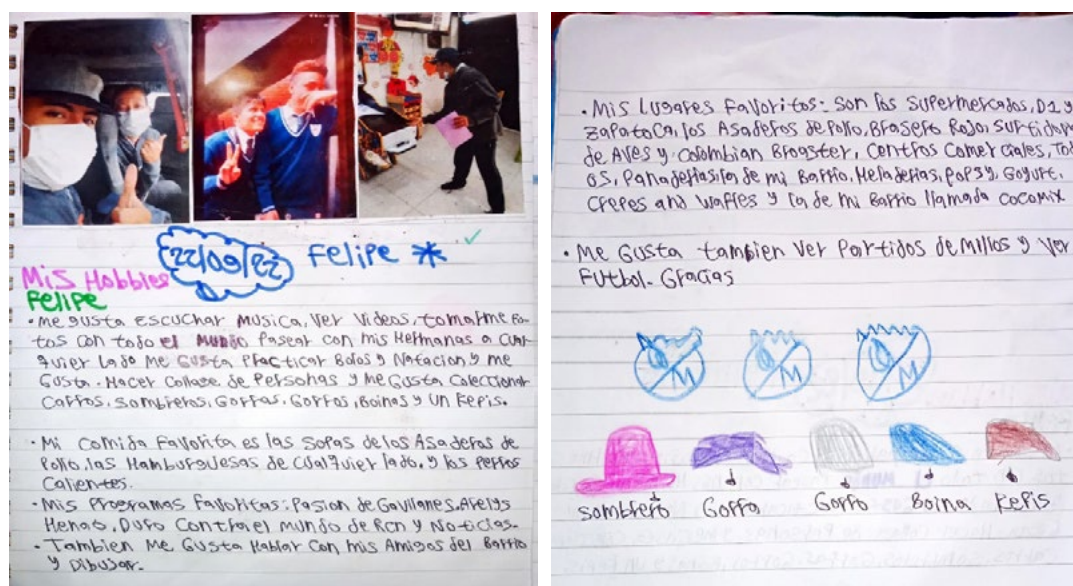


Fuente: Fotografías tomadas en la exposición *Con la lectura fácil comprendo mejor el mundo* (PRADIF, 11 de noviembre de 2022). Archivo fotográfico de las autoras.

- Lectura compartir: cada joven debía leer un texto al iniciar los talleres. En la fase 1, las lecturas eran elegidas de forma libre por los participantes, tomadas de libros, internet u otra fuente de información; en la fase 2, cada joven debía escribir la lectura que deseaba compartir y aplicar las estrategias y los consejos presentados en la fase anterior.

Figuras 6 y 7.

Cuaderno viajero



Fuente: Imágenes tomadas de *Cuaderno Viajero* (2022). Archivo fotográfico de las autoras.

Es importante mencionar que todos los talleres y estrategias anteriormente mencionados se pueden encontrar en la página de la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional, en la pestaña del repositorio.⁶

Cada taller se desarrolló en tres momentos: un momento inicial, en el que se realizaron actividades motivadoras como “¿Sabías que?” y rompehielos, las cuales permitían conocer el estado de ánimo y centrar la atención para dar inicio al tema central, que se conectaba directamente con el ejercicio práctico del momento intermedio; y un momento final, en el que se realizaba una socialización o plenaria del tema abordado.

6 Implementación de la *lectura fácil* en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18785>

Por último, cada fase propuesta tuvo como objetivo permitir el aprendizaje y la implementación de estrategias y herramientas para la lectura, escritura y comprensión lectora de los diferentes textos. Esto permitió disminuir las dificultades o falencias que los jóvenes y adultos con DI presentaban al enfrentarse a los diferentes contextos en los que se desenvolvían y que estaban permeados por el acceso a la información.

Hallazgos

En los tópicos del PPI se halló que, en relación con la accesibilidad cognitiva, ningún participante ni núcleo familiar tenía conocimiento o acercamiento a esta ni a los textos en lectura fácil, lo cual cambió con los talleres pedagógicos, puesto que en ellos adquirieron herramientas que les permitieron conocerla, comprenderla e implementarla en su cotidianidad.

En cuanto a las estrategias facilitadoras del aprendizaje, los participantes y sus familias percibían el juego, el arte y la tecnología como estrategias de entretenimiento o comunicación; sin

embargo, esta percepción cambió con los talleres. Los jóvenes comprendieron que, mediante el uso adecuado de estas estrategias, se pueden generar procesos de enseñanza-aprendizaje.

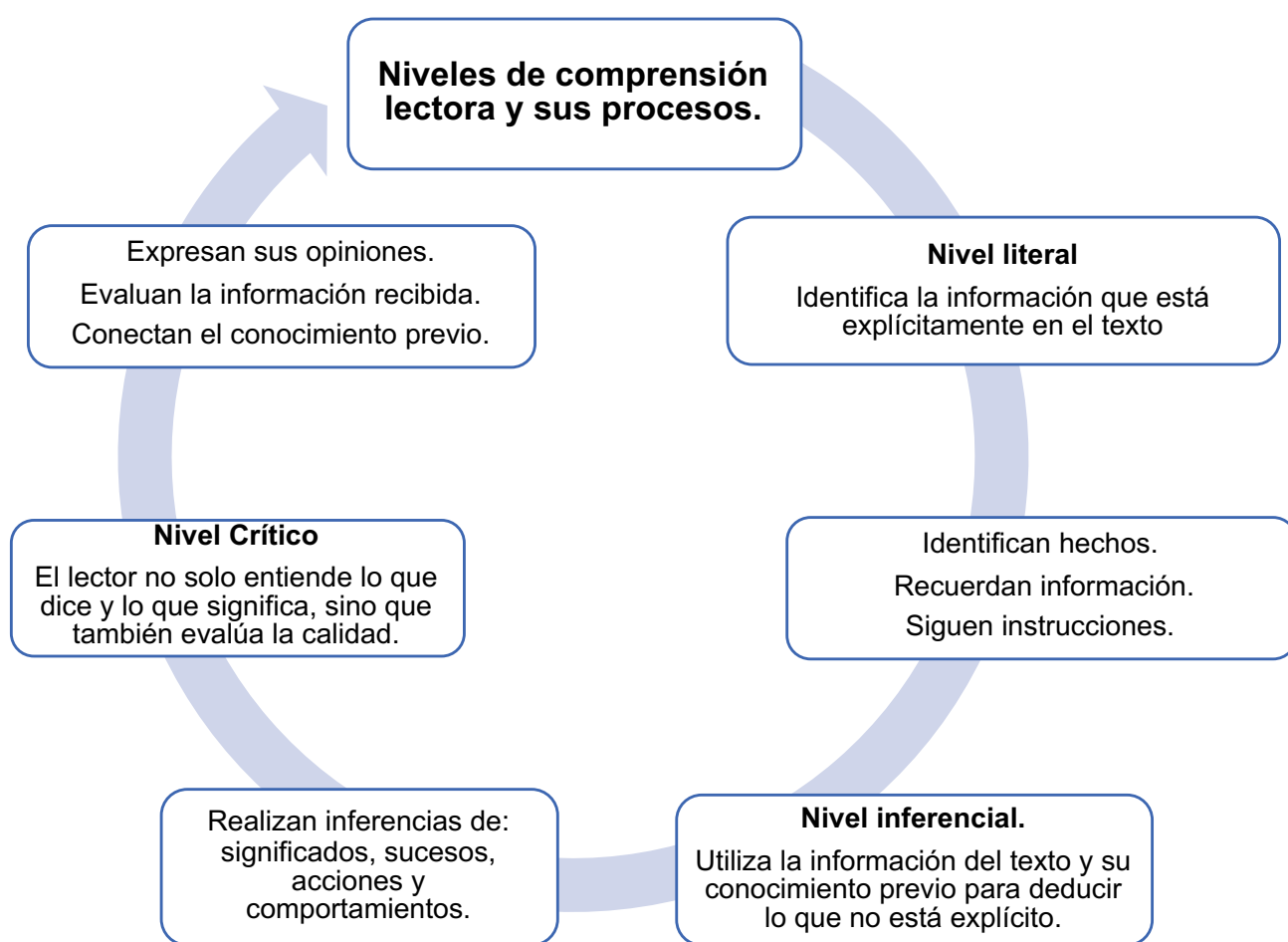
En lo que respecta a la lectura y la escritura, los participantes permanecieron en la misma etapa alfabética con la que iniciaron; sin embargo, adquirieron estrategias que les permitieron superar algunas dificultades que presentaban en cada uno de los procesos, tales como sustituciones, manejo

del espacio, caligrafía, ortografía, pronunciación y conciencia fonológica.

En cuanto a la comprensión lectora, los participantes lograron avances en sus procesos. Los jóvenes que terminaron el proceso o asistieron a la mayoría de los talleres iniciaron en el nivel literal y transitaron al nivel inferencial y, en algunos casos, al nivel crítico, como se evidencia en el siguiente gráfico.

Figura 8.

Niveles de comprensión lectora y sus procesos



Fuente: elaboración propia a partir de Acosta *et al.* (2023).

Por último, en la participación social los jóvenes avanzaron en la toma de decisiones. Se evidenció que, al inicio, las participaciones eran mínimas: solo intervenían cuando se les preguntaba o cuando nadie más lo hacía; en cuanto a las participaciones familiares, eran escasas. Al concluir el proceso se observó que cada uno participaba de manera voluntaria, implementaba el respeto del turno y se involucraba en la toma de decisiones y en conversaciones familiares, sociales y académicas.

Conclusión

Para finalizar, como licenciadas identificamos que la propuesta pedagógica “En el club de lectura aprendo fácil” fue un espacio en el que la accesibilidad cognitiva, la lectura fácil y las estrategias facilitadoras del aprendizaje fueron elementos poderosos que facilitaron procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. A su vez, promovió la interacción entre pares, la participación y la autodeterminación. Asimismo, los participantes lograron reconocerse como personas con discapacidad intelectual, con derechos y deberes que les aseguran ser sujetos activos dentro de la sociedad.

Referencias

- Acosta, L. D., Orjuela, A. J. & Suarez, Y. N. (2023). Implementación de la “lectura fácil” en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18785>
- García, O. (2012). *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/4146/Lectura%20>

[facil%20-%20Metodos%20de%20redaccion%20y%20evaluacion.pdf?sequence=1](http://hdl.handle.net/20.500.12209/18785)

- Gómez-Puerta, M., & Lorenzo-Lledó, G. (2018). El desarrollo de la accesibilidad cognitiva como estrategia para la mejora de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *International Studies on Law and Education*, (29–30), 91–104. <http://hdl.handle.net/10045/70319>
- Melo, M. P. y Hernández, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa*, 14(66), 41-63. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a4.pdf>
- Ospina, J. y Rodríguez, M. (2019). *T. I. L. (Tiempo de interacción y lectura): desarrollo de la lectura en estudiantes con discapacidad intelectual límite de segundo grado* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/items/d7e4eeea-1feb-4303-b3a6-f6fef40502e4>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n4/v40n4a07.pdf>
- Pérez, C. y Ávila, V. (2017). Club de “lectura fácil” para alumnos con discapacidad intelectual: experiencia piloto. *Revista Síndrome de Down*, 34, 38-50. https://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2017/06/revista133_38-50.pdf
- PRADIF Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y sus Familias. (11 de noviembre de 2022). *Exposición Con la lectura fácil comprendo mejor el mundo* [entrada de Facebook]. <https://www.facebook.com/share/p/1aQdTDpA59/>
- PRADIF. (2023). *Recopilación de experiencias en el club de lectura aprendo fácil*. <https://drive.google.com/file/d/1gYF1ZHS-luWOtAHNskuduNKwkrXhxkaQK/view?usp=sharing>

Rodríguez, A. (2018). *Niveles de lectoescritura: etapas y sus características*. Lifeder. <https://www.lifeder.com/niveles-lectoescritura/>

Zorrilla, M. J. P. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista*

de Educación, 126, 121-138. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:40a833f1-db59-4b9d-984b-164ae496892e/re200510-pdf.pdf>

Batería de valoración pedagógica. Apuesta de PRADIF para niños y niñas con discapacidad

Erika Jimena Fuentes Mojica¹

Yeimy Tatiana Garay Martínez²

Sara María Leño Barón³

Bengy Brigitte Molano Mosquera⁴

Leidy Hermelinda Torres Salinas⁵

Angie Stephanie Torres Torres⁶

-
- 1 Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. lee_efuentes@pedagogica.edu.co
 - 2 Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación Inclusiva e Intercultural, Universidad El Bosque. lee_ygaray@pedagogica.edu.co
 - 3 Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Currículo y Pedagogía, Universidad de los Andes. Magíster en educación, Universidad Javeriana. lee_sleano051@pedagogica.edu.co
 - 4 Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Neuropsicología y Educación, Fundación Internacional de la Rioja. lee_bmolano@pedagogica.edu.co
 - 5 Licenciada en Educación Especial con Énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Juego y Desarrollo Socioemocional, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Magíster en Comunicación y Educación en la Cultura, Corporación Universitaria Minuto de Dios. lee_ltorres@pedagogica.edu.co
 - 6 Licenciada en Educación Especial con Énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación, Universidad de Santander. Especialista en Aplicación de las TIC para la Enseñanza, Universidad de Santander. lee_atorres@pedagogica.edu.co

María Fernanda Vélez Herrera⁷
Libia Vélez Latorre⁸

Pequeñas revoluciones pedagógicas que confirmaban que,
con la mirada adecuada, las potencialidades emergen.

R. L. SCHALOCK Y M. A. VERDUGO
(2003) Y **VERDUGO (2009)**

Resumen

Este artículo presenta los resultados del proyecto de investigación “Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y sus Familias (PRADIF)” (Fuentes *et al.*, 2016), específicamente la creación de la batería de valoración pedagógica (BAVAPE), desarrollada por estudiantes de la primera cohorte del programa PRADIF de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional durante los años 2015-2016.

La BAVAPE surge como una propuesta para repensar la forma en que se comprenden los procesos de aprendizaje. Durante la investigación se consolidó un instrumento con actividades pedagógicas diseñadas para visibilizar las habilidades y reconocer las potencialidades de los estudiantes desde las diferentes dimensiones del desarrollo. A su vez, y de acuerdo con las particularidades de cada discapacidad, en el documento se sugieren orientaciones para la implementación de las actividades propuestas.

Introducción

Ante la mirada tradicional que la sociedad ha tenido sobre las personas con discapacidad (PcD), centrada en sus limitaciones y en lo que se presume que no pueden alcanzar en contextos educativos, dadas sus particularidades o diagnóstico, se creó el apoyo valorativo en el marco de la fundación del programa PRADIF. Su objetivo es identificar habi-

lidades de las PcD mediante una batería de valoración pedagógica para establecer un informe que detalle las habilidades y potencialidades de los estudiantes, con los apoyos pertinentes, el cual pueda ser implementado por las familias y los docentes en las instituciones escolares.

El artículo explora los conceptos de batería de valoración pedagógica, las dimensiones del desarrollo, los dispositivos de aprendizaje, el uso del instrumento y la metodología pensada para su implementación, junto con la estructura de la BAVAPE⁹. Para finalizar, se detallan las conclusiones y proyecciones elaboradas con base en los resultados obtenidos durante el tiempo de implementación.

Fundamentación teórica

La valoración pedagógica es un proceso integral de evaluación que busca identificar habilidades y potencialidades de los niños y niñas en etapa escolar. La BAVAPE es una herramienta sistemática compuesta por actividades previamente planeadas y un instrumento diseñado para explorar las habilidades y potencialidades de los niños y niñas con discapacidad en etapa escolar.

A diferencia de la valoración psicológica —que va del individuo al contexto—, la valoración pedagógica “parte de la situación educativa (aspectos didácticos, competencias curriculares, contextos) y se dirige al individuo en que dichos aspectos se concretan” (Fernández-Barroso, 1991, p. 3). Esta perspectiva resulta clave para fundamentar la BAVAPE, ya que permite integrar los factores pedagógicos que inciden en el aprendizaje y el desarro-

7 Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. lee_mvlez270@pedagogica.edu.co

8 Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente titular, Universidad Pedagógica Nacional. lvez@pedagogica.edu.co

9 Para más información acerca de la BAVAPE, consultar el programa PRADIF de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: pradif@pedagogica.edu.co. Calle 72 #11-86, Oficina Salas Arturo Camargo UPN.

llo del estudiante, y aporta criterios valiosos para la adaptación curricular y la intervención educativa.

Desde una perspectiva crítica e inclusiva, Ángela Valenzuela (2008) plantea que la valoración pedagógica no puede limitarse a la medición de desempeños, sino que debe reconocer las trayectorias, los contextos y las formas de saber que portan los y las estudiantes, especialmente aquellos históricamente marginados. Su propuesta busca contrarrestar lo que denomina *subtractive schooling*, es decir, una escolarización que invalida los saberes culturales y comunitarios de los estudiantes. En este sentido, la valoración pedagógica debe ser un proceso dialógico, situado y ético que potencie el aprendizaje desde la identidad, la historia y la lengua del educando. Este enfoque aporta a la BAVAPE una dimensión socioeducativa que permite comprender al estudiante más allá de sus resultados académicos y reconocer su subjetividad y diversidad como condiciones para la enseñanza efectiva (Valenzuela, 2008).

El instrumento de la BAVAPE se consolidó teniendo en cuenta dos elementos: en primer lugar, las dimensiones socioafectiva, cognitiva, comunicativa, corporal y sensoriomotriz; en segundo lugar, los dispositivos básicos del aprendizaje: atención, memoria, percepción, concentración y motivación.

Las dimensiones del desarrollo contribuyen al aprendizaje global. En la BAVAPE se tienen en cuenta la dimensión cognitiva —relacionada con la adquisición de nuevos saberes y procesos intelectuales—, la corporal —referida al desarrollo físico y motriz grueso y fino—, la comunicativa —vinculada al desarrollo del lenguaje y la comunicación—, la socioafectiva —que abarca las relaciones sociales, la gestión de emociones, el autoconcepto y la

personalidad— y la sensoriomotriz —que, en la concepción de Piaget (1973), se refiere a la comprensión del entorno mediante los sentidos y la acción motora—. Cada una de estas dimensiones se interrelaciona con las demás, de modo que un desarrollo equilibrado en todas ellas favorece el aprendizaje integral de los niños en edad escolar.

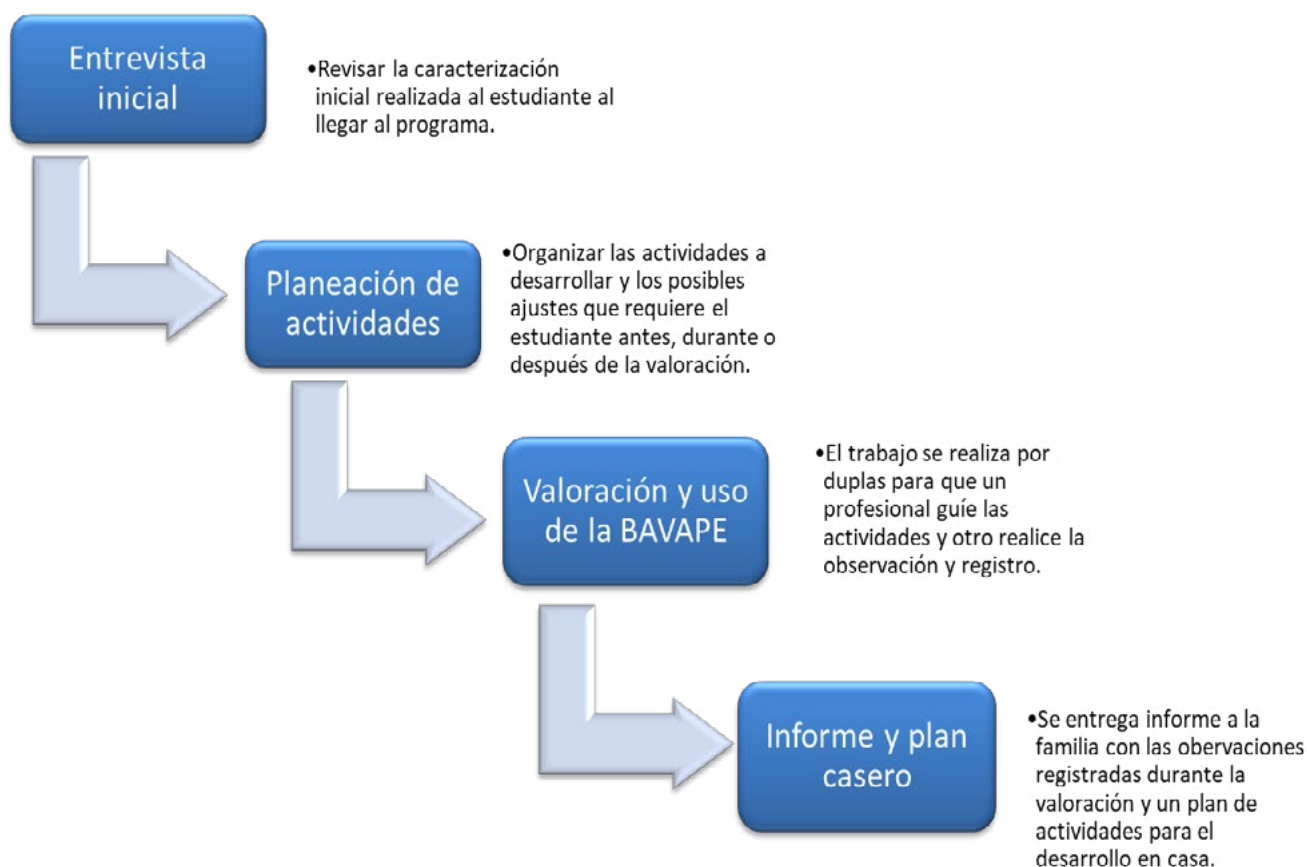
Los dispositivos básicos del aprendizaje son procesos cognitivos esenciales que habilitan la adquisición de nuevos conocimientos. Se definen como “condiciones del organismo necesarias para llevar a cabo un aprendizaje cualquiera, incluido el aprendizaje escolar”. En la clasificación clásica de Azcoaga y Mejía (2008), estos dispositivos se agrupan en cuatro categorías principales: motivación, atención, sensopercepción y memoria.

Uso de la batería

La BAVAPE establece la siguiente ruta para su aplicación: primero, se realiza una entrevista inicial cuyo objetivo es efectuar una caracterización del estudiante y su familia al ingresar al programa; en segundo lugar, se elabora una planeación de actividades en la que, a partir de una actividad con varias tareas, se propone el ajuste que puede requerir cada estudiante según el tipo de discapacidad; en tercer lugar, se aplica el instrumento en el momento de realizar la valoración pedagógica; y, por último, se redacta el informe que se presentará a las familias, en el que se detallan las habilidades y potencialidades, con el fin de que pueda ser llevado al colegio y el equipo pedagógico tome decisiones informadas respecto del tipo de ajustes que requiere cada estudiante en relación con sus habilidades y potencialidades.

Figura 1.

Ruta para la BAVAPE



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta el instrumento que orienta la valoración pedagógica individual de cada estudiante. Es fundamental que el proceso se realice en duplas: mientras un(a) educador(a) especial desarrolla las actividades con el niño o la niña, el otro(a) se encarga de diligenciar el instrumento. Al final, ambos lo revisan para comple-

mentarlo y redactar el informe que será socializado con las familias. Cuando se evidencie una barrera, se deben consignar las estrategias utilizadas por el profesional que aplicó la prueba y los apoyos que el estudiante pueda requerir en el futuro para minimizar la brecha.

Instrumento BAVAPE

Tabla 1.

Instrumento BAVAPE

INSTRUMENTO BAVAPE		
Dimensión	DBA	Observaciones
Cognitiva	Atención (selectiva, dividida, focalizada, voluntaria, involuntaria)	
	Pensamiento (concreto, simbólico, abstracto)	
	Memoria (largo, corto plazo, selectiva, semántica, episódica, declarativa, de trabajo)	
Sensorial	Percepción visual (movilidad ocular, percepción de color, memoria visual)	
	Motivación	
	Percepción auditiva (discriminación de fonemas, percepción de la instrucción)	
Comunicativa	Lenguaje (fase lingüística, prelingüística, nivel fonológico, nivel semántico, nivel morfosintáctico o construcción de frases)	
	Comunicación (verbal, no verbal, expresión corporal)	
Corporal	Noción de espacio (derecha, izquierda, arriba, abajo, relación al lado, debajo, encima, debajo)	
Observaciones generales: En este espacio se debe tener en cuenta la interacción social durante el ejercicio valorativo para consignar las observaciones correspondientes a la dimensión socioafectiva del o la estudiante con discapacidad.		

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

La batería de valoración pedagógica BAVAPE constituye un aporte relevante al campo de acción de la educación especial al ofrecer una herramienta que permite visibilizar las habilidades y potencialidades de los estudiantes con discapacidad en relación con las distintas dimensiones del desarrollo.

Aunque no garantiza por sí sola la participación educativa, proporciona a los docentes de diversas áreas orientaciones valiosas para identificar ajustes didácticos y metodológicos que favorezcan el aprendizaje.

El rol del educador especial adquiere un lugar central en la implementación de la BAVAPE, al actuar como mediador en la interpretación de los resultados y en la construcción de apoyos pertinentes. Su labor no se limita a aplicar el instrumento, sino que implica acompañar a otros profesionales en el diseño de estrategias que respondan a las necesidades reales de los estudiantes. Esto fortalece

prácticas pedagógicas corresponsables y el trabajo interdisciplinar en contextos educativos diversos.

La implementación de la BAVAPE robustece el servicio que PRADIF brinda a las familias al ofrecer información clara, estructurada y pertinente sobre las habilidades, potencialidades y necesidades educativas de sus hijos e hijas. Este insumo facilita la comprensión de las decisiones pedagógicas adoptadas y de los apoyos que pueden implementarse en el aula. En este sentido, la BAVAPE contribuye a consolidar vínculos de confianza entre la escuela y la familia, al reconocer a esta última como una aliada esencial en el acompañamiento de los procesos de aprendizaje de niños y niñas con discapacidad.

Proyecciones

Para continuar con el ejercicio de aporte a los procesos de inclusión, se propone fortalecer la BAVAPE y estructurarla en dos niveles: el primero, ya elaborado en su nivel básico, tiene en cuenta las dimensiones y los dispositivos básicos del aprendizaje; el segundo, como propuesta que surge tras diez años de implementación, busca consolidar nuevas categorías y elementos más específicos de análisis, teniendo en cuenta los derechos básicos de aprendizaje y las áreas obligatorias según el MEN. Con ello se pretende valorar pedagógicamente, por ciclos, a los estudiantes en etapa escolar y contribuir con un informe específico de habilidades, potencialidades y oportunidades de aprendizaje por áreas y competencias, de modo que se incida de forma corresponsable en las exigencias de los diversos actores (sociedad, establecimientos educativos, familia y estudiantes con discapacidad) que hacen parte del proceso.

Referencias

- Azcoaga, J. y Mejía, L. (2008). Aproximación neurofisiológica: intervención en los trastornos de aprendizaje. En J. Eslava, L. Mejía, L. Quintanar y. Solovieva (eds.), *Los trastornos del aprendizaje: perspectivas neuropsicológicas* (pp. 37-38). Magisterio.
- Fernández-Barroso, A. (1991). La evaluación psicopedagógica en el marco de la intervención del sector. *Papeles del Psicólogo*, 51, 1-10. <https://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=513>
- Fuentes, E., Garay, Y., Leño, S., Molano, B., Torres, L., Torres, A. y Vélez, M. F. (2016). *Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y sus Familias, PRADIF* [Trabajo de grado; Universidad Pedagógica Nacional]. https://www.researchgate.net/publication/401937563_Programa_de_Apoyos_para_las_Personas_con_Discapacidad_y_sus_familias_PRADIF
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. Á. (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. American Association on Mental Retardation. <https://doi.org/10.1080/13668250512331339063>
- Valenzuela, Á. (2008). *Subtractive Schooling: U. S.-Mexican Youth and the Politics of Caring*. State University of New York Press.
- Verdugo, M. A. (2009). *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (11.ª ed.). Alianza Editorial.

PRADIF: diez años de investigación formativa desde la educación especial

Mary Luz Parra Gómez¹
María Fernanda Ramos Lozano²

Resumen

Este artículo analiza la evolución de las investigaciones formativas en el Programa de Apoyos para Personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales (PRADIF) de la Licenciatura en Educación Especial (LEE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Durante diez años (2015-2024), PRADIF ha creado una cultura de investigación que articula la enseñanza, la práctica y el impacto social, hasta consolidarse como un modelo en educación inclusiva y pedagogía de las diferencias.

Se estudiaron trece trabajos de grado y se identificaron cambios y tendencias en las investigaciones, desde la inclusión familiar y comunitaria hasta temas actuales como la accesibilidad cognitiva, la educación sexual integral y la interseccionalidad. Los resultados muestran un predominio del enfoque cualitativo y de la investigación-acción

1 Docente, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. mlparra@pedagogica.edu.co

2 Estudiante de séptimo semestre, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. mframosl@upn.edu.co

participativa, lo que evidencia que la práctica se ha convertido en un espacio para aprender, investigar y transformar la sociedad y la cultura.

PRADIF contribuye de manera significativa a la formación de educadores especiales, pues les proporciona herramientas para desarrollar una postura crítica, reflexiva y empática. Este artículo sostiene que la investigación formativa en este contexto impulsa una educación especial centrada en los derechos, la diversidad y la justicia social, lo que confirma que la universidad pública es una fuente de conocimiento pertinente e innovación pedagógica.

Palabras clave: investigación formativa; educación especial; inclusión, diversidad

Introducción

En los últimos años, la investigación formativa ha adquirido gran relevancia en la formación de docentes en América Latina. La creación de conocimiento sobre educación no solo responde al desafío de mejorar la calidad, sino que también contribuye al fortalecimiento de la identidad profesional docente y al desarrollo del pensamiento crítico. Para Rojas y Aguirre (2015), la formación en investigación debe entenderse en relación con las condiciones del entorno, la política y la cultura de las universidades, concebidas como espacios donde el conocimiento se convierte en acción social.

En este contexto, el Programa PRADIF, creado en la UPN en 2015, constituye una experiencia significativa en la LEE. Se originó a partir del trabajo de grado “Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y sus Familias”, un proyecto de acompañamiento académico y humano que articula a estudiantes, profesores, personas con discapacidad y familias en procesos de formación, orientación y evaluación. Con el tiempo, el programa se consolidó como una red de investigación y acción formativa que integra la enseñanza, la práctica y el impacto social.

Este artículo presenta los aprendizajes construidos, los cambios implementados y los aportes

de PRADIF a la investigación formativa. Para ello, se revisaron y analizaron trece trabajos de grado desarrollados entre 2015 y 2024, cuyos resultados muestran que la investigación se configura como una práctica transformadora de la educación (Acosta *et al.*, 2023; Aldana *et al.*, 2019; Amador *et al.*, 2020; Bulla *et al.*, 2018; Carrión *et al.*, 2021; Cortés, 2024; Fuentes *et al.*, 2015; Guacaneme y Triana, 2021; Jaramillo *et al.*, 2022; Meléndez, 2024; Morales y Sora, 2019; Neuta *et al.*, 2025; Tovar *et al.*, 2020).

Bases teóricas de la investigación formativa

La investigación formativa es una modalidad pedagógica que permite a los estudiantes aprender a investigar mediante la práctica, con el acompañamiento de profesores que orientan la reflexión sobre métodos, ética y producción de conocimiento (Restrepo-Gómez, 2002, como se cita en Cante *et al.*, 2023). No busca formar investigadores profesionales, sino promover en los estudiantes la capacidad de comprender críticamente la realidad, transformar su práctica y generar conocimiento pertinente.

Según Cante *et al.* (2023), las concepciones y prácticas docentes en torno a la investigación formativa constituyen la base para articular enseñanza e investigación con miras a la transformación social, lo que favorece el diálogo permanente sobre la experiencia, la reflexión y la acción educativa. En este sentido, el educador-investigador no se limita a aplicar métodos, sino que interpreta su entorno y resignifica su práctica desde una perspectiva crítica orientada a la emancipación.

En la Educación Especial, la investigación formativa resulta fundamental porque posibilita comprender las diferencias humanas como

oportunidades de aprendizaje. Esta es la apuesta de PRADIF: articular investigación, acción y acompañamiento en entornos diversos, conectando el saber académico con las necesidades reales de las personas con discapacidad y sus familias.

Metodología

Para este análisis se adoptó un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo. Se revisaron los trece (13) trabajos de grado desarrollados en PRADIF entre 2015 y 2024, los cuales constituyeron la base documental del estudio, y se organizaron según temas de investigación, población, enfoque metodológico y principales aportes.

Tabla 1.
Temas de investigación y cómo han cambiado (2015-2024)

Etapas	Periodo	Enfoque	Temas representativos
Fundacional	2015-2017	Gestión y ciudadanía	Inclusión familiar, participación y proyecto de vida
Institucional	2018-2019	Cultura universitaria e inclusión	Fortalecimiento de prácticas inclusivas en la UPN
Formativa	2020-2021	Pedagogía y didáctica	Conductas adaptativas y habilidades sociolaborales
Innovadora	2022-2023	Accesibilidad cognitiva	Lectura fácil, materiales didácticos accesibles
Interseccional	2024	Diversidad y género	Educación sexual integral, cuidado y derechos

Fuente: elaboración propia.

Estos hallazgos muestran que PRADIF ha alcanzado un proceso de maduración que lo posiciona como un espacio formativo para la investigación. Los trabajos de grado no se limitan a reproducir marcos teóricos, sino que emergen de la observación y la reflexión sobre las experiencias vividas por los participantes del programa.

La información se sistematizó en una línea de tiempo y en tres tablas comparativas que evidencian la evolución temática, los aportes del programa y los desafíos proyectados. Asimismo, se establecieron categorías de análisis: formación docente, inclusión social, accesibilidad cognitiva, género y derechos humanos.

Cómo ha evolucionado la investigación en PRADIF (2015-2024)

La trayectoria del programa se organiza en cinco etapas que evidencian su crecimiento y la diversificación temática, así como la consolidación de PRADIF en la formación investigativa de educadores especiales.

Las investigaciones abordan temáticas diversas, como sexualidad, arte, accesibilidad y autonomía, lo que demuestra la capacidad del programa para responder a los desafíos de la educación inclusiva.

Enfoques metodológicos y cultura de investigación

El análisis de los trece trabajos de grado evidencia el predominio de enfoques cualitativos, en particular del paradigma sociocrítico y de la investigación-acción participativa (IAP). Este hallazgo coincide con lo planteado por Cante *et al.* (2023), quienes sostienen que la investigación formativa

exige metodologías que privilegien la reflexión sobre la práctica y la participación activa de los sujetos involucrados.

En PRADIF, cada trabajo de grado constituye un proceso en el que el estudiante asume un rol protagónico en la comprensión de los fenómenos educativos. Las experiencias formativas surgen del diálogo entre profesores, personas con discapacidad, familias y comunidades, lo que fortalece el sentido ético y político de la investigación.

En consecuencia, la práctica deja de ser un requisito académico para convertirse en un proceso transformador. Como señalan Cante *et al.* (2023), en

el artículo “Discursos y prácticas en la formación investigativa de los docentes”, “el maestro investigador une su práctica con la investigación, el que es decisivo pone a prueba su conocimiento y sus habilidades para crecer en todos los sentidos” (p. 5).

Aportes de PRADIF a la formación del educador especial

PRADIF ha contribuido de manera significativa a la formación integral del educador especial de la UPN, al fortalecer sus capacidades investigativas, reflexivas y relacionales. Estos aportes se sintetizan en cinco dimensiones:

Tabla 2.

Lo que PRADIF aporta a la formación del educador especial

Dimensión	Aporte principal	Ejemplo	Impacto
Académica	Integración entre teoría y práctica investigativa	<i>Espacios de formación pedagógica para la calidad de vida</i> (2019)	Fomenta la investigación en pregrado
Pedagógica	Diseño de materiales accesibles y estrategias inclusivas	<i>COLEPA: Colombia entre Letras y Palabras</i> (2024)	Avance en accesibilidad cognitiva
Social	Participación activa de familias y cuidadores	<i>Programa de Apoyos para Personas con Discapacidad</i> (2015)	Promueve redes de apoyo familiar
Institucional	Transformación de la cultura inclusiva universitaria	<i>PRADIF y su aporte al fortalecimiento de las culturas inclusivas</i> (2018)	Incidencia en políticas de inclusión
Investigativa	Consolidación de una constante en formación investigativa	PRADIF-LEE	Producción sostenida de conocimiento

Fuente: elaboración propia.

Retos y planes para el futuro

Aunque los avances son significativos, el análisis permitió identificar desafíos que orientan el horizonte de los próximos diez años (2025-2035), entre

ellos la sistematización de resultados, el fortalecimiento de la interdisciplinariedad, la ampliación de la accesibilidad digital y la proyección social.

Tabla 3.*Retos y planes de PRADIF para los próximos diez años*

Categoría	Retos identificados	Proyección
Sistematización	Limitada publicación de resultados	Generar esfuerzos por publicar los resultados
Interdisciplinariedad	Escasa articulación con otras áreas	Vincular arte, otras licenciaturas, salud y tecnología
Accesibilidad digital	Pocos proyectos en entornos virtuales	Desarrollar plataformas accesibles
Proyección territorial	Concentración en la UPN Bogotá	Ampliar redes interuniversitarias y rurales

Fuente: elaboración propia.

Estos desafíos plantean la necesidad de fortalecer la articulación entre práctica e investigación y de orientar la formación hacia una perspectiva ética, reflexiva e interdisciplinaria.

Discusión

El caso de PRADIF confirma que la investigación formativa trasciende la condición de estrategia metodológica y se configura como una práctica emancipadora. Permite a los educadores reflexionar sobre su labor, producir conocimiento pertinente y transformar los contextos en los que intervienen.

Rojas y Aguirre (2015) afirman que la formación en investigación busca fortalecer la capacidad de comprender y actuar sobre los contextos locales y regionales, lo cual se evidencia en la trayectoria de PRADIF, donde cada proyecto surge de una necesidad concreta y ofrece a la comunidad una respuesta educativa transformadora.

Asimismo, la experiencia reafirma que la universidad pública puede constituirse en un espacio de investigación con sentido humano, en el que el conocimiento se construye con las personas y no

sobre ellas. Esta perspectiva coincide con Gremmo y Gérard (2008), en la medida en que integra la enseñanza de métodos con el autoaprendizaje y la experimentación colectiva.

Conclusiones

Durante diez años, PRADIF ha creado una comunidad académica comprometida con la investigación formativa y la educación inclusiva. Su trayectoria demuestra que la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional no solo forma docentes, sino educadores-investigadores capaces de comprender, interpretar y transformar las realidades sociales desde la educación.

El impacto del programa trasciende el ámbito universitario, pues contribuye a la construcción de redes de apoyo para personas con discapacidad, familias, comunidades educativas e instituciones. La proyección futura apunta a ampliar su incidencia a nivel nacional e internacional, mediante la sistematización de experiencias y la difusión de resultados en redes académicas.

De este modo, PRADIF se consolida como un referente para la construcción de una educación especial centrada en los derechos, la equidad y la diversidad, en coherencia con los principios de la Universidad Pedagógica Nacional y con las realidades educativas de América Latina.

Agradecimientos

Agradecemos a las estudiantes de VII semestre del Seminario Integrador Maestro Investigador, cohorte 2025-2S: Cano Bolaños Juliana; Guzmán Morales Karen Ximena; Hernández Leal Maria-josse; González Moreno Leidy Valentina; Herrera Ayala Nicole Valentina; León Bejarano Luna Daniela; Silva Aldana Emily Tatiana; así como a las estudiantes del programa de movilidad académica Ecuador-Colombia, Andrea Paulina Narváez y Anita Janelly Faican, quienes participaron en el curso y colaboraron en la búsqueda y consolidación de la matriz de análisis.

Referencias

- Acosta, L. D., Orjuela, A. J. y Suárez, Y. N. (2023). *Implementación de la “lectura fácil” en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Aldana, N. E., Ayala, A. M., Bernal, J. P. y Duque, M. C. (2019). *Espacios de formación pedagógica para la calidad de vida y la inclusión de adultos con discapacidad intelectual: una apuesta desde PRADIF* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Amador, L., Bejarano, M. y Granados, A. (2020). *Espacios de formación en educación inclusiva para estudiantes de la licenciatura en educación infantil* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Bulla, B. S., Casallas, C. L. y Piraquive, D. (2018). *PRADIF y su aporte al fortalecimiento de las culturas y prácticas inclusivas en la Universidad Pedagógica Nacional* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Cante, R. Y., Sierra, K. J. y Buitrago, M. A. (2023). Discursos y prácticas en la formación investigativa de los docentes. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280075. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280075>
- Carrión, N. V., Fonseca, A. T., Gil, A. K. y Martínez, J. (2021). *Fortalecimiento de las habilidades blandas en jóvenes con DI: aporte al proceso educativo en pro de la inclusión sociolaboral* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Cortes, M. F. (2024). *Propuesta de formación en educación sexual integral en personas con discapacidad intelectual: una apuesta pedagógica desde PRADIF* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Fuentes, E. J., Garay, Y. T., Leño, S. M., Molano, B. B., Torres, L. H., Torres, A. S. y Vélez, M. F. (2015). *Programa de apoyos para las personas con discapacidad y sus familias* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Gremmo, M. J., & Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis-chercheurs : jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et formation*, (59), 43–58.
- Guacaneme, C. L. y Triana, L. P. (2021). *Fortalecimiento de las habilidades blandas en jóvenes con discapacidad intelectual: aporte al proceso educativo en pro de la inclusión sociolaboral* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Jaramillo, L. S., Herrera, E. J., Molina, A. F. y Peñaloza, Y. L. (2022). *Habilidades comunicativas en niños y adolescentes con DI: lectura fácil como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en jóvenes con discapacidad intelectual* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Meléndez, A. K. (2024). *Estado del arte: la delicada línea entre ser mujer y ser cuidadora: un acercamiento pedagógico desde el reconocimiento y la diferencia* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Morales, M. y Sora, D. J. (2019). *Estrategias lúdico-pedagógicas para la potencialización de habilidades comunicativas en niños y niñas con discapacidad intelectual* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Neuta, E. F., Rentería, L. V. y Castillo, M. F. (2025). *COLEPA: Colombia entre letras y palabras. Material didáctico en lectura fácil para personas con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

Rojas, C. y Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197-222. <https://doi.org/10.17151/eleu.2015.12.11>

Tovar, L., Campos, A. J., García, N., Rincón, F. C., Sasa, L. F. y Silva, K. M. (2020). *Apoyo formativo para jóvenes y adultos con discapacidad intelectual: fortalecimiento de las conductas adaptativas para la calidad de vida* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

Dossier

La educación sexual integral: aportes a la educación especial

Andrea Rodríguez Vega¹

María Fernanda Cortés Pulido²

Este artículo presenta los resultados del proyecto pedagógico investigativo titulado “Propuesta de formación en Educación Sexual Integral para personas con discapacidad: una construcción desde la Educación Especial” (Cortés, 2024), orientado a la formulación e implementación de una propuesta de formación que abordó la sexualidad dirigida a jóvenes y adultos con discapacidad intelectual (DI), trastorno del espectro autista (TEA) y discapacidad psicosocial, vinculados al Programa de Apoyos para Personas con Discapacidad y sus Familias (PRADIF) de la Universidad Pedagógica Nacional. En el proceso de lectura de necesidades del contexto se identificaron barreras culturales, familiares y educativas que limitan el ejercicio autónomo de la sexualidad en la población con discapacidad (PcD), expresadas en prácticas de infantilización, negación de la toma de decisiones y silenciamiento de sus deseos y necesidades afectivo-sexuales.

.....
1 Docente, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, UPN. Magíster en Educación, UNEMAT. arodriguezv@upn.edu.co; arodriguezveg@gmail.com

2 Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. mfcortesp@upn.edu.co; eulogiopu59@gmail.com

Esto se explica porque la sexualidad de las personas con discapacidad ha estado históricamente atravesada por imaginarios de asexualidad, dependencia e infantilización que restringen su derecho al ejercicio autónomo de su cuerpo, sus afectos y su proyecto de vida. Por lo tanto, en algunos contextos familiares y educativos persisten prácticas de sobreprotección que derivan en el control de decisiones reproductivas, la negación de relaciones de pareja y el desconocimiento, por parte de las PcD, de su capacidad de autodeterminación. Evidencia de ello fue la decisión de varias familias de esterilizar a mujeres y hombres con discapacidad, producto de los temores que generó en las personas cuidadoras la exploración corporal durante la adolescencia. Este tipo de acciones generó en las PcD baja autoestima asociada a su imagen corporal. Estas experiencias revelaron la necesidad de crear propuestas formativas desde la educación especial (EE) para abordar la sexualidad desde una perspectiva integral y de derechos, reconociendo la importancia de contribuir al ejercicio libre y responsable de la sexualidad en jóvenes y adultos con discapacidad.

De modo que, en el desarrollo de la investigación, la sexualidad se asumió como un derecho y una dimensión constitutiva del ser humano que articula los componentes biológicos, emocionales, sociales, culturales y políticos. Esta comprensión se alinea con la perspectiva de la salud sexual como construcción social y simbólica, donde la experiencia sexual no se reduce a la genitalidad, sino que involucra identidad, vínculos, placer, comunicación y regulación emocional (Ministerio de Salud y Protección Social, 2017). Desde esta mirada, la sexualidad se configura a lo largo del ciclo vital mediante interacciones con los contextos familiares, educativos y culturales, los cuales median significados, normas y posibilidades del ejercicio relacional que establecen los seres humanos.

En este sentido, la Educación Sexual Integral (ESI) se ubica como un enfoque pedagógico que articula derechos sexuales, ciudadanía sexual, diversidad, relaciones, placer y prevención de violencias, y promueve el consentimiento, la autonomía corporal y el reconocimiento de límites (Guttmacher Institute y UNFPA, 2017). Esta perspectiva dialoga con estudios que evidencian que el acceso a procesos formativos en sexualidad favorece a jóvenes y adultos con discapacidad, pues cuentan con mayor conocimiento corporal, reconocimiento de derechos y conductas sexuales más responsables.

Esta visión se complementa con la comprensión de la discapacidad desde el modelo social, al reconocer su carácter relacional y político, producido por barreras sociales, culturales y actitudinales que restringen la participación (Palacios, 2008). Por consiguiente, se articula con la perspectiva de derechos humanos, que reconoce a las personas con discapacidad (PcD) como sujetos de dignidad y agencia, capaces de tomar decisiones sobre sus vidas y el ejercicio de su sexualidad.

Hablar de sexualidad en el campo de la educación especial ha sido históricamente un territorio de silencios, incomodidades y delegaciones hacia la familia o el ámbito clínico. Sin embargo, la experiencia investigativa mostró que la sexualidad no es un contenido periférico, sino un eje formativo que tensiona y transforma el sentido mismo de la educación especial. El proceso pedagógico desarrollado con jóvenes y adultos con DI, TEA y discapacidad psicosocial permitió comprender que educar en sexualidad es, en realidad, educar en autonomía, ciudadanía y dignidad.

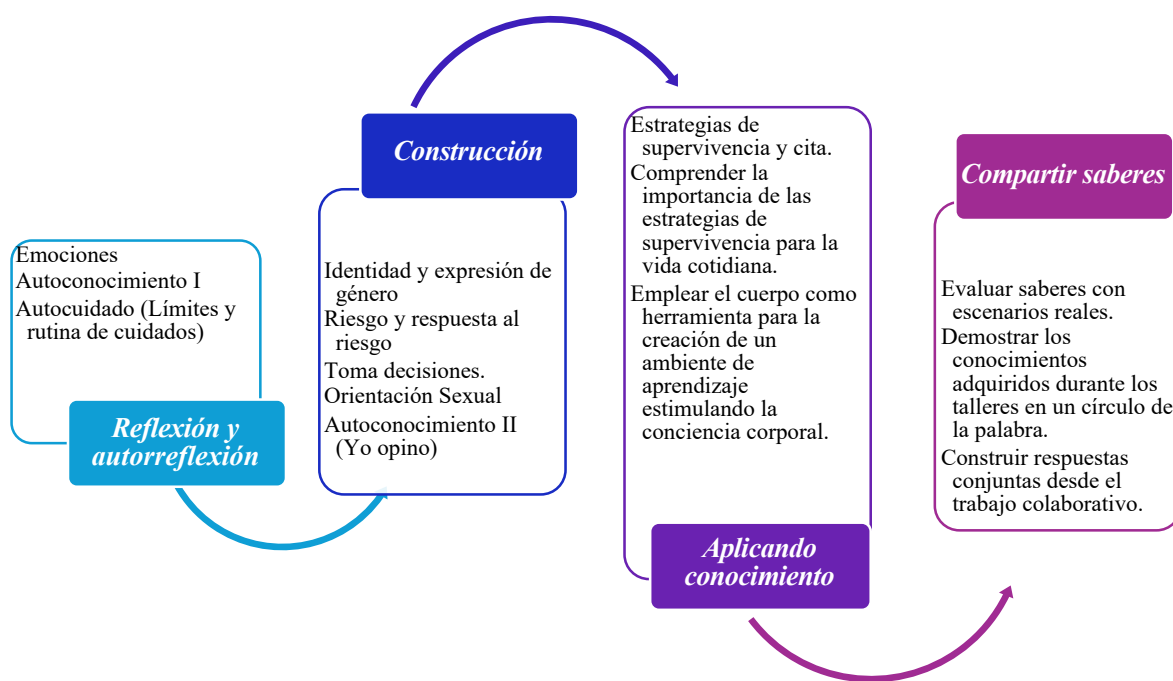
El proceso investigativo se orientó a partir de los planteamientos de la investigación-acción participativa (IAP). Esta elección no solo fue técnica, sino política, ya que implicó reconocer a las PcD como sujetos epistémicos, capaces de producir conocimiento sobre su propia experiencia. En este sentido, el ejercicio de observación orientó la reflexión, la acción y la transformación en los sujetos y en la investigadora de manera simultánea.

A partir de estos elementos se diseñó una propuesta pedagógica en la cual se habilitaron espacios

formativos para hablar del cuerpo, las emociones, los límites y los vínculos. Las PcD no solo comprendieron estos contenidos, sino que reconfiguraron su posición subjetiva, al reconocerse como sujetos capaces de decidir, expresar límites y ejercer autocuidado. Este hallazgo amplió el horizonte de la educación especial y aportó a la construcción de ciudadanía sexual como propósito formativo.

Figura 1.

Esquema de la propuesta pedagógica



Fuente: elaboración propia.

Cada uno de los momentos y las temáticas desarrolladas se interpelaron mediante el trabajo corporal, el cual se convirtió en mediador pedagógico. Al nombrar las partes del cuerpo, identificar las sensaciones, diferenciar las formas de comportamiento en distintos contextos, reconocer las emociones y definir límites, se integraron las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales de las PcD. Esto generó aprendizajes significativos en la población, debido a la articulación de apoyos visuales, mediaciones concretas y experiencias situadas.

La propuesta pedagógica se estructuró en cuatro momentos: reflexión y autorreflexión, construcción, aplicación del conocimiento y compartir saberes, los cuales se articularon temáticamente con aquellos elementos conceptuales que se consideraron centrales para la implementación de la propuesta de Educación Sexual Integral, como se presenta en la siguiente figura.

Las sesiones de taller implementadas en la propuesta pedagógica funcionaron como espacios de producción de saber, donde las vivencias corporales, los relatos y las interacciones cotidianas se convirtieron en fuentes de conocimiento y afianzaron el ejercicio investigativo propio de la observación

participante, el registro en los diarios de campo y las conversaciones con los participantes, que permitieron comprender la sexualidad no como un tema abstracto, sino como una experiencia situada. Asimismo, estos elementos permitieron la triangulación entre discurso, práctica y percepción familiar, lo que fortaleció la validez interpretativa.

Desplazar la mirada de la protección a la autodeterminación

El abordaje investigativo de la sexualidad desde el campo de la Educación Especial posibilitó un desplazamiento epistemológico que propone la experiencia pedagógica al transitar de una mirada centrada en la protección y el control hacia una perspectiva de derechos y autodeterminación. Tradicionalmente, las prácticas educativas con personas con discapacidad han privilegiado el cuidado y la prevención de riesgos, lo cual, aunque necesario, ha derivado en formas de sobreprotección que limitan la agencia personal. En el ámbito de la sexualidad, esto se traduce en decisiones sustituidas, prohibiciones y negación del deseo.

Por lo tanto, situar la sexualidad como campo pedagógico legítimo implicó reconocer que la Educación Especial no solo compensa dificultades de aprendizaje, sino que participa en la construcción de subjetividades, identidades y formas de participación social. De modo que la Educación Sexual Integral (ESI) en personas con discapacidad no puede reducirse a una estrategia informativa, sino que debe comprenderse como un proceso pedagógico de construcción de ciudadanía sexual, en el cual se disputan sentidos asociados a la autonomía, el cuerpo y el derecho a decidir. En este sentido, los resultados dialogan con la noción de sexualidad como dimensión integral del ser humano promovida por la ESI, donde el consentimiento, la autonomía

corporal y la construcción de vínculos respetuosos constituyen ejes formativos centrales (MEN, 2008).

De modo que la ESI, cuando se desarrolla desde una perspectiva participativa y de derechos, no es un complemento, sino una dimensión estructural de la Educación Especial. Su incorporación en el quehacer pedagógico transforma prácticas, discursos y relaciones de poder, y abre posibilidades para que las personas con discapacidad habiten su cuerpo y sus vínculos desde la autonomía y la dignidad.

Asimismo, la investigación se concibió como una práctica transformadora orientada a cuestionar relaciones de poder y promover la participación de los sujetos en la producción de conocimiento, pues articula la reflexión, la acción y la sistematización colectiva de la experiencia, en el reconocimiento de las PcD como sujetos epistémicos que participaron en la identificación de problemáticas, la construcción de significados y la evaluación de sus propias experiencias.

Los aportes al campo de la educación especial pueden evidenciarse en cuatro niveles, como se presenta en la Figura 2.

Figura 2.

Aportes de la investigación en sexualidad a la EE



Fuente: elaboración propia.

Frente a los hallazgos de la investigación, las barreras asociadas al ejercicio libre y responsable de la sexualidad se vinculan con estructuras simbólicas y familiares que reproducen la infantilización. La evidencia empírica mostró que las prácticas de sobreprotección y sustitución de la voluntad restringen el ejercicio de la sexualidad, y refuerzan lo que la literatura denomina negación de la ciudadanía sexual (Richardson, 2017; Estrada-Carmona, 2021). Así, la investigación confirma que la discapacidad también se produce en el plano de la sexualidad cuando se niega la agencia sobre el cuerpo y los vínculos.

La progresividad de la autodeterminación de las PcD les permitió establecer límites, reconocer sus derechos personales y tomar decisiones sobre su cuidado corporal, lo que puso en evidencia procesos de agencia que trascienden el plano conductual y se inscriben en el ámbito político de los derechos. De este modo, la sexualidad, en este marco, emerge como espacio privilegiado del ejercicio de la autodeterminación.

Asimismo, los resultados confirman que el autocuidado no se limita a prácticas higiénicas, sino que implica apropiación simbólica del cuerpo, diferenciación de espacios de intimidad y reconocimiento de sensaciones corporales, lo que se vincula con la dimensión de salud y conducta adaptativa descrita por Schalock *et al.* (2021). Esto sugiere que la ESI contribuye al desarrollo de habilidades adaptativas y, por tanto, a la participación social, y amplía la comprensión tradicional de la educación especial.

En relación con la población con TEA, los hallazgos respaldan enfoques que subrayan la importancia de la mediación estructurada y el apoyo visual para el aprendizaje socioemocional. La sexualidad, abordada mediante rutinas, anticipación y recursos gráficos, se convierte en un contenido accesible y cuestiona la idea de que estos temas son abstractos o inabordables para esta población.

Por su parte, en personas con discapacidad psicosocial, la identificación de emociones y el aprendizaje de límites corporales se vinculan con procesos de prevención de violencias. Esto dialoga

con la ESI como estrategia de cuidado y protección, pero desde una lógica de empoderamiento, lo que desplaza la mirada asistencial hacia una perspectiva de derechos.

En conjunto, la investigación aporta evidencia a una discusión aún incipiente en Educación Especial: la sexualidad como campo pedagógico legítimo y no como asunto privado o exclusivamente familiar. En este sentido, la mediación pedagógica muestra capacidad para transformar imaginarios, ampliar repertorios de acción y fortalecer la agencia de las personas con discapacidad.

Referencias

- Cortés, M. F. (2024). *Propuesta de formación en educación sexual integral para personas con discapacidad. Una construcción desde la Educación Especial. proyecto pedagógico investigativo* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19994>
- Estrada-Carmona, S. (2021). Ciudadanía sexual y discordancia de género: revisión teórica y reflexiones problemáticas. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 5, 19-59. <https://doi.org/10.46661/relies.5212>
- Guttmacher Institute y UNFPA. (2017). *Adding it up: Investing in contraception and maternal and newborn health*. Guttmacher Institute.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía*. Autor.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2017). *Oficio 201721001933701 de 22 de septiembre de 2017*. Autor.
- Palacios, A. (2008). *Modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención*

Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CERMI. <https://back.cermi.es/catalog/document/file/6361211235304.pdf>

Richardson, D. (2017). Rethinking Sexual Citizenship. *Sociology*, 51(2), 208-224. <https://doi.org/10.1177/0038038515609024>

Schalock, R. L., Luckasson, R. y Tassé, M. J. (2021). *Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos* (12.^a edición) (M. A. Verdugo y P. Navas, trads.). Hogrefe TEA.

Evento realizado: “Experiencias educativas, entornos rurales y discapacidad”

El pasado 27 de octubre de 2025, en el marco del evento “Experiencias educativas, entornos rurales y discapacidad”, se realizó la moderación del encuentro entre los diferentes actores participantes. El espacio convocó a directivos de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, así como a docentes, estudiantes y profesionales de cada uno de los cinco municipios adscritos a la investigación enmarcada en el CIUP (Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional). Con ellos se propició un diálogo de saberes en un escenario que reunió diversas geografías, tradiciones, culturas, programas y experiencias orientadas a la educación de la población con discapacidad que habita los entornos rurales del departamento de Cundinamarca.

Figura 1.



Cada uno de los profesionales de los municipios invitados —Ubaté, San Juan de Rioseco, Ubalá, Pacho y Cáqueza— socializó sus experiencias en torno a la educación de las personas con discapacidad. Profesionales, en su gran mayoría provenientes de los centros de vida sensorial de los municipios y del área de la salud —con excepción del municipio de Pacho, donde fue una maestra de una escuela rural quien compartió su experiencia pedagógica en torno a la discapacidad— mostraron las acciones que han permitido conocer cómo se ha dado la atención a las personas con discapacidad en esos municipios. Se destaca la importancia del reconocimiento de la población y de los territorios desde la pluralidad que los compone, entendiendo que cada escenario invita a una lectura de realidades interseccionadas que permita abarcar, de manera amplia y situada, las características, potencialidades, redes y necesidades de cada uno de los territorios. En este sentido, es clave el compromiso con la promoción de la identidad cultural y la memoria colectiva, lo que configura bases para el diseño de acciones pensadas desde la comunalidad, con un enfoque territorial.

Figura 2.



Esta experiencia convocó reflexiones para el trabajo pedagógico en el marco de la Licenciatura en Educación Especial. Los participantes resaltaron el valor y el aporte de este conversatorio como espa-

cio para el diálogo y la construcción colectiva de saberes, donde cada contribución permite repensar las prácticas en clave de situar este tema como un aspecto que “nos convoca” desde la interacción con las historias, herencias y relaciones con los entornos rurales. Insisten en la importancia de continuar ampliando estos espacios, en los cuales la movilización de la acción pedagógica e investigativa invite a una lectura amplia de las realidades y relaciones que se entretienen dentro de los entornos rurales, reconociendo el impacto de sus diferencias geográficas, políticas, sociales y culturales. Por ello, invitamos a indagar sobre lo que implica la educación de las personas con discapacidad ubicadas en entornos rurales y su impacto en los futuros licenciados de esta área.

Figura 3.



Próximos eventos



XIV Encuentro de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración/Inclusión Educativa (RIIE) **17–19 de septiembre de 2026 – Pachuca, Hidalgo, México**

La Licenciatura en Educación Especial de la UPN (Colombia), integrante de la RIIE, invita a ser parte de este evento.

Información en:

<https://riie.iztacala.unam.mx/>



¡No te pierdas el 5to Encuentro Educación y Discapacidad. Perspectivas investigativas y formación docente!

La Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha (Chile) invitan a la comunidad académica a participar en la 5ta versión del *Encuentro de Educación y Discapacidad. Perspectivas Investigativas y Formación Docente*.

Este encuentro tiene como propósito generar un espacio académico de reflexión, diálogo e intercambio de saberes entre investigadores, docentes, estudiantes y profesionales, en torno a la educación y la discapacidad. Se abordarán perspectivas investigativas y de formación docente que contribuyan al fortalecimiento de prácticas educativas inclusivas y a la transformación institucional.

Les invitamos a inscribirse escaneando el código QR y a estar atentos a la página web y a las redes sociales de la Licenciatura, donde podrán conocer las modalidades de participación y ser parte de este importante encuentro.

¡Los esperamos!