

## Capítulo 7

---

# Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

---

Gladys Zamudio Tobar\*

<https://orcid.org/0000-0003-3426-3776>

Camilo Burbano Díaz\*\*

<https://orcid.org/0000-0001-5476-5744>

### Abriendo caminos hacia la permanencia

Aprender es un proceso complejo y hacerlo inscrito a un sistema educativo es aún más difícil porque las instituciones se acogen a las políticas ministeriales de educación, razón por la cual los docentes también procuran cumplir con las temáticas y metodologías descritas para el funcionamiento de estas en relación con el entorno nacional e internacional, según las dinámicas de la globalización de la calidad educativa.

\* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ [gzamudio@usc.edu.co](mailto:gzamudio@usc.edu.co)

\*\* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.

✉ [camilo.burbano00@usc.edu.co](mailto:camilo.burbano00@usc.edu.co)

### Cita este capítulo:

Zamudio Tobar, G. y Burbano Díaz, C. (2020). Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp. 177-198). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

## Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha convocado a las instituciones de educación superior a diseñar e implementar estrategias para la permanencia de los estudiantes que acceden a ellas. En consecuencia, se han creado diversos programas y actividades para atender algunas necesidades de los estudiantes según las causas más comunes de deserción.

La Universidad Santiago de Cali (USC), desde el año 2013 participó en un proyecto con la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), donde se analizaron los indicadores de deserción. Se ubicó en primera instancia el factor económico, en segundo lugar, el académico y, posteriormente, problemas de salud de los estudiantes.

Con respecto a lo anterior, en la USC se fortalecieron estrategias para atender asuntos asociados a los pagos de matrícula; también se ofrecieron a los estudiantes programas desde Bienestar Universitario, para contrarrestar sus afecciones de salud física y mental; pero frente a los procesos de aprendizaje, la causa del abandono de estudios por parte de los estudiantes se debe a la dificultad para acceder a los textos académicos y científicos que se trabajan en la educación superior.

Debido a lo anterior, las facultades crearon estrategias para contribuir a la resolución de dicha problemática. Entonces, en el año 2014 el Grupo de Investigación Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Educación propuso y ejecutó el proyecto “Procesos de comprensión lectora y permanencia estudiantil (PIPE) en la Universidad Santiago de Cali” que arrojó cinco estrategias diseñadas con los estudiantes, docentes, directivas y comunidades diversas.

Las estrategias son: escuela de monitores en lenguaje (comprensión y producción textual), Club Literario Clepsidra, programa de atención a la diversidad (comunidades indígenas y afro de la USC), programa de lectura y escritura para cargos de oficina y administrativos, seminarios estudiantiles acerca del fenómeno de la deserción y articulación con las instituciones educativas (10° y 11°).

Estas estrategias funcionaron y, relacionadas con otras de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, dieron lugar al Centro de Estudios en Educación y Lenguaje (CEEL). En este espacio se ofrecen asesorías permanentes a los estudiantes que lo requieren, en diferentes áreas de estudio: pedagogía, investigación, lenguaje, bilingüismo y apoyo en la elaboración de trabajos asignados en los diferentes cursos.



**Fig. 1.** Banner oferta de servicios CEEL de la Facultad de Educación.

Fuente: Unidad de Publicaciones, USC.

Desde entonces, el Área de Lenguaje se ha ocupado de enseñar procesos y estrategias didácticas para los procesos de lectura y

## Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

escritura de los estudiantes santiaguinos, servicio que se extendió también a los docentes de la Universidad porque se diversificaron las asesorías en pedagogía, investigación y bilingüismo.

### Pedagogía

Tema
Evaluación por competencias
Prácticas pedagógicas y procesos de transversalización
Gramática y escritura del idioma inglés: Métodos y Enfoques
Planeación pedagógica en contextos de inclusión
Políticas públicas educativas
La didáctica y su incidencia en el rendimiento académico
Internacionalización del currículo

### Investigación

Tema
Planteamiento del problema, antecedentes y metodología
Planteamiento de objetivos y revisión de instrumentos de recolección de datos
Formulación de propuestas de investigación
Pedagogía, didáctica, (fundamentación de propuestas científicas y académicas)
Investigación (elaboración del diseño teórico-metodológico)”

Investigación cualitativa
Metodología de la investigación
Competencias investigativas

## **Bilingüismo**

<b>Tema</b>
Gramática en inglés como lengua extranjera
Didáctica del inglés como lengua extranjera
Evaluación y lingüística aplicada ELT
Pautas de escritura en inglés
Fonética del francés
Gramática, fonética y expresión oral en francés
Fonética del francés
Gramática del francés y lingüística general
Gramática del francés

## **Lenguaje: lectura y escritura**

<b>Tema</b>
Lectura crítica, temas gramaticales, expresión oral, tipologías textuales (español e inglés)
Tipologías textuales: escritura
Lectura crítica, tipologías textuales
Lectura crítica, pautas de escritura

## Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

Lectura crítica, tipologías textuales y pautas de escritura
Lectura crítica, tipologías textuales

En el CEEL se llevaron a cabo varias experiencias pedagógicas de apoyo; los docentes de este Centro identificaron casos particulares asociados a problemas de aprendizaje, situación de discapacidad motora y afecciones psicológicas que, junto con el Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica (CELOA) se han atendido o remitido a los especialistas de la Institución. Desde el año 2018A, la Vicerrectoría Académica articuló estos centros de apoyo y acompañamiento para la permanencia estudiantil, en el Programa Integral para el Fortalecimiento de las Habilidades Comunicativas cuyo objetivo principal es propiciar, en la comunidad académica santiaguina, el mejoramiento de las habilidades lingüísticas superiores y de los procesos cognitivos y comunicacionales, mediante la atención integral e interdisciplinaria, desde la fonoaudiología (CELOA), la pedagogía y el lenguaje (CEEL).

### **METODOLOGÍA DEL CEEL: ÁREA DE LENGUAJE**

#### **¿Cómo llegan los estudiantes al CEEL para el acompañamiento en lectura y escritura?**

Los docentes del Área de Lenguaje revisan, cada semestre, el consolidado con los resultados de las pruebas de ingreso de los estudiantes a la Universidad, enviado por la Oficina de Registro y Control Académico.

Posteriormente, se identifican los estudiantes con el nivel más bajo y se agrupan por programa académico y por facultad. Se envían las cartas con los datos a cada unidad académica, con el fin de que se contacten con ellos y sean remitidos al CEEL. Cuando los estudiantes se presentan al centro, se les entrega una prueba diagnóstica de comprensión y producción textual, con el fin de contrastar los resultados de los exámenes de ingreso con esta. Luego se realiza una entrevista, donde se indaga si tuvieron dificultades al presentar las pruebas, específicamente de comprensión lectora. Por lo general, ellos responden que no se las tomaron en serio porque solamente les dijeron que era un requisito, pero que la calificación no era relevante; otros, por el contrario, manifiestan que el tiempo no es suficiente para la complejidad y el número de preguntas y otros reconocen sus debilidades en lectura y escritura.

Cuando se tiene claridad del estado en el que se encuentran los estudiantes frente a los procesos de comprensión lectora y producción escrita, se les entrega un formato de compromiso para asistir a las asesorías y dar continuidad al acompañamiento académico; este se complementa con el Programa de Monitorías en Comprensión y Producción Textual. Por lo general, los estudiantes convocados a las asesorías manifiestan que no tienen tiempo porque están haciendo los trabajos para sus cursos regulares; también expresan que ellos lo resuelven aparte o que visitarán el CEEL cuando lo requieran.

Pese a lo anterior, algunos estudiantes se quedan y cumplen con los procesos durante el semestre y, en ocasiones, regresan en el siguiente. A estos se suman los que son remitidos por el CELOA; este Centro los atiende en problemas del lenguaje desde lo clínico y en el CEEL se complementa, trabajando estrategias de lectura y escritura.

Gráfico No.4. Metodología de atención CEEL



Fuente: Elaboración propia

## TRES HISTORIAS, TRES EXPERIENCIAS

### Caso 1 (Parálisis cerebral leve) ¡No soy diferente!

Los compañeros de Ana la miran un poco preocupados y sorprendidos por su forma de desplazarse en los pasillos de la universidad o por su “marcha inestable”, como dicen los especialistas. Ella se comunica con mucha seguridad, aunque sus gestos y su forma de hablar –frente a quienes desconocen lo



que sucede– se interpretan como una limitación. Ella al nacer no recibió el oxígeno que su cuerpo requería y sufrió una parálisis cerebral, pero esto no compromete sus capacidades intelectuales.

Al conversar con Ana, responde a todas mis preguntas de forma coherente y clara. Le pregunto por qué está en el CEEL y ella responde “porque me remitieron del CELOA. Tengo problemas de lectura y estoy haciendo un curso virtual de epistemología; ya reprobé el primer examen y no entiendo nada de los módulos”.

Iniciamos el diagnóstico, elaborado por el equipo de docentes de lenguaje. Se trata de una prueba de lectura que se resuelve marcando la opción correcta. Las primeras cinco preguntas fueron leídas con ella en voz alta; ella acertó rápidamente y al solicitarle justificar la respuesta lo hizo con argumentos de peso. La segunda parte, consiste en continuar leyendo mentalmente para responder. Pasaron varios minutos y no había respondido nada. Le pregunté ¿qué pasó? Ella dijo que no veía muy bien, que tiene dificultades porque se le mueve la imagen en la pantalla y, además, es difícil utilizar el ratón porque su mano derecha no tiene movimiento y le cuesta trabajo hacerlo con la izquierda, a menos que esté adaptado para ese lado como el que usa en su casa. Solo en ese momento comprendí dos de las razones por las cuales no le alcanzaba el tiempo para resolver los exámenes de su curso virtual de epistemología.

Con el fin de corroborar su situación, le hice varias pruebas escritas y otras de representación gráfica de las ideas más importantes de un texto. Los resultados evidenciaron calidad en la lectura y en la redacción.

## Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

Cuando Ana dio a conocer los textos del curso que debía aprobar, se aclaró cuál era su situación y entendí otra de las causas de su supuesta dificultad para la lectura. Ella intentaba comprender un escrito de un nivel de complejidad para expertos en filosofía. En muchas ocasiones los profesores no analizan el tipo de texto que entregan a sus estudiantes y tampoco hay una mediación para facilitar el acceso a estos. En este caso de los cursos virtuales, los contenidos se encuentran en la plataforma, los alumnos los leen y responden los exámenes en un tiempo previsto para personas con hábitos de lectura veloz y en pantalla sin conocer las características de quienes interactúan con ellos.

Al parecer, a pesar de que los profesores ven a Ana con sus características físicas, no se percatan de buscar una manera en que ella pudiera resolver sus lecturas y continuar sus estudios de forma más efectiva y eficaz. Una vez conocida esta situación, se hizo acompañamiento y se solicitó flexibilidad curricular en la forma de realizar los exámenes, teniendo en cuenta las dificultades visuales y motoras. Por lo menos la prueba del curso mencionado se hizo de manera presencial.

Claro está que los obstáculos no provienen de un solo lado. Un día llegó Ana al CEEL y aproximé el asiento para que estuviera cómoda; esto lo hago con todos los estudiantes que ingresan, pero ella reaccionó un poco agresiva y me dijo: “¡Yo puedo! Usted me trata como si fuera diferente”. Le dije “todos lo somos y todos necesitamos de los otros”. Ella me miró con cierto orgullo y no regresó a las asesorías, aunque la llamé en varias ocasiones.

Según el caso anterior, Ana no tenía problemas de comprensión lectora ni de escritura sino de motricidad, por una parte, y su actitud introvertida y autosuficiente le impedían buscar apoyo;

quizá por eso también su situación pasaba desapercibida. Por consiguiente, el ejercicio de la formación académica se facilita si el estudiante se comunica y hace saber cuáles son sus necesidades, pero si no las reconoce como tales, es imposible interactuar en consecuencia.

Es necesario levantar una caracterización más detallada de aspectos físicos que interfieran en las actividades académicas, psicológicas e intelectuales de los estudiantes. Esto se requiere en todos los programas académicos y –aún más– cuando se trata de cursos virtuales masivos donde no sabemos quién está al otro lado de la pantalla.

La inclusión de estudiantes en condición de discapacidad exige, en primer lugar, la reformulación de los proyectos educativos institucionales (PEI) en busca del derecho a la educación y atención única a los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un contexto educativo. (Lozano, O., 2010, p. 6).

Aunque en la Universidad hay un Sistema de Alertas Tempranas (SIAT), que arroja datos sobre características de los estudiantes, es necesario indagar de manera más pertinente sobre sus necesidades y plantear soluciones de flexibilidad curricular para casos particulares como el narrado antes. El CEEL se ocupa de situaciones como estas cuando se logra identificar la problemática, pero también se sabe que hay otros casos similares que son eludidos.

**Caso 2 (Discapacidad cognitiva moderada)**

**Me gusta conversar y contar historias**

Veo a Silvia a través del vidrio del CEEL. Viene riéndose sola y moviendo la cabeza como si hubiera olvidado algo. Tiene un rostro muy amable, pregunta por mí porque ha programado una asesoría de comprensión lectora y producción textual.

Salgo a saludarla y le pido que se siente en uno de los escritorios de este Centro para las asesorías. También me cuenta que la remitieron del CELOA. Ella, a diferencia de Ana, no sabe a qué viene. Solamente dice “yo no sé, me mandaron acá”, con un gesto de incertidumbre, pero con tranquilidad.

A ella también se le implementa una prueba diagnóstica que responde rápidamente; varias respuestas fueron incorrectas. Luego, la idea fue averiguar por qué escogió esas opciones para reconocer cuáles son sus argumentos. Esta prueba no busca descalificar sino hallar –quizás– otras formas de comprender los textos. Silvia explicó, con mucha claridad y con datos bastante actuales, las razones de cada una de sus respuestas. Quedé sorprendida porque su psicólogo dijo que ella tenía discapacidad cognitiva y que no se concentraba fácilmente.

Posteriormente, se hicieron varios ejercicios de escritura con distintas tipologías textuales para analizar cuáles se le dificultaban o qué debilidades tenía y continuar con las asesorías. Iniciamos conversando acerca de asuntos cotidianos de su vida y luego le pedí que escribiera esas narraciones. Entonces se pudo evidenciar que tenía buena ortografía y redacción, excepto un par de comas de más. Todos los textos narrativos que escribió fueron extensos y llenos de detalles.

Cuando trabajamos los textos argumentativos, ella desarrolló ideas auténticas e implementó argumentos, sobre todo provenientes de las noticias que circulan en los medios y otros pocos de referentes académicos. Lo más destacado en sus reflexiones son las ejemplificaciones casi convirtiéndolas en narraciones.

Más adelante, se trabajó con textos expositivos de carácter informativo, donde Silvia debía escribir las ideas más importantes de los mismos. Logró subrayarlas, pero al pedirle que hiciera un resumen, esto se le dificultó. El problema es seleccionar la información relevante del texto, generalizar y relacionarla de forma sucinta para conseguirlo. Entonces se realizaron varios ejercicios donde ella debía construir con sus palabras las mismas ideas del texto leído.

Fue un proceso complejo puesto que siempre terminaba ampliando con narraciones autobiográficas o relatos donde mezclaba información (Bolívar, 2001). Esto le ha traído problemas en sus estudios superiores porque los docentes solicitan –por lo general– resúmenes y síntesis para verificar procesos de lectura.

El caso se presentó ante la dirección de su programa académico y se hizo una flexibilidad curricular que consistía en el acompañamiento de su psicólogo para realizar las pruebas y las actividades académicas.

Silvia ha adquirido hábitos de lectura desde su infancia y una comprensión lectora adecuada para textos narrativos y argumentativos; además, es capaz de escribir con la implementación de la normatividad de la lengua esas mismas tipologías textuales (Van Dijk, 1980). Sin embargo, hay dificultad

con los expositivos para seleccionar y relacionar información relevante explícita en estos.

### **Caso 3 (Procesos académicos tardíos y trauma psicológico)** **Quiero aprender a leer y escribir**

Llega al CEEL un hombre de 30 años aproximadamente; es estudiante de Derecho y se llama Juan. Lo he visto en varias asesorías, primero con una profesora que es muy creativa y amable para enseñar y ayudar a sus estudiantes, pero tiene poco tiempo para esta labor. Luego a Juan lo atiende un docente que es poco expresivo y se sorprende del nivel de lectura y escritura que tiene su actual estudiante.

Durante dos semestres, Juan avanzó, aunque no mucho. Cuando me lo asignaron, se veía ansioso por aprender a leer y escribir rápido. Ya me habían comentado algunos profesores, que él tenía un problema de aprendizaje. Yo no quise hacerle la prueba diagnóstica como a todos. Esta vez le dije que saliéramos a la cafetería para conversar.

Nos sentamos en las graderías de la plazoleta, le conté un poco de la historia de mi vida y luego le dije, ahora háblame de tu vida: ¿dónde naciste? ¿cómo es tu familia? ¿cómo ha sido tu educación? Juan empezó diciendo que era de Puerto Tejada; su madre murió cuando él estaba muy pequeño (cuatro años) a causa de los golpes que le dio el esposo, o sea su padre. Este era drogadicto y tenía fama de golpear a las mujeres. No era la primera vez que lo hacía.

Juan, siendo muy pequeño quedó –prácticamente– solo; su única familia era su padre que lo maltrataba y una vecina que

–con cierto temor– lo ayudaba cuando quedaba solo. A veces le enseñaba las vocales. Más adelante, cuando su padre fue llevado a la cárcel por delitos menores, ella tomó la decisión de matricular a Juan en un colegio del barrio. Era una casa pequeña, pero el niño comenzó a estudiar, hasta que regresó el padre meses después y se lo llevó a trabajar al arenero sin ninguna contemplación. “Allá tenía que cargar baldes de arena con una pala muy pesada y grande para un niño”, manifestó. Aprendió a manejar el dinero y a trabajar. Cuando fue creciendo también crecía su inquietud de querer ir a la escuela y estudiar como todos los niños. Continuó trabajando, pero nunca olvidó su sueño.

A los catorce años tomó la decisión de matricularse en un colegio y le tocó hacer la primaria con otras personas como él y de más edad. “La metodología era diferente a la del colegio donde estuve; era un programa *Extraedad*”. Ahí le tocaba doble esfuerzo porque, además, seguía trabajando; no podía dejar de hacerlo.

Juan volvió a saber de su padre; le dijeron que lo estaba buscando, pero él ya no lo quería ver. Había comprendido muchas cosas de lo ocurrido con su madre. Pensaba que no se había hecho justicia. Entre el sudor y las paladas de arena conversaba con sus compañeros y les decía que él iba a estudiar Derecho para ayudar a muchas personas necesitadas. Ellos se reían y decían “seguí trabajando, te estás enloqueciendo”.

Ya hecho un joven, pero con la idea de continuar sus estudios con sus ahorros, se matriculó a bachillerato acelerado y, con mucho esfuerzo, lo logró. Luego ingresó al Programa de Derecho en la Universidad. Su trabajo actualmente consiste en manejar las máquinas que recogen arena.

## Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

Una vez conocida la historia de Juan se implementó la prueba diagnóstica y se obtuvo información de los docentes que estuvieron asesorándolo. El resultado era claro, a él nunca le enseñaron a leer y escribir. Cumplió con lo que le exigían en los diferentes niveles educativos, pero adolece de un proceso adecuado de lectura y escritura, desconoce la normatividad de la lengua castellana. Luego nos enteramos de que él fue remitido por el CELOA, pero –adicionalmente– busca ayuda de diferentes maneras para conseguir su propósito, aprobar los exámenes y resolver tareas con calidad.

Nos sentamos con uno de los profesores anteriores y analizamos cómo podíamos acompañar a este estudiante. Él se dedicó a enseñarle a Juan a escribir como si se tratara de un niño: separar sílabas, palabras, uso de la oración completa, párrafos, cohesión y coherencia.

Por otra parte, yo me dediqué a dialogar con él, escribir los temas que conversábamos y a intentar relacionar sus intereses personales con los profesionales. Entonces utilicé el libro de José Mauro Vasconcelos, *Mi planta de naranja lima*, donde la historia del protagonista es similar a la de Juan; hay mucha pobreza, maltrato y sobre todo abandono infantil.

Leímos en voz alta varias partes en diferentes momentos, entonces le pregunté “¿conoces la Ley de infancia y adolescencia?” Él me respondió afirmativamente y amplió “es la que sirve para hacer valer los derechos de los niños”. Le indagué si veía reflejado en el texto literario, algo de lo que decía ahí. Juan asintió con un movimiento de cabeza y dijo “claro, profesora porque todo el tiempo se ve cómo el niño de la novela es muy pequeño y le toca aguantar hambre, caminar mucho y pasar por situaciones



violentas”. Entonces comenzó a reflexionar y a relacionar información autobiográfica y del escritor Vasconcelos con los artículos de la Ley y con otros temas propios de su programa académico. La conversación se hizo más fluida, aunque el proceso de escritura todavía es débil.

En situaciones como esta, podemos implementar la conversación como una forma de identificar la comprensión de los textos mientras se van aclarando las ideas y se continúa orientando al estudiante hacia la escritura.

### **Estrategias para fortalecer la lectura y la escritura**

En los casos anteriores, se describen de manera sucinta algunas estrategias y acciones que contribuyen al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura. Para ello, podemos tener en cuenta las habilidades del lenguaje en su orden de formación en la evolución del ser humano: saber escuchar o interpretar lo que el interlocutor expresa y saber hablar o poder comunicar lo que se quiere de manera oral y de forma eficaz (Hernández, 2014). Ospina (2008) manifiesta en una serie de ensayos *–La escuela de la noche–* la importancia de la lectura en voz alta, pero plantea que el lector debe hacerlo de tal forma que motive al escucha. Este ensayista tolimense narra cómo aprendió a escribir escuchando historias, conversando acerca de las mismas; luego, su hermano le regalaba libros, pero jamás pedía resúmenes como en la escuela, tampoco evaluaba para identificar qué nivel de lectura crítica tenía. William Ospina también dice que, si lo hubieran obligado a leer la *Ilíada* y la *Odisea* en el colegio, jamás habría disfrutado de semejantes historias que posteriormente abrieron camino a su imaginación y a un lenguaje elaborado y estético.

## Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

Con respecto a los escenarios académicos, es necesario que los docentes reconozcan quiénes son sus interlocutores con el fin de identificar sus fortalezas –no sus debilidades– y a partir de estas pensar en mejores formas de enseñar, las más adecuadas para los tipos de aprendizaje que ellos han desarrollado gracias a sus experiencias educativas, sus valores y saberes culturales, teniendo en cuenta sus habilidades adquiridas debido a las circunstancias o a las oportunidades que cada uno tiene en la historia que le ha tocado enfrentar.

Finalmente, es prioritario para los docentes trabajar con los estudiantes –con discapacidades o no– desde sus necesidades, fortalecer su dimensión afectiva, su inteligencia emocional y asuntos concernientes a las subjetividades y no únicamente los aspectos cognitivos; hallar el sentido de lo humano en la interacción pedagógica, mediante el acto del lenguaje (Maturana, 1996). Esto exige un ejercicio de reflexión, investigación y un planteamiento de acciones a favor, por parte de equipos interdisciplinarios.

Un centro de escritura, lectura y oralidad o de apoyo a los procesos académicos para la permanencia estudiantil es justamente un escenario donde se entrecruzan diversos saberes y motiva a los asesores y docentes a establecer un trabajo interdisciplinario y, en lo posible, transdisciplinar (Morin, 2007); es decir, que transforme al ser humano para que experimente placer frente al universo del conocimiento, en beneficio de una formación –vital– más completa y satisfactoria.

## Referencias bibliográficas

- Hernández S., P. (2014). Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior. *Revista de la educación superior*, 43(171), 171-174. Recuperado en 16 de agosto de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602014000300009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000300009&lng=es&tlng=es).
- Lozano, O. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad*. Bogotá: Fundación Centros de Aprendizaje.
- Maturana, H. (1996) *El sentido de lo humano*. Chile: Dolmen.
- Morin, E. (2007) *Hacia una epistemología de la transdisciplinariedad*. II Taller transdisciplinario sobre el enfoque de la complejidad. Cuba. Recuperado de: [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/complejidad/hacia\\_una\\_epidemiologia\\_de\\_la\\_transdisciplina.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/complejidad/hacia_una_epidemiologia_de_la_transdisciplina.pdf)
- Ospina, W. (2008). *La escuela de la noche*. Colombia: Norma.
- Van Dijk (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

## Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

### Anexo I.

Programa Integral Universitario de Fortalecimiento de las Habilidades Comunicativas (PIUFHC)
El Programa Integral Universitario de Fortalecimiento de las Habilidades Comunicativas (PIUFHC) de la Universidad Santiago de Cali, liderado por Vicerrectoría Académica, es el resultado del trabajo colaborativo entre los centros de estudios CEEL y CELOA que desde hace más de 10 años vienen ofreciendo apoyo académico a la comunidad universitaria. Esta alianza se creó con el fin de aunar esfuerzos y potencializar sus servicios, los cuales se complementan con los de Psicología, que brinda la unidad de Bienestar Universitario.
Actividades a partir del plan de acción del Programa PIUFHC
Definición de los servicios a la comunidad: CEEL y CELOA
Divulgación de la alianza CEEL y CELOA
El banner informativo que se compartió, a través del Webmaster, presenta el portafolio de servicios y los horarios de atención de cada equipo de trabajo.
Los servicios de ambos centros se complementan; mientras el CELOA atiende los procesos comunicativos desde los aspectos clínicos, el CEEL lo hace teniendo en cuenta los pedagógicos, hacia la alfabetización académica que significa escuchar, hablar, leer y escribir para el desempeño en las disciplinas de estudio, según cada programa.
Los docentes de ambos centros presentan los beneficios del PIUFHC en diferentes lugares de la Universidad.

<p>Población para atender: Estudiantes que sacaron “Muy bajo” en las pruebas de ingreso, de comprensión lectora. Para ello se solicitó a Registro y Control Académico el consolidado de los resultados, correspondiente a cada semestre. (También se realizan asesorías a estudiantes y docentes que lo requieren como apoyo académico y pedagógico).</p>
<p>Envío del consolidado de las pruebas de comprensión lectora: Registro y control académico. Se hace el análisis de los resultados entregados.</p>
<p>Análisis de los casos por facultad que obtuvieron “Muy bajo” en las pruebas: por lo general se encuentra que entre 600 y 700 estudiantes presentan “muy bajo”. Se acordó al interior de los equipos de trabajo que se seleccionarían cinco estudiantes de cada facultad con esa calificación y con el menor número de respuestas acertadas.</p>
<p>Comunicación del PIUFHC a los decanos y directores de programas: convocatoria a los estudiantes. Se elabora la carta con la información de los estudiantes que deben ser remitidos a los centros, con el fin de que las directivas los convoquen para la presentación del PIUFHC y realicen el protocolo.</p>
<p>Jornadas de socialización del PIUFHC: Se informó a los estudiantes en qué consiste la alianza CEEL y CELOA. Se entregó el formato de consentimiento informado, pero la mayoría de los estudiantes que asisten se resisten a firmarlo.</p>
<p>Prueba diagnóstica en comprensión lectora, producción escrita y expresión oral: ubicación de los casos, si es necesario. Los asistentes realizan una prueba con los siguientes componentes: comprensión lectora, producción escrita, organizadores gráficos y oralidad. Se realiza una entrevista informal para conocer cuáles son las percepciones de los estudiantes con respecto a la prueba de ingreso en comprensión lectora.</p>
<p>Entrega de resultados e información a los estudiantes.</p>
<p>Talleres y jornadas de apoyo académico.</p>
<p>Valoración de los avances en comprensión lectora, producción escrita y expresión oral.</p>
<p>Informe final.</p>

## Experiencias de educación inclusiva en el área de lenguaje, a través del CEEL

### Anexo 2.



**Programa Integral Universitario de Fortalecimiento de las Habilidades Comunicativas**

USC  
UNIVERSIDAD  
SANTIAGO  
DE CHILE  
VICERRECTORÍA  
ACADÉMICA

Se instaura la **alianza** del CEEL Y EL CEOLA con el fin de propiciar, en la comunidad académica santiaguina, el mejoramiento de las habilidades lingüísticas superiores y de los procesos cognitivos y comunicacionales, mediante la atención integral e interdisciplinaria, desde pedagogía y el lenguaje.

**Portafolio de servicios del CEOLA:**

- Evaluación y diagnóstico comunicativo a la comunidad académica.
- Intervención individual en procesos comunicativos.
- Intervención grupal para la comunidad académica.
- Creación y ejecución de talleres comunicativos para docentes y estudiantes.

**Horario de atención:**  
Lunes a viernes de 8:00am-12:00m y de 2:00pm-6:00pm

**Portafolio de servicios del CEEL:**

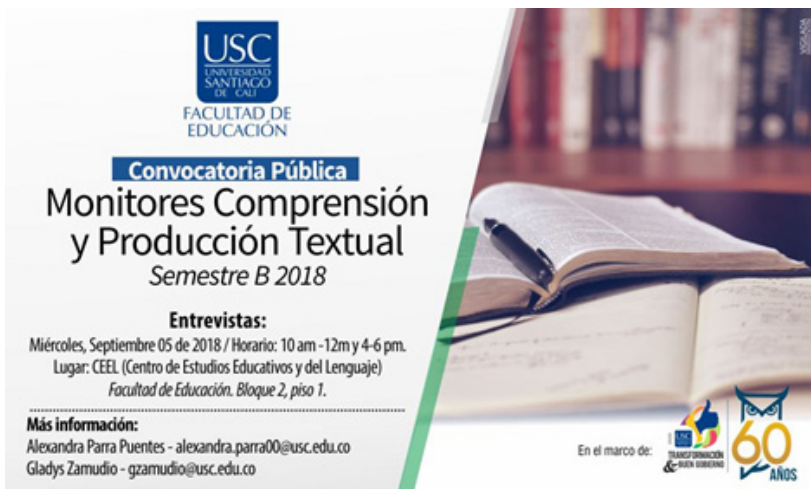
- Asesoría docente en procesos de escritura académica.
- Acompañamiento para el fortalecimiento de lectura crítica.
- Talleres de capacitación y orientación disciplinar.
- Orientaciones pedagógicas y didácticas del lenguaje.

**Horario de atención:**  
Lunes a viernes de 8:00am-6:00pm Sábado de 8:00am-12:00m

Vicerrectoría Académica  
PBX: 5183000 Ext. 253

Activar Windows  
Ve a Configuración para más información

### Anexo 3. Monitorías



USC  
UNIVERSIDAD  
SANTIAGO  
DE CHILE  
FACULTAD DE  
EDUCACIÓN

**Convocatoria Pública**

**Monitores Comprensión  
y Producción Textual**  
Semestre B 2018

**Entrevistas:**  
Miércoles, Septiembre 05 de 2018 / Horario: 10 am -12m y 4-6 pm.  
Lugar: CEEL (Centro de Estudios Educativos y del Lenguaje)  
Facultad de Educación. Bloque 2, piso 1.

**Más información:**  
Alexandra Parra Puentes - alexandra.parra00@usc.edu.co  
Gladys Zamudio - gzamudio@usc.edu.co

En el marco de:  
TRANSFORMACIÓN  
Y BUEN GOBIERNO  
60  
AÑOS