

Las tertulias pedagógicas como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa*

The pedagogical gathering as strategy for communicative skill development

Marcela Muñoz Castilla**

Fecha de recepción 19/06/2011

Fecha de aceptación: 17/08/2011

Resumen

Este artículo presenta la estrategia pedagógica denominada *Tertulias Pedagógicas*, desarrollada dentro del proyecto de investigación *El aula especial como generadora de proyectos de vida de niños y jóvenes con discapacidad cognitiva*. Se trabajó con 20 estudiantes con discapacidad cognitiva en situación de vulnerabilidad social y educativa, cuyos resultados permiten afirmar que su implementación favorece el desarrollo de la competencia comunicativa y la producción literaria. Este artículo también es una invitación para que el docente revise su práctica formativa y la convierta en una acción investigativa permanente, que le permita proponer y promover otras alternativas de trabajo en beneficio de la educación inclusiva.

Palabras clave: competencia comunicativa, tertulias pedagógicas, discapacidad cognitiva, vulnerabilidad, proyecto de vida.

Abstract

This paper presents a pedagogical strategy called “pedagogical gathering”, it was developing on a re-

search project called “The special class as a way for construct project of life on children and young students with cognitive disability”. This strategy helps them to develop communicative skills and literary production. This article is also an invitation for teachers, they can review their practice and became it into a continue research action for promote and promote different alternatives for inclusive education.

Keywords: communicative skill, pedagogical gathering, cognitive impairment, vulnerability, project of life.

Introducción

El presente artículo busca compartir con el lector el desarrollo de una estrategia pedagógica utilizada dentro del proyecto de investigación educativa, denominado: *El aula especial como generadora de proyectos de vida de niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva*, financiado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) en el año 2003. Dicha investigación se desarrolló con una población que se encontraba en condición de vulnerabilidad educativa y social, niños, niñas y jóvenes vinculados al sector educativo oficial como estudiantes de aulas exclusivas en la Institución Educativa Distrital Gustavo Restrepo. Las *tertulias pedagógicas* formaron parte de un recurso didáctico diseñado para desarrollar la competencia comunicativa y propiciar la realización de producciones literarias que les permitiera a

* Este artículo es producto del proyecto de investigación “El aula especial como generadora de proyectos de vida de niños y jóvenes con discapacidad cognitiva” financiado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.

** Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Educación y Orientación Familiar de la Fundación Universitaria Monserrate. Docente de aula especial en el Colegio República de Bolivia. Correo electrónico: mmuozcastilla@yahoo.com

los estudiantes expresar sentimientos, experiencias y emociones, a través de la poesía, los cuentos, las coplas, los trabalenguas, producciones que por lo general no se les da importancia. La lectura, la escritura y/o la oralidad, habilidades que desarrollan con mucha dificultad las personas con este tipo de discapacidad. Actualmente la estrategia pedagógica descrita en este trabajo, se continúa desarrollando en la Institución Educativa República de Bolivia, con el grado 602 de la jornada de la mañana.

Uno de los fines de la investigación era identificar en qué medida y hasta qué punto las diversas estrategias pedagógicas diseñadas e implementadas, en este caso particular, las *tertulias pedagógicas*, podrían incidir en el desarrollo de unos prerrequisitos, necesarios para la construcción de un proyecto de vida.

Por otro lado, presentada la metodología utilizada, los resultados obtenidos con el seguimiento individual de los niños y niñas y las conclusiones de la investigación, referidas en todo momento al desarrollo de la competencia comunicativa, y no a toda la investigación por ser esta estrategia sostenible durante más de 12 años, y diseñada dentro de otro proyecto de investigación anterior denominado: *Un reencuentro con la vida*, financiado por el IDEP en el año 2000, el cual sigue siendo objeto de actuación pedagógica y de construcción permanente.

Finalmente, deseo contribuir a enriquecer el mundo mágico de los maestros y maestras soñadores que creen en sus estudiantes y que abren caminos de esperanza para todos aquellos niños, niñas o jóvenes que alguna vez han soñado con ser poetas o escritores.

Algunas consideraciones teóricas

Para el desarrollo de la investigación, son consideradas como categorías de análisis: la discapacidad cognitiva, la situación de vulnerabilidad social y educativa y el proyecto de vida. El siguiente apartado presenta algunas consideraciones teóricas sobre estas categorías con el fin de contextualizar al lector.

La discapacidad cognitiva y la vulnerabilidad

Espinosa, Colom y Flórez (1992) citados por Molina (1990) encontraron que el término discapacidad se entiende como “la ausencia de la capacidad para realizar una acción o actividad de manera adecuada o dentro del margen que se considera normal para un ser humano, por tanto, la persona al no poder responder adecuadamente a esta exigencia, muestra comportamientos desadaptativos”. Investigaciones recientes (Brennan, 2001), han encontrado que lo importante es el funcionamiento del individuo en su medio social, por tanto, considera de gran importancia la limitación intelectual, la cual no necesariamente es considerada como discapacidad. Con respecto a lo anterior, Luckasson y cols (2001) encontraron que para dar un concepto actual de discapacidad intelectual se deben identificar los términos: inteligencia, conducta adaptativa y contexto.

Inteligencia: es una capacidad mental general que incluye el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas, el aprendizaje rápido y el aprendizaje por la experiencia.

Conducta adaptativa: es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas aprenden en función de la vida diaria. Las limitaciones afectan tanto la vida cotidiana como a los cambios necesarios que se han de hacer en función de las demandas o de las modificaciones ambientales.

Para el diagnóstico de retraso mental, las limitaciones significativas en conducta adaptativa se establecen usando medidas estandarizadas, con normas concernientes a la población general, incluyendo personas con y sin discapacidad. Para hablar de limitaciones, las puntuaciones obtenidas en la evaluación han de estar por debajo de dos desviaciones típicas con respecto a la media. Esta puntuación ha de obtenerse: (1). En uno de los tres tipos de conducta adaptativa: conceptual, social y práctica. (2) En la puntuación de conjunto de la medida de habilidades conceptuales, sociales y práctica.

Contexto: describe las interrelaciones en el ambiente que las personas viven cotidianamente. Se

representa bajo la perspectiva ecológica e incluye al menos tres niveles diferentes:

- 1.1 El microsistema, esto es, el entorno social más cercano: el sujeto, la familia y/o los tutores.
- 1.2 El mesosistema, es decir, el barrio, la comunidad, las organizaciones educativas, o los servicios de apoyo, y
- 1.3 El macrosistema, que tiene que ver con los patrones culturales, la sociedad, el país, las influencias sociopolíticas, o las normas legislativas.

La Asociación Americana sobre Retardo Mental (AAMR, 2002) considera en su última versión, que el retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, entendiendo ésta como habilidades adaptativas de tipo conceptual, social y práctico. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años (Luckasson y cols., 2002a, p. 8/ p. 17). A partir de lo anterior, se puede afirmar que entre más experiencias tenga el individuo y a más temprana edad, tendrá mayores posibilidades de adaptación social y de lograr mejores y mayores interrelaciones.

El tema de la vulnerabilidad en el contexto de la educación especial no es novedoso, ya que las personas con discapacidad cognitiva están en alto riesgo de ser vulneradas, no solo por la variedad de etiologías y sus características particulares, sino también por las condiciones que se ofrecen en los diversos contextos, familiar, educativo, social y cultural. El término vulnerabilidad, debe ser entendido como la susceptibilidad a ser dañado, a ser herido. Reynolds y Miller (1983) encontraron que la población con discapacidad cognitiva se encuentra en situación de vulnerabilidad y de ser vulnerada, ya que se ve expuesta a una serie de riesgos particulares que son interactivos y que están asociados con unas condiciones eminentemente singulares.

Desde lo cultural, afirman que este término se entiende como el sistema de creencias y valores propios de la organización social y de cada individuo; comentan que la sociedad estigmatiza a las personas con discapacidad, y lo hace a partir de la creencia de

que ellos son “niños eternos” que no evolucionan, limitándolos en todo sentido.

Desde lo educativo, es un aspecto entendido como la oportunidad de educación de calidad que responda a las necesidades educativas concretas, así como a las expectativas de vida de cada individuo. Estos autores plantean como ejemplos la ausencia de modelos pedagógicos flexibles y pertinentes, pocos o escasos programas y proyectos, carencias de recursos didácticos y métodos de aprendizaje adaptados a las necesidades de los estudiantes y poca actualización de los maestros. Por último, el aspecto psicológico o la forma como el individuo se identifica a sí mismo y la manera como la sociedad lo identifica, tanto en sus actitudes como en sus comportamientos, constituyen riesgos particulares en la población con discapacidad, evidentes en los bajos niveles de autoestima y autovaloración, escasa valoración de la vida, inestabilidad afectiva, altos niveles de estrés, de soledad, un aislamiento al que se ven sometidos, entre otros.

El proyecto de vida como última categoría de análisis se apoya dentro de la investigación en los aportes de Sovemigo (1998), quien comenta que en cierto sentido puede decirse que el hombre se hace, esto es, que al verse inmerso en la existencia ha de decidir tanto qué hacer con sí mismo, con sus energías y su propia vida. Existe un proyecto que sostiene la vida: el *yo actual*, *yo ideal*. El primero representa *el que soy ahora*, mi situación personal: valores, debilidades, mi historia pasada; estos son, acontecimientos, experiencias, equivocaciones, conquistas logradas que han construido mi personalidad. El *yo ideal*, representa lo que quiero ser, el proyecto de vida que yo he elegido y que quiero construir.

El proyecto de vida es, entonces, una categoría de naturaleza psicológica, una formación compleja que compromete lo esencial de la actividad del individuo e integra diversas dimensiones de su vida psicossocial en función de sus propósitos y metas generales que son valorados positivamente por cada persona. D'Angelo (1996) dentro de la investigación la estrategia pedagógica que menciona el presente artículo recoge expectativas, narrativas, y experiencias que se vuelven acción a través de la producción literaria y que cobran sentido en la medida que las *tertulias pedagógicas* invitan al estudiante a revisar



(Ilustración: A la izquierda se muestra un portaretrato para autoimagen. A la derecha un ejercicio de escritura sobre sí misma)

aspectos de su vida, a reconstruir y dar significado a la experiencia y a dar sentido al *yo actual*, desde cierta proyección a *lo que se quiere ser o alcanzar*.

Al intentar indagar sobre el proyecto de vida, las personas con discapacidad cognitiva se caracterizan por tener escasas experiencias de interacción, poca confianza en lo que son y pueden llegar a alcanzar o ser, muestran un panorama poco alentador. Ahora bien, las expectativas de las familias con respecto a los hijos con discapacidad, los limitan y no evidencian alguna proyección a futuro. (Ilustración1)

Metodología

Tipo de estudio

Se vio la necesidad de realizar un seguimiento o comparación intrasujetos, y el rasgo comprensivo-interpretativo (no explicativo) impuesto por la naturaleza del estudio hicieron de esta investigación un trabajo eminentemente cualitativo.

Coherente con lo mencionado anteriormente, es decir, con la orientación cualitativa y el seguimiento intrasujetos, se propuso la idea de centrar el trabajo metodológico en estudios de caso, en el que cada niño fue considerado en sí mismo como una unidad de análisis, abandonando de entrada cualquier pretensión de encontrar representatividad o tendencias generalizantes. El estudio de caso es un término utilizado en las ciencias sociales y del comportamiento, para referirse a la descripción y análisis de una entidad particular. Estas entidades, como por ejemplo:

un objeto, una persona, una familia, un grupo, un evento, un estado, o un proceso, entre otros. Naturalmente se dan bajo ciertas circunstancias y presentan una determinada ubicación espacio-temporal a la luz de la cual deben ser estudiadas. En términos amplios puede decirse que su fin es comprender una persona o situación particular, es decir, comprender cómo y por qué se comporta de una forma determinada en una situación dada.

En la investigación se realizó una evaluación inicial y un seguimiento individual a cada uno de los estudiantes, de tal manera que predominó el análisis intrasujeto, es decir, el análisis de cada caso considerado en sí mismo. Actualmente, la estrategia pedagógica objeto de socialización en el presente artículo, permite continuar con la comparación intrasujetos, con una mirada y análisis sobre la competencia comunicativa.

Escenario y participantes

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Gustavo Restrepo, ubicada en la localidad 18 Rafael Uribe Uribe, que atiende una oferta educativa de educación formal y tiene dentro de ella, aulas exclusivas para niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad cognitiva.

La población objeto de la investigación estaba conformada por seis niñas y catorce niños, y jóvenes cuyas edades oscilaban entre los once y quince años, dentro de los cuales había una estudiante con rasgos autistas. En cuanto a la historia escolar de los estudiantes que hicieron parte de este proceso, dos ingresaron directamente a educación especial y han permanecido allí, los 18 restantes han estado de uno a cuatro años en educación regular en otros centros educativos, de donde reportaron malas experiencias educativas, fracaso y deserción escolar.

Actualmente la estrategia pedagógica denominada *Tertulias Pedagógicas* se desarrolla en la Institución Educativa Distrital República de Bolivia, Localidad 10 de Engativá, que tiene una propuesta educativa de educación formal por ciclos, ofreciendo todos los grados de primaria, bachillerato y media, para personas con discapacidad cognitiva leve. La población que se beneficia actualmente del desarrollo de esta estrategia pedagógica está ubicada en

el ciclo III, grado 602 de bachillerato, son seis niñas y nueve niños, y jóvenes en edades que oscilan entre los doce y diecisiete años de edad cronológica.

Procedimiento

El proyecto de investigación se desarrolló en tres fases:

Fase I: Evaluación Inicial: Acuerdo para fundamentar el trabajo metodológico en estudios de caso. Elaboración de los instrumentos de recolección de información.

Fase II: Detección de las condiciones o prerrequisitos necesarios para la construcción del proyecto de vida: gracias a la orientación exploratoria del trabajo fue posible realizar, el que tal vez constituye el ajuste más importante de carácter metodológico de este proceso, como respuesta al hecho, del todo imprevisto, de que en estos niños no existía aun lo que podríamos llamar proyecto de vida, sino ciertas condiciones básicas para su construcción y adopción. Aquí es donde las *tertulias pedagógicas* cobran un sentido especial, en tanto su dinámica de trabajo, además de desarrollar la competencia comunicativa, contribuye de manera definitiva en el fortalecimiento de la autoestima, la autovaloración, el trabajo en equipo, la consecución por acciones concatenadas unas con otras y el descubrimiento de talentos.

Esta variación de orden tanto conceptual como metodológico, impuso a la investigadora la necesidad de concretar aún más la atención a cada caso particular sobre cada una de las posibles fuentes de información, pues estos requisitos, podían aparecer en los lugares o momentos menos esperados al examinar las distintas expresiones y vías de manifestación de la vida interna de estos niños, niñas y jóvenes.

Fase III: Diseño, adaptaciones e implementación de las estrategias pedagógicas: aunque la estrategia pedagógica más abarcadora se denominó *Portafolio*, la cual recoge todas las herramientas y acciones pedagógicas desarrolladas por la investigadora, me permito precisar en esta fase, el desarrollo de las *Tertulias Pedagógicas*,

por ser el tema esencial de este artículo y del cual da cuenta en sus resultados y conclusiones la investigación, en el desarrollo de la competencia comunicativa y el desarrollo de talentos a través de las diversas producciones literarias de los estudiantes.

Esta estrategia acoge como modelo pedagógico el ecológico contextual, propuesto por Ausbell (1998), el cual reconoce a la persona como un ser dinámico y participativo en los contextos sociocultural y físico, integrándolo como agente social, cultural, interactuante y actuante.

Las *tertulias pedagógicas* buscan desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa, teniendo en cuenta la importancia que tiene en el escenario educativo, por lo tanto, el desarrollo de esta competencia se convierte en un desafío importante para el docente, “la adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (Dell Hyme, 1970). La competencia comunicativa se manifiesta en los intercambios comunicativos que una persona realiza en lo cotidiano y que son necesarios en el desempeño de todos los roles que implica la vida en sociedad.

La competencia comunicativa, como lo plantean Girón y Vallejo (1992), implica el “conocimiento verbal y no verbal (quinésicos y proxémicos), normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que nos proponemos y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, roles, relaciones de poder, etc.)”

Existen sistemas primarios y secundarios, estos últimos son de mayor elaboración y complejidad. Requieren más capacidad cognitiva del hablante oyente real en su labor de codificar y descodificar textos, debido a que estas comunicaciones se producen en esferas de más elaboración cultural. “La comunicación en estos sistemas es básicamente escrita, pero también comprende formas orales como conferencias, foros, seminarios, etc. Se trata de la comunicación literaria, científica, técnica, sociopolítica, jurídica, y de comunicaciones no verbales, como las artes visuales; o mixtas, como el teatro” (Girón y Vallejo, 1992, p. 14). Está claro, entonces, que la competencia comunicativa no se limita a la



(Ilustración 2: diversos escenarios donde se producen actos comunicativos como formas de expresión)

competencia gramatical o al conocimiento del sistema semiótico de una lengua. Ésta se configura por la adquisición y desarrollo de una serie de competencias.

La competencia pragmática:

El punto de partida de esta competencia es la consideración del hablar como un hacer. Todos los usuarios de una lengua tienen una capacidad que les permite asociar los enunciados con los contextos en que dichos enunciados son apropiados. El contexto no es, desde luego, sólo el escenario físico en el que se realiza el acto comunicativo, sino también esos conocimientos que se asumen como compartidos entre los participantes. Un acto comunicativo no es algo estático ni un simple proceso lineal; por el contrario, un acto comunicativo es un proceso cooperativo de interpretación de intenciones, en el cual un hablante intenta hacer algo, el interlocutor interpreta esa intención, y con base en esa interpretación elabora su respuesta, ya sea lingüística o no. (Ilustración 2)

Recordemos que la pragmática es la disciplina que se ocupa de estudiar el uso que los hablantes hacen del lenguaje en un contexto lingüístico o extralingüístico. De esta manera, podemos afirmar que la pragmática parte del supuesto de que la comunicación es la función primaria del lenguaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, se define la competencia pragmática como la habilidad para hacer un uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, según la intención y la situación comunicativa; es saber ejecutar acciones sociales mediante el empleo adecuado de signos lingüísticos, o de signos de otros códigos no lingüísticos, utilizados

de acuerdo con unas intenciones y con unos fines deseados.

Según se pretenda con un acto comunicativo informar, ordenar, interrogar, impugnar, sugerir, rogar, etc., el sujeto hablante necesita plantearse con precisión varias preguntas, si aspira a alcanzar con éxito sus propósitos:

- 1.Cuál es el motivo, la finalidad y el contenido de su acción comunicativa.
2. A quién va dirigida.
3. Cuándo es el momento adecuado para emprenderla.
4. Dónde debe efectuarla.

La competencia textual:

“Es la capacidad para articular e interpretar signos organizados en un todo coherente llamado texto. La competencia textual implica las competencias consideradas anteriormente y, además, las competencias cognitiva y semántica” (Girón y Vallejo, 1992, p. 20). La noción de texto ha sido objeto de arduas disquisiciones para su definición. En la actualidad, se acepta que un texto, “debe ser resultado de la actividad lingüística del hombre, ha de tener incuestionablemente una específica intención comunicativa. En 1975, H. P. Grice lo planteó como principio regulador de todo acto comunicativo: “Haz que tu contribución a la conversación sea la adecuada, en el momento en que se produce, para la finalidad aceptada del intercambio conversacional en el

que estás participando”. Es decir, puede definirse como cualquier comunicación elaborada con base en un determinado sistema de signos y dotada de un propósito comunicativo específico” (Rincón).

La competencia cognitiva:

La enciclopedia cultural de cada hablante-oyente real le permite reconocer e interpretar los contenidos científicos, socioculturales o ideológicos de un texto. La capacidad para llevar a cabo esa labor descodificadora es precisamente la competencia cognitiva. “Ella hace posible que podamos comprender e interpretar textos de carácter científico, técnico, literario, político, periodístico, comercial, etc., pues para adelantar ese proceso debemos tener un conocimiento de las maneras específicas como dichos textos se estructuran y se formulan” (Rincón).

Esta competencia está altamente comprometida en el caso de las personas con discapacidad cognitiva, sin embargo puede estar mediada por las experiencias significativas que se les provean.

La competencia semántica:

Está definida “cuando le asignamos el significado adecuado a cualquier signo o establecemos su relación con un referente determinado (...). De igual manera, cuando comprendemos el sentido de una frase o de una oración, o cuando realizamos la interpretación global de un texto”.

“Para terminar, el concepto de competencia textual concuerda bastante con el de competencia comunicativa, ya que el proceso de codificar o descodificar textos implica el concurso de variadas competencias: lingüística, paralingüística, pragmática, etc.” (Rincón)

Crear una estrategia pedagógica que desarrollara la competencia comunicativa implicó dentro de la investigación, retomar una experiencia que había venido teniendo resultados muy positivos en los estudiantes con relación al uso del código escrito, como también de la comprensión lectora y el desarrollo más espontáneo y natural de la oralidad.

Las *tertulias pedagógicas* desarrolladas dentro del marco de esta investigación se conciben como una estrategia pedagógica que busca estimular la producción oral y escrita de los estudiantes, a partir de las narraciones de la propia experiencia, de la de otros y de la expresión de sentimientos y emociones, logrando con ello hacer producciones literarias. Son condiciones de las *tertulias pedagógicas* las siguientes habilidades constitutivas de la competencia comunicativa:

- Escuchar
- Exponer ideas
- Dialogar
- Expresión oral y escrita
- Analizar
- Organizar
- Ponerse en el lugar del otro
- Tener en cuenta otras opiniones
- Expresar ideas y emociones
- Relacionarse y desenvolverse en otros contextos.

Con el fin de contextualizar al lector en la dinámica de trabajo de las *tertulias pedagógicas* describiré a continuación el desarrollo de una sesión de trabajo:

1. **Adecuación del espacio:** un requisito necesario para la realización de la tertulia, es la adecuación del salón de clase, adornado de tal forma que sorprenda a los estudiantes, cuando estos ingresen a él. Sobre la mesa se colocan todos los elementos



(Ilustración 3: A la izquierda el salón adecuado para la tertulia, a la derecha los estudiantes dispuestos para iniciar la sesión de trabajo)



(Ilustración 4: a la izquierda dos estudiantes toman objetos de la bolsa y a la derecha uno de ellos realiza un ejercicio, mientras los otros se divierten observando su desempeño en la ejecución)

que se utilizarán en el desarrollo del tema que será tratado en la tertulia: vela central, baúl de cuentos o caja de frases, recordatorios, diarios, candelabros con velas, bolsa de concursos, etc. (Ilustración 3)

2. **Ritual de iniciación:** todos los participantes realizan un ritual que consiste en tomarse de la mano, formando así una cadena, mientras repiten: “Somos un grupo de amigos que nos queremos divertir y en esta tertulia lo vamos a conseguir”.
3. **Construcción de grupo:** la lúdica constituye un elemento fundamental en la construcción de grupo, porque además de brindar un espacio de juego y de esparcimiento que sirve de abrebocas al tema de la tertulia, es también el momento en el cual los estudiantes logran desarrollar habilidades para la convivencia, necesarias para el fortalecimiento de la interacción del grupo. (Ilustración 4)
4. **Conversatorio:** La participación en el conversatorio exige de los estudiantes la investigación del tema a tratar y la realización de un escrito y/o

dibujo. Están establecidas algunas reglas para la conversación: escuchar, solicitar el turno, ceder el turno, mirar al interlocutor, etc. Este es el espacio dedicado a los secretos compartidos, la confianza, la expresión de emociones y sentimientos, donde afloran los juicios de valor, opiniones, propuestas de solución a situaciones presentadas y algunas conclusiones. Generalmente, se dedica un tiempo de 45 minutos para este ejercicio y finalizado, la docente hace un cierre recogiendo la experiencia a modo de conclusiones. (Ilustración 5)

5. **Producción literaria:** este momento invita a los estudiantes a producir un poema, un cuento, un acróstico, una copla, un trabalenguas, una adivinanza, una poesía, etc., de acuerdo con la experiencia vivida en el conversatorio. Los estudiantes consignan en un *Diario de Tertulias* estas producciones. El espacio para la producción literaria le permite al docente descubrir talentos, con el fin de estimularlos y además, reforzar la oralidad, la escritura y la lectura, que no afloran en otros momentos de la vida escolar. (Ilustración 6)



(Ilustración 5: A la izquierda los estudiantes escuchan una intervención de una compañera. Al centro la estudiante socializa el ejercicio, y a la derecha un estudiante solicita el turno para participar en el conversatorio)



(Ilustración 6: los estudiantes en tres momentos de la producción literaria)

Ejemplos de producciones literarias:

El Monstruo de las dos patas (Cuento)

Érase una vez un monstruo, mitad hombre, mitad mujer, que caminaba al revés y sus ojos estaban en los pies y tenía cuatro brazos. Venía del Bosque de San Carlos y algunas veces asustaba a la gente y a los vigilantes que rondaban el colegio y los convertían en mitad hombre, mitad mujer por cuidar su propiedad. Dicen que hace mucho tiempo se levantó un zombi y se encontró en este colegio con la llorona y allí nació este monstruo que asusta a toda la gente que no estudia, que hace mala cara, que le pega a los niños pequeños y que llegan con las cobijas pegadas.

(Tertulia No. 2. Luz: Mitos y leyendas. 9 de marzo de 2010. Producción: Sneider, Nicolás, Lina María, Daniela.)

Poema a los besos

*Tus besos son como lluvia de amor,
paso a paso siento emoción, alegría y amor.
caen del cielo lindos corazones cubiertos de amor
dentro de mi ser, te miro y caigo rendido de amor.*

Tus besos sonoros, sabrosos, dulces como un durazno me encantan

Y sólo deseo estar contigo dentro de tu corazón.

(Tertulia No 6. Luz: de los besos. 3 de abril/2010. Producción colectiva)

Poema a la infancia

“Jugando con los carros y muñecas, lo más bonito de la infancia, mamá arrullando mis maravillosos sueños, cuidando a la familia y ordenando mis juguetes” (Tertulia No. 5. Luz de la infancia. Lina María Cruz, Sara Tatiana Martínez)

“Hay juegos canciones, hay ángeles, hay hadas, comidas, enanos, muñecas, hay también sueños felices y tristezas. (Tertulia No. 5, Leidy Johana Roncancio y María José Rozo- 5 mayo/2011)

- 6. Entrega de la luz:** dentro de la tertulia, este momento cobra un significado muy importante, ya que se constituye en la entrega, no sólo de la luz, que emana de la vela principal que preside la mesa, sino que también es la entrega de los buenos deseos, de los sentimientos a flor de piel; es el reconocimiento del *otro* como auténtico *otro*, que forma parte del grupo y el que cada día es conocido aún más. La entrega de la luz, significa entregar una parte de sí mismo para que sea acogida por la persona a quien se le expresan los buenos sentimientos y deseos. (Ilustración 7)
- 7. Sentido del recordatorio:** cada sesión de trabajo deja un recordatorio dependiendo del tema que se haya trabajado, éste se constituye también en un recurso didáctico importante porque contribuye a la sensibilización de los estudiantes, por el mensaje que trae y porque les ayuda a mantener el recuerdo de lo vivido en cada sesión de trabajo. Los recordatorios dentro de la tertulia invitan a los estudiantes a mantener viva la historia de cada tertulia y así mismo contribuye a crear un lazo con el pasado, respecto a lo que *he sido – soy*



(Ilustración 7: A la izquierda un estudiante entrega a otro la luz y expresa su deseo y a la derecha se continúa la cadena de deseos, de quien recibe y entrega a la estudiante que sigue)

y *voy a ser*, elementos importantes en la construcción de un proyecto de vida. (Ilustración 8)

8. Evaluación: la evaluación se constituye dentro de la tertulia en un momento en que la docente recoge la experiencia vivida en la sesión de trabajo, a partir de los sentires de los participantes. La evaluación o coevaluación le permite al estudiante expresar cómo se ha sentido, cuál fue su mayor aprendizaje, qué debe o pudiera cambiarse, que recomendaciones hacer, cuál fue su mayor aporte y su mayor dificultad. De igual forma en este espacio los estudiantes escogen el tema de la siguiente sesión de trabajo y establecen acuerdos para la realización del conversatorio.

9. Caja de frases: como herramienta pedagógica que refuerza el uso del código escrito, en una de las tertulias se creó la “caja de frases”, la cual se realiza diariamente, y consiste en que la docente propone una palabra de acuerdo con actividades realizadas el día anterior, y los estudiantes deben escribir una frase con sentido, utilizando dicha palabra. Estas frases se introducen dentro de una caja destinada a recoger todas las frases del mes.

Finalizado el mes todas las frases se sacan de la caja y se identifican por orden ascendente los estudiantes que tuvieron mayor número de frases escritas. Estas frases se guardan en un cuadernillo, con el fin de poder hacer un seguimiento al trabajo. Al finalizar cada período académico se estimula a los estudiantes con un premio. Se ha observado que cada mes son más los estudiantes que ocupan primeros lugares y que hay un nivel de competencia en la realización de esta actividad. (Ilustración 9)

Resultados: teniendo en cuenta que la investigación dentro de la cual se desarrolló la estrategia pedagógica descrita en párrafos anteriores, buscaba identificar la adquisición por parte de los estudiantes de algunos prerrequisitos o condiciones que son necesarios para la construcción de un proyecto de vida, me permito presentar los referidos al desarrollo de la autoestima, autoconocimiento y responsabilidad. También presentaré los resultados que hasta la fecha he logrado identificar en los estudiantes con los que actualmente trabajo y que son motivo de estudio como ejercicio personal, para enriquecer mi práctica profesional.



(Ilustración 8: A la izquierda los estudiantes leen el recordatorio, al centro las niñas escuchan comentarios del recordatorio, a la derecha los estudiantes muestran el objeto que complementa la lectura del recordatorio)



(Ilustración 9: A la izquierda arriba los estudiantes escriben sus frases, al centro un estudiante lee a la docente la frase y a la derecha arriba el estudiante introduce su frase en la caja. A la izquierda abajo los estudiantes guardan sus frases del mes en el cuadernillo, al centro abajo se ven frases del mes y a la derecha abajo un modelo del cuadernillo)

En cuanto a los resultados de la investigación con respecto a la autoestima, nueve estudiantes mostraron avances significativos, mayor valoración de sí mismos, identificaron valores o virtudes, se observó un cuidado especial del cuerpo y en su arreglo personal. Cuatro tuvieron progresos sobresalientes, especialmente en la manera como se expresaron de sí mismos, identificando mayores elementos positivos sobre ellos, siete tuvieron avances apenas aceptables, ya que no lograron identificarse de manera positiva con respecto a elementos positivos de su cuerpo, y de virtudes y cualidades. Estos estudiantes conviven con familias cuyos padres están desempleados y que no muestran expectativas positivas con respecto a sus hijos, algo que influye de manera negativa en ellos, uno de ellos no mostró progreso, se trataba de una estudiante con rasgos autistas, cuyas características hacen que su autoestima se vea afectada de manera significativa.

En general, las evidencias mostraron mayores avances en aseo y presentación personal. Los padres reportaron cambios positivos en las responsabilidades que les asignan en la casa y esmero evidente en su arreglo personal. Puede afirmarse que en contextos en donde eran reconocidos los estudiantes, mostraron seguridad y confianza en sí mismos. El empoderamiento en este sentido, mostró en los estudiantes, mayor participación en los conversato-

rios de las tertulias, seguridad en la expresión de opiniones, mayor asertividad al referirse a sí mismos o a sus compañeros. Tener aprecio por sí mismos, motivó en ellos diversas formas de expresión, vueltas acción a través de la poesía, los poemas, o los cuentos, entre otros.

En cuanto el autoconocimiento, se consideraron como indicadores de dicho prerrequisito las siguientes tareas: identificación de rasgos de sí mismo, contar sus experiencias, expresar emociones, identificación y manejo de sus propias emociones, identificación de sí a lo largo del tiempo (lo que permanece o cambia en el tiempo) y la expresión de gustos, preferencias y/o lo que le despierta sentimientos contrarios. Se evidenciaron avances significativos en diez de los veinte estudiantes, seis obtuvieron progresos sobresalientes, tres avances apenas aceptables y uno no mostró progreso.

Los estudiantes mostraron mayor espontaneidad en la expresión de experiencias y emociones propias, respondieron a las actividades de grupo con cierto nivel de control y tolerancia a las individualidades y a las diferencias en los ritmos de trabajo y de aprendizaje de los compañeros. Fueron capaces de escribir o verbalizar según el caso, la autobiografía, apoyados por la familia y se observó mayor participación en los conversatorios, aportando ideas, ex-

presando opiniones, escuchando al otro, solicitando turnos en la conversación, haciendo evidente el aumento de vocabulario utilizado para la producción literaria.

En responsabilidad, dos mostraron avances sobresalientes, siete avances significativos, nueve avances apenas aceptables y dos no mostraron progresos. Con relación a aceptar y asumir la consecuencia de sus actos, se observó que hay notables altibajos, posiblemente por las experiencias negativas de maltrato físico y verbal que sufren de parte de algunos miembros de las familias cuando no cumplen con las responsabilidades asignadas. Sin embargo, el proceso de asumir responsabilidades, en el desarrollo de las tertulias se fue dando paulatinamente y de manera espontánea, la motivación por investigar sobre un tema, socializar experiencias, compartir evidencias, asumir roles o encargarse de tareas específicas en la adecuación del salón, por ejemplo, se dieron de manera positiva. Se observó de igual forma que en otros espacios pedagógicos los estudiantes mostraban mayor compromiso en el cumplimiento de responsabilidades asignadas: tareas, guías de trabajo, participación en clase, uso de uniforme, puntualidad y asistencia al colegio.

Con relación a la producción literaria en las tertulias, se conserva un diario donde se encuentran plasmados todos los ejercicios escriturales de los estudiantes de manera colectiva e individual. Al mejorarse las condiciones de participación, responsabilidad, autoestima, los estudiantes fueron pasando de las producciones colectivas a las individuales, lo que demuestra que la metodología de trabajo en las *tertulias pedagógicas*, desarrolla la expresión oral y escrita.

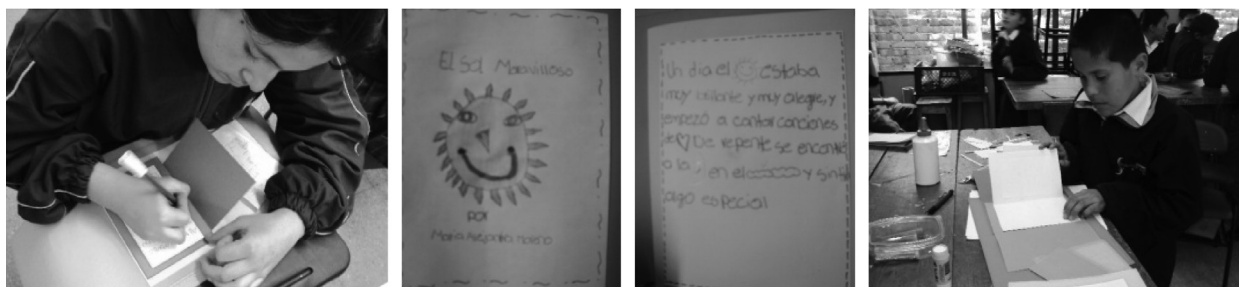
En casos particulares, los estudiantes hicieron uso de la oralidad y la docente consignó sus producciones en el diario de tertulias. Despertar la creatividad y la sensibilidad en los estudiantes, facilitó la producción de poemas, cuentos, acrósticos, poesías, canciones, narraciones, etc., donde se pudo observar como afloraron en ellos sentimientos y sentires que en otros espacios académicos no se han podido evidenciar.

Habilidades como la escucha, mejoraron de manera positiva, sin embargo al exponer ideas u opi-

niones la docente tiene que interpelar permanentemente, por cuanto mostraron dificultad al narrar un evento con secuencia, en especial con narraciones situadas en el tiempo.

En la actualidad los 15 estudiantes del grado 602 de bachillerato de la Institución educativa Distrital República de Bolivia iniciaron este proceso de participación y de trabajo en el mes de febrero, las condiciones particulares de tiempo en la institución son un inconveniente importante, ya que sólo se realizan cada 15 días, lo que de hecho interfiere en la continuidad del proceso, sin embargo se pueden presentar algunos resultados que ya han sido motivo de sistematización en el diario de tertulias del año 2011, de las cuales puedo destacar:

- La estrategia pedagógica como herramienta didáctica contribuye de manera positiva al desarrollo de habilidades como la escucha, exposición de ideas, expresión de sentimientos y emociones, el colocarse en el lugar del otro y dialogar. La expresión oral y escrita se utiliza con mayor espontaneidad y de manera creativa. Las producciones que se han hecho, inicialmente de manera colectiva y en la actualidad de manera individual, en diez de los quince estudiantes buscan tener en cuenta las opiniones de los otros, los ha hecho ser más tolerantes a la diferencias; tres de los estudiantes han participado de manera activa en eventos institucionales con producciones individuales como cuentos o poemas, creados por ellos mismos.
- Actualmente doce de los quince estudiantes lograron escribir un cuento sencillo, haciendo uso de la escritura, mientras que dos de los que no utilizan el código escrito fueron apoyados por la docente y posteriormente por sus familias. (Ilustración 10)
- Se observa de igual forma que afloran valores como la solidaridad, el respeto, la responsabilidad y la tolerancia, uniéndolos como grupo y estableciendo lazos afectivos de manera positiva. Dentro del grupo hay dos estudiantes que no leen ni escriben de manera natural, sin embargo en ellos se refuerza y estimula el uso de la oralidad como recurso comunicativo importante en la relación e interacción social.



(Ilustración 10: A la izquierda una estudiante escribe su libro mágico: el sol maravilloso. Al centro se ve un modelo de dos páginas del libro mágico y a la derecha otro estudiante armando su libro mágico)

- Las tertulias fomentan la aparición de talentos, que en otros espacios académicos no se evidencian con tanta naturalidad y espontaneidad.
- Finalmente se observa mayor gusto por la lectura y el uso de la escritura para expresar ideas y sentimientos, algo que al iniciar el año, no se observaba. El uso del computador en la clase de informática les ha demostrado la necesidad de manejar el código escrito para la comprensión y el conocimiento de las tecnologías de la información y de la comunicación. (Ilustración 11)

Algunas conclusiones

El enfoque pedagógico que desarrolla la estrategia, concibe al estudiante como un ser activo y se le reconoce en la acción de aprender de acuerdo con su desarrollo intelectual, necesidades y condiciones, con el propósito de que establezca nexos significativos con su entorno. La docente es a su vez, acompañante y orientadora en el proceso de aprendi-

dizaje, conjugando la acción de enseñar con el reconocimiento de los aprendizajes previos de los y las estudiantes, haciendo que la acción de enseñar sea de doble vía, donde ambos, maestro y estudiante aprenden uno del otro.

Las *tertulias pedagógicas* aportan de manera significativa al desarrollo de la competencia comunicativa y la formación en valores, como también estimulan y favorecen la producción literaria, convirtiéndose en un semillero de talentos, lo que contribuye de manera significativa al contexto de la educación especial y a la educación regular.

La importancia de la estrategia pedagógica radica en el hecho de que actúa de manera novedosa, motivante, experiencial y flexible en la expresión y manejo de los sentimientos, las emociones y las experiencias de la vida de los niños, niñas y jóvenes, fortaleciéndolos como personas y mejorando su disposición hacia el aprendizaje de conocimientos académicos, porque en su conjunto las *tertulias*



(Ilustración 11: A la izquierda se observa el uso del computador para aprender poesía y a la derecha a una estudiante declamando)

Las tertulias pedagógicas como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa / *Marcela Muñoz Castilla*



(Ilustración 12: Iz: La estudiante presenta al señor "Deletreo". Centro: el estudiante saca una ficha con una palabra. Der: el estudiante trata de deletrear la palabra que ha sacado de dentro de deletreo)

pedagógicas constituyen una alternativa pedagógica innovadora que se puede desarrollar en diferentes contextos y por distintos maestros.

Las tertulias permiten la creación de otras herramientas que apoyan el trabajo pedagógico, en las cuales los estudiantes pueden mejorar significativamente la oralidad, la memoria, la atención y desarrollar positivamente la creatividad. (Ilustración 12)

Promover el desarrollo de la competencia comunicativa con la población con discapacidad cognitiva es abrir otros horizontes a los cuales pueden acceder con un sentido de igualdad en inclusión social y educativa, abriendo con ello puertas hacia otros espacios

Las tertulias requieren del docente un trabajo permanente de conocimiento del estudiante con el fin de lograr despertar en ellos nuevos mundos: de la sensibilidad, la creatividad y la fantasía entre otros, por lo tanto, se deben abrir espacios como estos, que permitan cambiar paradigmas en torno a la clase tradicional y al tipo de relación que puede establecerse entre el docente y el estudiante. Mi experiencia de 12 años desarrollando esta estrategia me permite afirmar que la motivación que genera en los estudiantes es inapreciable, como también en el docente, quien debe indagar permanentemente sobre formas, herramientas, materiales, u orientaciones que debe utilizar y que fortalecen de manera positiva su práctica profesional.

Referencias bibliográficas

Arango, O. (2000). *Discernimiento y proyecto de Vida*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Asociación Americana sobre Retraso Mental (2002). *Retraso Mental*. Madrid: Alianza.

Baumgart, D. Johnson, J y otros. (1996). *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad*. Madrid: Alianza.

FEAPS. Confederación Española de Organizaciones a favor de las personas con Discapacidad Intelectual. Página web: www.feaps.org.

Florez, C. y Espinosa. (1992). *Modelos pedagógicos y enseñanza de la ciencia*. Bogotá: Mac Graw Hill.

Galvis, Moya, y otros. (2006). *No somos vulnerables*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Unidad Editorial UNINNCA.

García, D. (1997). *El grupo. Métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Espacio.

Girón, M. y Vallejo, M. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Gómez, J. (2002). *La construcción de conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Hernández, I. (1995) *Propuesta curricular en el área del lenguaje*. Madrid: CEPE.

Lomas, C.; Osorio, A. y Tusón, A. (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

- Luckasson, R. y Revé, A. (2001). *Denomina, definir y clasificar en el campo del retardo mental*. Madrid: Editorial: Siglo cero.
- Matínez B. (1990). *La enseñanza como posibilidad del pensamiento*. México: Trillas.
- Molina, S. (1994). *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Brenan, W. (2001). *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Méjico: Siglo XX.
- Samaniego de García, P. (2006). *Aproximaciones a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Madrid: Fermi.
- Sovernigo, G. (1998). *Proyecto de vida: en busca de mi identidad*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.
- Thomas, A. (2001). *Inteligencias múltiples en el salón de clases*. Alexandria: Asociación para la Supervisión y Desarrollo de Programas de Estudio.

