DIFERENCIAS NATURALES − DIFERENCIAS SOCIALES: CONSTRUCCIONES SOCIALES EN TORNO A LA DISCAPACIDAD

Gerardo Gacharná Ramírez, Claudia Saavedra Scarpeta

Ps. Mg. Oscar Enrique Cañón Ortiz, Director de Tesis

Psicología de las Relaciones, Redes y Narrativas

Documento del Trabajo de Grado

Universidad Santo Tomás

Facultad de Psicología

Bogotá D.C.

2006

Directivas de la Universidad Santo Tomás a la Facultad de Psicología

Fr. José Antonio Balaguera Cepeda, O.P.
Rector

Fr. Pedro José Díaz Camacho, O.P.
Vicerrector Académico

Fr. Marco Antonio Peña Salinas, O.P.
Vicerrector Administrativo y Financiero

Ab. Héctor Fabio Jaramillo Santamaría
Secretario General

Fr. Rodrigo Arias Duque, O.P.
Decano de División

Ps. Esp. Sandra Patricia Guillén Pineda
Secretaria de División

Ps. Mg. Ligia Susana Gómez Villegas
Decana de Facultad

ADVERTENCIA:

Ni la universidad ni el jurado serán responsables de las ideas expuestas por los graduandos.

...a Andrés Pacheco, socioconstruccionista en construcción, con el fin de alentarlo a seguir construyendo el paradigma.

...a mi Shaddai quien lo llena todo: Where is wisdom found? No human knows the way. Nor can it be discovered in the deepest sea. It is hidden from human eyes and even from birds. Death and destruction have merely heard rumors about where it is found.

Resumen

La relación entre discursos científicos sobre diferencias naturales y la construcción de significados referentes a diferencias sociales es el problema de investigación del trabajo de grado. Desde el socioconstruccionismo, este construye una descripción sobre la relación entre el diagnóstico de una discapacidad en un escolar y la construcción de dichas diferencias en un curso de estudiantes con y sin discapacidad de un colegio privado bogotano; investigando la construcción de significados por medio de sus principios. Desde el método de campo en la investigación cualitativa, se empleó observaciones participantes, relatos de vida cruzados y análisis del discurso. Se concluyó que el diagnóstico se relaciona con la determinación externa del escolar, su distinción en contextos integrados y la inmutabilidad de su identidad.

Palabras Claves:

Discurso científico, construcción de significados, diferencias sociales, discapacidad

Contenido

Resumen **5**
Contenido **6**
Introducción **8**
Justificación **10**
Planteamiento del Problema **14**
Objetivos **19**
Objetivo General **19**
Objetivos Específicos **19**
Marco Conceptual **20**
Reflexión Epistemológica **20**
Reflexión Disciplinar **26**
Reflexión Interdisciplinar **34**
Referencias al Estudio **40**
Metódica **45**
Reflexión sobre el Tipo de Investigación **45**
Método Particular **48**
Protagonistas **50**
Estrategias **51**
Observación Participante **52**
Relatos de Vida Cruzados **53**
Análisis del Discurso **54**
Criterios de Validez **55**
Procedimiento **58**
Fases **58**
Trayectos ***60***
Observación participante. **60**
Relatos de vida cruzados. **60**
Análisis del discurso. **61**
Resultados **62**
Matriz **62**
Mapas Relacionales **112**
Discusión e Interpretación de Resultados **122**
Conclusiones **129**
Aportes y Recomendaciones **132**
Aportes **132**
Recomendaciones **133**
Referencias **135**
Anexo A: Encuentros Previos a la Co-construcción de Textos **138**
Contactos **138**
Ajustes y Delimitaciones **138**
Preparación de los Constructores **139**
Anexo B: Notas de Observación **141**
Septiembre 26 de 2005 **141**
Septiembre 29 de 2005 **142**
Octubre 3 de 2005 **144**
Octubre 10 de 2005 **145**
Octubre 13 de 2005 **146**
Octubre 20 de 2005 **149**
Octubre 24 de 2005 **152**
Anexo C: Relatos Escritos **155**
"La Vez que Dana Mostró Su Cola" por Ivonne **155**
"La Vez que Dana se Quedó sin Amigas" por L. Milena **155**
"La Vez que Dana Hizo el Amor con Carlos" por Sonia **155**

“La Vez que Dana y Yo Compartimos un Momento” por L. Paula **156**
“La Vez que Dana Estuvo Conmigo” por L. Ángela **156**
“La Vez que Dana nos Pegó” por Daira **156**
“La Vez que Dana Vino al Colegio” por Juanita **157**
“La Vez que Dana Fue de Viaje” por Maria Alexandra **157**
“La Vez que Dana le pegó un Puño a L. Ángela” por Lina **157**
“La Vez que Dana Fue a la Fiesta de Maria Alicia” por Dana **158**
Nota de Reconocimientos y Puntos de Contacto **159**

Introducción

A lo largo de la historia y alrededor del mundo, distintas sociedades han construido diferencias sociales en relación con discursos científicos sobre diferencias naturales (remítase al Planteamiento del Problema por la definición de ambos conceptos); diferencias sociales relacionadas con tratos como la sobreprotección, discriminación, conmiseración, dominación o agresión, y diferencias naturales como entre hombres y mujeres, jóvenes y *viejos*, blancos y negros, y en este trabajo, sujetos con y sin discapacidad. A partir de discursos como los referentes a la supervivencia de las especies, se han construido distinciones entre las personas para declarar unas más aptas que otras, generando relaciones de poder entre los sujetos. Ciertas redes sociales significan este fenómeno como un dilema social. Dichas diferencias sociales son construidas en las relaciones y aunque el socioconstruccionismo reitera la importancia de los discursos científicos en la construcción de significados, hasta el momento no se había publicado información sobre la relación particular entre ambos conceptos.

El trabajo de grado pertenece al campo de formación Psicología de las Relaciones, Redes y Narrativas, su idea general la plasmamos por medio del mapa relacional que se encuentra al final de este apartado. En éste, el recuadro en la parte superior da cuenta de los principios paradigmáticos bajo los cuales se basa nuestro trabajo, el cual sugiere desde el socioconstruccionismo que los discursos son los objetos como tal, estos son construidos socialmente, por lo tanto son subjetivos y cada uno permite sólo ciertas acciones sociales; estos cuatro principios son interdependientes. A partir de esto, interpretamos nuestra investigación como la construcción social de un nuevo discurso (columna izquierda del mapa), profundizaremos en dichos principios y su relación con el trabajo en la Reflexión Epistemológica.

Con este trabajo construimos una descripción referente a la relación entre la construcción de significados con respecto a diferencias sociales (en un curso integrado por estudiantes con y sin discapacidad) y el diagnóstico de una discapacidad por parte de un profesional de la salud (conexión de recuadros en la mitad horizontal del mapa), plantearemos esto en detalle en los *Objetivos* y formularemos la utilidad de investigar las diferencias sociales en la *Justificación*.

Proponemos dicho diagnóstico como un texto que expresa un discurso científico referente a la *comprensión* de la discapacidad desde las disciplinas de la salud (columna derecha del mapa), lenguajearemos este discurso en la *Reflexión Interdisciplinar*.

La construcción de significados comprende tres principios, los cuales son: *significaciones suplementarias, secuencias relativamente estructuradas y estructuras mayores* (cuadro en el centro del mapa), elaboraremos la construcción de significados y sus principios en la *Reflexión Disciplinar*.

Durante la aplicación, co-construimos (no *recuperamos* porque desde el socioconstruccionismo, contribuimos en su desarrollo) los intercambios junto a los sujetos por medio de observaciones participantes y sus narrativas a través de relatos de vida cruzados, ambos en relación con los principios de la construcción de significados en cuanto a las diferencias sociales, e interpretamos la relación entre esta construcción y el diagnóstico luego de un análisis del discurso (enunciados sin recuadros en la parte inferior del mapa), propondremos estas tácticas en las *Estrategias* y las detallaremos en el *Procedimiento*.

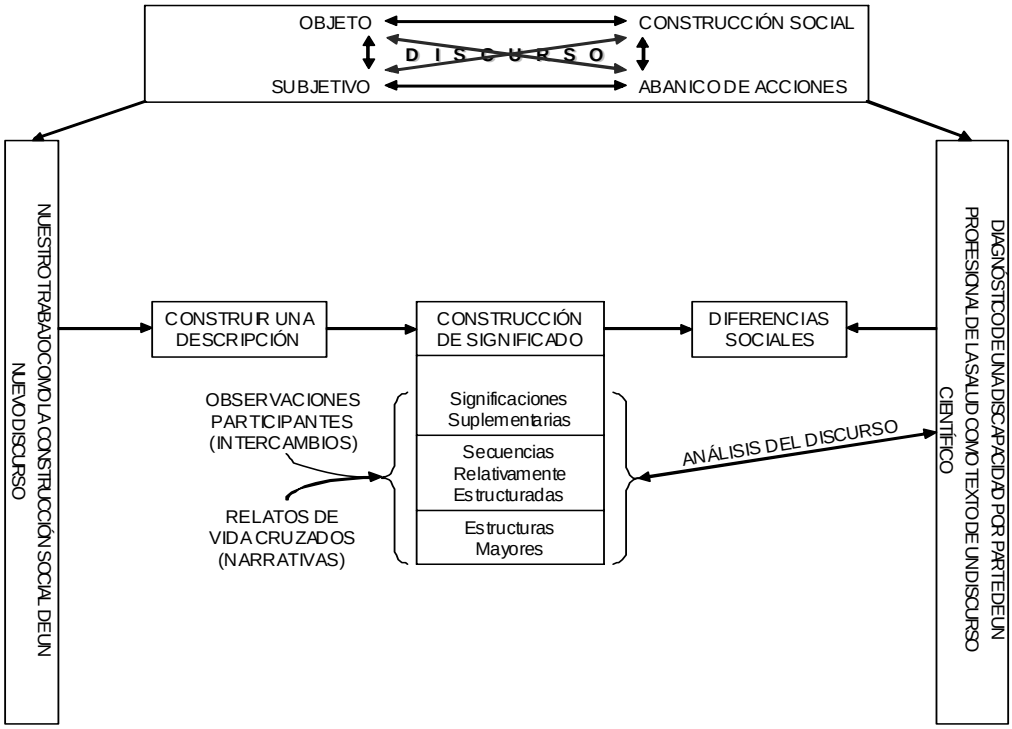

Figura 1. Mapa relacional sobre el presente trabajo.

Justificación

El presente trabajo de grado es de gran utilidad para el socioconstruccionismo como enfoque psicológico, la Psicología de las Relaciones, Redes y Narrativas como campo de formación; asimismo para el contexto social en el que participamos y nuestra formación disciplinar e investigativa. En cuanto al socioconstruccionismo, su utilidad ha de radicar en el ámbito práctico del enfoque.

> Lo que pretenden los psicólogos es, sencillamente, utilizar ese bagaje de conocimientos válidos, constituido en el laboratorio o fuera de él para incidir positivamente sobre la infinidad de problemas de tipo psicológico con los cuales se enfrentan, las personas en su existencia cotidiana mejorando así la calidad de vida de los seres humanos. (Ibáñez, T. 1994, p. 262)

El propósito de Ibáñez es criticar la comprensión modernista del quehacer del psicólogo, según la cual el conocimiento de éste tiene mayor validez que el del *paciente*, los problemas existen independientemente de nuestra construcción, residiendo en la psique y la comprensión de la calidad de vida es universal. Aunque es un contradiscurso del modernista, el socioconstruccionismo como los demás enfoques mantiene su sentido de responder frente a los dilemas humanos. O sea que, de nada sirve el socioconstruccionismo si no contribuye al quehacer del psicólogo en su servicio a las relaciones microsociales.

De igual manera, nuestro trabajo de grado debe dejar algo útil para el mismo quehacer del psicólogo, especialmente de la comunidad socioconstruccionista. En relación con esto, una de las pretensiones del socioconstruccionismo es promover la equidad de los sujetos.

> Es preciso hacer aflorar y liberar la parte reprimida de nuestro rol de psicólogos (...) es nuestra responsabilidad elegir, insisto, «elegir», el tipo de conocimiento que queremos producir: un conocimiento de tipo autoritario, alienante, normalizador, que pase a formar parte de los múltiples dispositivos de dominación que encorsetan a la gente o por lo contrario, un conocimiento de tipo liberatorio, emancipador, que

> aporte su granito de arena a las luchas de la gente contra la dominación. (Ibáñez, T. 1994, p. 278, 279)

De modo que, en las intervenciones socioconstruccionistas, en sentido amplio, los mensajes que ofrecen los psicólogos a los demás constructores deben abogar por la equidad de todos los sujetos, incluyendo a los mismos psicólogos frente a los demás constructores.

Por medio del trabajo de grado construimos dos focos de lectura y movilización para las intervenciones socioconstruccionistas precisos para tal pretensión del enfoque: las *diferencias sociales* y las *diferencias naturales*. El primero nos permite lenguajear en torno a las relaciones de dominación entre sujetos. El segundo nos posibilita conversar alrededor de los discursos científicos, específicamente de la biología, que a veces sustentan estas relaciones de dominación. Sin embargo, vale la pena dejar claro que existen relaciones cuyas diferencias sociales no se conectan con diferencias naturales sino con otro tipo de discursos. Los distintos tipos de violencia, infantil, conyugal, senil o al discapacitado, física, verbal, sexual o por abandono, pueden ser interpretados desde el foco de diferencias sociales y por lo tanto, el psicólogo socioconstruccionista puede intervenir sobre ellos desde este foco. No obstante, por dos motivos principales estos focos no serán empleados, al menos por ahora, por el grueso de la comunidad socioconstruccionista: nuestro status social en relación con dicha comunidad y el alcance de la difusión del presente trabajo. Por tal motivo, nuestra intención a corto plazo es que dichos focos sean empleados desde las intervenciones realizadas en el Campo de Redes tanto por los practicantes como docentes, siendo que este también pertenece a tal comunidad.

Aunque acabamos de dar cuenta de un aporte al campo, a continuación concluiremos la utilidad del trabajo para la Psicología de las Relaciones, Redes y Narrativas (s.f.) como nuestro campo de formación. El documento del campo propone una serie de preguntas que connotan los vacíos que el campo ha *identificado* en lo referente a la disciplina, la epistemología y los dilemas sociales. Con las preguntas, nos alienta a construir en los proyectos de práctica e investigación, incluyendo trabajos de grado, como este. Contribuimos a la construcción del campo al ofrecer respuestas a dos de dichas

preguntas, las cuales son: “¿Cómo conectar el saber popular con el saber científico?” (p.14) y “¿Cómo se naturalizan los discursos macro- sociales en los escenarios sociales?” (p.14)

La primera quiere decir que el campo reconoce que existe una relación entre los discursos científicos y los discursos no científicos, y solicita la descripción sobre dicha relación. Al respecto, como lo lenguajeamos en la Introducción, proponemos una descripción sobre la relación entre los discursos científicos sobre discapacidad y la construcción de diferencias sociales en un curso de estudiantes con y sin discapacidad; tal vez las construcciones de estudiantes no sean discursos, aún así pertenecen al ámbito popular, de las personas.

En cuanto a la segunda, también solicita una descripción, aunque en este caso se trata del proceso de naturalización, que consiste en la subjetivación (manejo y *comprensión* de un objeto al manipularlo por medio del lenguaje) de un discurso a tal grado que se convierte en *incuestionable*. Precisamente el campo pregunta por este fenómeno que inicia en un nivel macrosocial, o sea referente a la sociedad, sus instituciones y la cultura, y acaba en lo microsocial, o sea relativo a las relaciones cotidianas y sus sujetos. Las estudiantes del curso, al igual que las otras microrredes de la escolar, naturalizan el diagnóstico establecido sobre la misma. Por esto, damos una descripción de la relación entre el discurso macrosocial naturalizado y la construcción de significados en un contexto microsocial, mas no nos centramos en la naturalización pues no es el proceso microsocial del trabajo.

El contexto social donde participamos hace referencia a un curso de estudiantes con y sin discapacidad de un colegio privado de Bogotá. En lo relativo a tal contexto, ahora propondremos la utilidad de desarrollar el presente trabajo. Al evaluar un discurso construido por cualquier comunidad, es necesario que otras comunidades de la misma cultura identifiquen las acciones posibles que tal discurso permite dentro de dicha cultura, para luego valorar el pragmatismo de aquellas acciones (remítase a la Reflexión Epistemológica). Como comunidad externa, lo que hicimos en el curso de estudiantes con y sin discapacidad fue evaluar el discurso que éste ya había subjetivado referente a la discapacidad, a partir del pragmatismo de las acciones sociales que éste posibilita; por medio de la construcción de un discurso alternativo. En cuanto a los docentes del curso y los acudientes de las estudiantes, socializamos el trabajo como una invitación a *reflexionar*

en torno a la gran importancia que tienen sus intercambios con las estudiantes para la subjetivación y mantenimiento de discursos por parte de estos, discursos que pueden ser prácticos, pero que también pueden ser imprácticos para su propio desarrollo (remítase a la fase de *socialización de la construcción investigativa y sus conclusiones* en el apartado de Procedimiento).

En cuanto a nuestro proceso de formación, la utilidad de construir una interpretación a partir de nuestra pregunta investigativa, radica en que justamente este nos permitió subjetivar el discurso perteneciente al socioconstruccionismo. Porque al consultar distintos textos para el desarrollo del presente trabajo, como documentos e intercambios con docentes, hemos logrado *comprender* y exponer la tesis general del paradigma socioconstruccionista hasta el punto de generar una postura crítica frente a nuestra propia propuesta investigativa.

Planteamiento del Problema

Los problemas de investigación pueden *comprenderse* tanto desde su dimensión microsocial como desde su dimensión macrosocial. Desde la *comprensión* microsocial, el problema deja de ser práctico más allá de la misma investigación, ya que el problema finaliza con las conclusiones. En cambio, desde la *comprensión* macrosocial, el problema posibilita un proceso mayéutico comunitario, puesto que cada investigación construye un discurso (remítase a la Reflexión Epistemológica) como una posible *aclaración* a una duda planteada por otra investigación (problema de investigación) y a partir de aquel discurso, los investigadores construyen nuevas dudas que serán los problemas que originen futuras investigaciones. Este proceso favorece la construcción y sostenimiento de discursos prácticos para la cultura, siendo que constituye una red de discursos y dudas en constante expansión, que aunque a veces permite el desarrollo de discursos poco prácticos, también promueve la construcción de nuevos discursos que los reemplacen.

Esta es la versión que construimos de nuestro trabajo, un nodo en la red de discursos y dudas. O sea que, partimos de un problema de investigación para construir un discurso y a partir de este, nuevos problemas de investigación. El problema que nos permitió participar en este proceso se refiere a una de las preguntas que Petersen y Davies (1997) plantean para futuras investigaciones: ¿Cómo son empleados los argumentos científicos sobre diferencias naturales, para explicar y legitimar conductas sociales y diferencias sociales?

Esto quiere decir que existe una relación entre los argumentos científicos sobre diferencias naturales, y las conductas y diferencias sociales, pero que esta relación es complementaria, donde las conductas y diferencias sociales son complementadas por los argumentos científicos. Los autores preguntan por la manera, forma, modo o método, con que se emplean estos argumentos para complementar dichas conductas y diferencias.

Este problema de investigación impulsó el presente trabajo, sin embargo, nos es difícil pretender abarcar esta pregunta en su totalidad, por este motivo consideramos mejor aprovechar el problema de investigación para construir nuestra pregunta investigativa.

Tal y como lo hemos indicado en los últimos dos apartados, el trabajo de grado pertenece al campo de Psicología de las Relaciones, Redes y Narrativas (s.f.). El documento del presente campo menciona que: "**Los referentes conceptuales de *Redes y***

***Narrativas* pretenden abordar los diferentes fenómenos sociales y dilemas humanos, permiten también, articulaciones coherentes para intervenir en los diferentes grupos humanos**" (p. 2). Esto quiere decir que nuestro campo de formación, basado en el socioconstruccionismo, asume este paradigma para hacer una lectura de la realidad que hemos construido, interpretándola como un fenómeno social, y centrándose en aquello que es dilemático para alguna red propia de la sociedad.

Como el trabajo nace de la *lógica* del Campo de Redes y éste último del socioconstruccionismo, la pregunta se referirá a los argumentos científicos como *discursos científicos* y a las conductas sociales como *acciones sociales*, puesto que estas expresiones son empleadas por dicho paradigma.

El trabajo además de corresponder a un campo, también debe corresponder a una rama de la psicología, en este caso, a la psicología cultural.

> La psicología cultural (...) se preocupa de la *acción situada* (situada en un escenario cultural y en los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes).(Bruner, J. 1990/1991, p. 34) Es una psicología interpretativa.(p. 116) Su objetivo son las reglas a las que recurren los seres humanos a la hora de crear significados en contextos culturales. Estos contextos son siempre *contextos prácticos*: siempre es necesario formular la pregunta de qué *hace* o *intenta* hacer la gente en ese contexto.(p. 117)

Bruner (1990/1991), quien siendo constructivista hace algunos aportes compatibles con el socioconstruccionismo, propone restaurar el proceso de construir significados como la esencia de la psicología cultural. Lo que interpretamos de esto, es que Bruner plantea la psicología cultural como una nueva rama de la psicología, necesaria para interpretar e intervenir en la sociedad actual. El objeto de estudio de esta rama es la construcción de significados e interpreta este proceso como contextual, o sea que la psicología cultural enfoca su interés en las condiciones del contexto social, ya que estas influyen sobre la construcción de significados en las relaciones.

De manera que, si esta rama psicológica enfatiza en el contexto donde se desarrollan los fenómenos sociales, entonces en la elaboración de la pregunta es importante precisar el contexto social específico donde participamos. Como ya lo habíamos mencionado, este contexto se refiere a un curso integrado por estudiantes con y sin discapacidad, en un colegio formal de la ciudad de Bogotá.

Relacionado con este campo y rama, los distintos focos que maneja el socioconstruccionismo son las *relaciones*, las *narrativas*, las *acciones sociales*, la *construcción de significados* y el *self*. En cuanto a estos focos, durante la construcción de la pregunta no es necesario incluir las acciones sociales, puesto que son secundarias en relación con las diferencias sociales ya que son sólo una manera como se manifiestan dichas diferencias, siendo otra las narrativas.

Continuando con los focos verbalizados, interpretamos a la construcción de significados como el único *proceso microsocial* (si fuera *psicosocial*, involucraría la mente) del enfoque, y lo comprendemos del siguiente modo: las relaciones son el contexto donde se construyen los significados, las narrativas y las acciones sociales son los textos en los que estos se construyen; finalmente, si el self es un proceso microsocial, es por ser un significado construido en las relaciones. Aún más, consideramos que la construcción de significados es el objeto de estudio del enfoque, puesto que el socioconstruccionismo es comúnmente referido como construccionismo social, lo cual implica que se interesa en las construcciones sociales y lo que socialmente se construye son los *significados*.

El trabajo a través del título (Diferencias Naturales - Diferencias Sociales: Construcciones Sociales en torno a la Discapacidad) da cuenta de sus conceptos principales; a continuación, conversaremos alrededor de estos.

Siendo la construcción de significados el único proceso microsocial del socioconstruccionismo y su objeto de estudio, este es el foco de investigación del presente trabajo. Dentro del título, nos referimos a la construcción de significados como *construcciones sociales*, debido a que al exponerlo de esta forma hacemos énfasis en el carácter social de dicho proceso. En lo concerniente a este, proponemos tres principios que desarrollaremos en la Reflexión Disciplinar, los cuales son: significaciones suplementarias, secuencias relativamente estructuradas y estructuras mayores. Las *significaciones*

suplementarias hacen referencia a los significados que cada miembro de un intercambio trae a colación a pesar de no haber sido construidos en el mismo intercambio. En cuanto a las *secuencias relativamente estructuradas*, estas dan cuenta de las pautas culturales que permiten enmarcar los distintos intercambios. Finalmente, las *estructuras mayores* se refieren a los patrones que los sujetos emplean para la construcción de sus narrativas.

Con todo, el problema no nos invita a investigar la construcción del significado en general, sino específicamente las *diferencias sociales*. Al respecto, Petersen y Davies (1997) lenguajean las diferencias sociales como significados construidos en la cotidianidad, referentes a las diferencias entre los miembros de una relación; conectados con las relaciones de poder que se manifiestan a través del trato diferencial, como la discriminación o la sobreprotección en casos extremos.

Asimismo, si las diferencias sociales son los significados a investigar y la construcción de significados el foco del trabajo, entonces la pregunta debe dirigirse a la relación entre los discursos científicos y estos significados, en vez del modo en que son usados dichos discursos como lo sugiere el problema (plasmamos dicha relación en el título con el símbolo “ − ”) . O sea que, la pregunta ha de conllevar a *construir una descripción* (el objetivo general) sobre dicha relación; el proceso de construir descripciones, como lo desarrollaremos en la Reflexión Epistemológica, se divide en *completar un repertorio significativo*, *proponer conexiones* y *definir la estructura final* (sus objetivos específicos).

Otro concepto clave del trabajo se refiere a las *diferencias naturales*, Petersen y Davies (1997) las lenguajean como la clasificación de la especie humana en relación con los discursos sobre el cuerpo construidos por los miembros de las comunidades asociadas con la biología. Ellos citan a Haraway para reafirmar la relación entre éstas y las diferencias sociales, éste recalca que por mucho tiempo el conocimiento biológico (diferencias naturales) ha justificado la dominación (diferencias sociales), especialmente la dominación basada en diferencias vistas como naturales, inevitables y por ende moralmente justificadas.

Mantener la distinción entre ambos tipos de diferencias permite a la comunidad socioconstruccionista realizar un ejercicio de lo que Burr (1995) verbaliza como arqueología foucaultiana, ya que al interpretar el trato diferencial de una relación de cierto modo, es posible *averiguar* si éste fue construido en asociación con algún discurso

taxonómico propio de la biología y cuál. En el caso de Petersen y Davies (1997), estos afirman que es evidente la suposición de que los hombres son naturalmente más agresivos que las mujeres en una gama de teorías psicológicas del siglo pasado sobre la agresión, lo cual puede conllevar a la conclusión de que la violencia masculina en contra de la mujer es inevitable y que por lo tanto debería ser excusada. A partir de esto, los autores infieren que en las intervenciones psicológicas, los mensajes que los psicólogos construyen en relación con dichas teorías alientan a la violencia entre las parejas de consultantes.

En pocas palabras, sus diferencias naturales se refieren a las teorías psicológicas que declaran que el hombre difiere de la mujer por su predisposición a la agresividad y sus diferencias sociales se relacionan con la violencia del hombre sobre la mujer; mientras que en nuestra investigación, las diferencias naturales aluden a la discapacidad y con respecto a las diferencias sociales, las comentaremos en los Resultados.

Como las diferencias naturales de este trabajo se refieren a la discapacidad, ésta da cuenta de nuestro fenómeno social. Por discapacidad nos referimos a una dificultad en el funcionamiento normal de algunas personas relacionada con una condición biológica. Algunos ejemplos son: los déficit cognitivos como el retardo mental, los déficit sensoriales como la invidencia y los déficit motores como la paraplejia.

Continuando con este punto, en la pregunta haremos referencia al diagnóstico de sujeto con una discapacidad en lugar de las clasificaciones médicas de la discapacidad, ya que la relación entre tales clasificaciones y la construcción de diferencias sociales no es directa, sino que es a partir del diagnóstico que se da esta relación. O sea que es mayor la participación del diagnóstico en la relación que las clasificaciones médicas.

Con base en todo lo señalado, planteamos nuestra pregunta de investigación de este modo: ¿Cómo es la relación entre el diagnóstico de una discapacidad sobre un escolar y la construcción de significados con respecto a diferencias sociales en un curso de estudiantes con y sin discapacidad de un colegio privado de Bogotá?

Objetivos

Objetivo General

Construir una descripción sobre la relación entre el diagnóstico de una discapacidad sobre un escolar y la construcción de significados con respecto a diferencias sociales en un curso de estudiantes con y sin discapacidad de un colegio privado de Bogotá.

Objetivos Específicos

1. Completar un repertorio significativo de significaciones suplementarias, secuencias relativamente estructuradas y estructuras mayores de las diferencias sociales construidas.
2. Proponer conexiones entre las distintas significaciones suplementarias, secuencias relativamente estructuradas y estructuras mayores del repertorio.
3. Definir la estructura final construida a partir de las significaciones suplementarias, secuencias relativamente estructuradas y estructuras mayores.

Marco Conceptual

Reflexión Epistemológica

Este trabajo está enmarcado dentro del socioconstruccionismo, el cual Gergen (1994/1996) propone que puede ser interpretado tanto como un enfoque psicológico, como un paradigma epistemológico. Como paradigma, éste ha construido su propia teoría del *conocimiento*.

> Para los construccionistas, los conceptos con los que se denominan tanto el mundo como la mente son constitutivos de las prácticas discursivas, están integrados en el lenguaje y, por consiguiente, están socialmente impugnados y sujetos a negociación.(...) El construccionismo social (...) remite las fuentes de la acción humana a las relaciones, y la comprensión misma del «funcionamiento individual» queda remitida al intercambio comunitario. (...) El principal foco de interés para el construccionista es el proceso microsocial.(...) De este modo el emplazamiento de la explicación que dé cuenta de la acción humana se traslada a la esfera relacional. (p. 94)

De modo que las descripciones del mundo interior y del mundo exterior pertenecen al lenguaje y por lo tanto, dependen del intercambio entre las personas. En este sentido, tanto los *procesos mentales* como los comportamientos conciernen a las relaciones. En consecuencia, los objetos de estudio del socioconstruccionismo son los procesos microsociales, o sea los *desarrollos* dinámicos entre sujetos.

Gergen enfatiza en el concepto de proceso microsocial en vez de psicosocial, puesto que su origen y *comprensión* es puramente relacional. Por tal motivo, como lo habíamos mencionado en el Planteamiento del Problema, privilegiamos este concepto dentro del documento. Dado que nuestro trabajo es socioconstruccionista, su proceso microsocial es la construcción de significados; para acceder a este es necesario tener en cuenta los intercambios, cosa que hicimos a través de observaciones participantes y relatos de vida cruzados.

En este apartado, propondremos nuestros propios principios socioconstruccionistas teniendo en cuenta las conexiones entre los complejos de principios construidos por tres autores distintos: Gergen, Burr (citada por Zafra junto con un aporte de su parte) e Ibáñez.

En primera instancia, para homogenizar conceptos, reconstruimos los *objetos* lenguajeados en los principios de dichos autores como *discursos*, ya que como lo interpretamos, desde la definición de Burr, este concepto comprende dichos objetos.

Burr (1995) define al discurso como un conjunto de significados, metáforas, representaciones, imágenes, historias, declaraciones, etc. que juntos, de alguna manera, producen una versión particular de algún evento. Burr afirma que numerosos discursos rodean cualquier objeto y cada uno busca representar o construir al objeto de una manera distinta. También declara que las cosas que las personas dicen o escriben pueden ser pensadas como muestras de discursos, donde un discurso en particular construye algún evento de tal manera y no de otra. Según Burr, cualquier cosa que puede ser leída por algún significado puede ser pensada como una manifestación de uno o más discursos y puede ser referida como un texto.

Dicho de otra forma, un discurso es un enunciado que busca *explicar* un fenómeno de una manera en particular, estos discursos son construidos por una comunidad que puede ser científica, religiosa, política, etc. y son sostenidos por toda una cultura. Todo lo construimos a partir de discursos; ya que todo texto, como los comportamientos, las expresiones verbales y escritas, y los objetos, lo construimos a partir de discursos.

Distintos autores socioconstruccionistas, como Ibáñez (1994), Gergen (1994/1996) y Potter (1996/1998), interpretan al proceso de investigar como una forma de construir socialmente un discurso, validada por las comunidades disciplinares y valorada por la sociedad. Por tal motivo, reconstruimos el concepto de *proyecto investigativo* como *construcción investigativa* y por lo tanto, nuestro rol, al igual que el de los demás con quienes lenguajeamos esta construcción, es de *constructores sociales*.

Potter (1996/1998) detalla el proceso de construir descripciones como característico de las investigaciones, aunque también presente en otras formas de construcción social.

> Estos mismos relatos y descripciones están construidos. Aquí, «construcción» sugiere la posibilidad de montaje, fabricación, la expectativa de estructuras diferentes como punto final, y la posibilidad de emplear materiales diferentes en la fabricación.(p. 130) Si tratamos las descripciones como construcciones y como constructivas, podemos preguntarnos cómo se ensamblan, qué materiales se emplean, que tipos de cosas o sucesos producen, etc. (p. 131)

Esto quiere decir que, el proceso de construir descripciones consta de tres pasos: primero, recolectar los elementos hasta **completar un repertorio significativo** para la descripción, segundo, ensamblar juntos los distintos elementos para **proponer conexiones** entre estos y tercero, **definir la estructura final** construida.

Lo reconozca o no, toda investigación construye una descripción referente al *objeto* investigativo que pretende estudiar, sin importar la disciplina. El socioconstruccionismo hace esto explícito, por lo cual el objetivo de nuestro *trabajo* es *construir una descripción* y para ello, tenemos en cuenta sus tres pasos en los Objetivos Específicos.

De aquí en adelante, construimos nuestros principios a partir de las conexiones que encontramos entre los propuestos por los autores previamente mencionados.

La primera conexión que encontramos es entre: El primer supuesto de Gergen (1994/1996) “Los términos con los que damos cuenta del mundo y de nosotros mismos no están dictados por los objetos estipulados de este tipo de exposiciones.”(p. 72) *La dimensión simbólica del conocimiento* construido por Zafra (s.f.) “Esa verdad no elude a un objeto esencial, sino que elude a metáforas y concepciones que han constituido el repertorio simbólico a través de la historia.”(sección “¿Que es el Socioconstruccionismo?”, ¶ 7) Y *el mito de la representación* de Ibáñez (1994):

> Cuando elaboramos un conocimiento no estamos representando algo que estaría ahí afuera en la realidad, como tampoco estamos traduciendo esos objetos exteriores en ecuaciones y en enunciados, estamos construyendo de par en par un objeto original que no traduce nada y que no representa ningún trozo de realidad con el cual estaría en correspondencia. (p. 248, 249)

Todos tres nos expresan que no existe una relación directa entre los discursos y los objetos, sino que los discursos son de por sí construcciones y estos son todos los objetos a los cuales tiene acceso una cultura. Por tanto, nuestro primer principio se denomina…

El discurso como objeto: Los discursos no son la representación de objetos preexistentes, son la construcción de nuevos objetos, y el conjunto de estos discursos constituyen la realidad de una cultura.

La siguiente conexión que hallamos es entre: El segundo supuesto de Gergen (1994/1996) "Los términos y las formas por medio de las que conseguimos la comprensión del mundo y de nosotros mismos son artefactos sociales, productos de intercambio situados histórica y culturalmente y que se dan entre personas."(p. 73) *El conocimiento se genera en procesos sociales* de Burr citado por Zafra (s.f.) "Tanto las supuestas verdades incuestionables como los artefactos culturales, se generan mediante las interacciones cotidianas, ya que se considera que son resultado de un continuo proceso de construcción y mantenimiento colectivo." (sección "¿Que es el Socioconstruccionismo?", ¶ 5) Y *el mito de la realidad independiente* de Ibáñez (1994) "Todo esto existe porque lo hemos construido como tal, colectivamente, a través de un largo proceso histórico íntimamente relacionado con nuestras características en tanto que seres humanos."(p. 252, 253) Los tres sugieren que los discursos son construidos en las relaciones, desarrolladas en contextos particulares.

Esto se relaciona con el cuarto supuesto de Gergen (1994/1996) "La significación del lenguaje en los asuntos humanos se deriva del modo como funciona dentro de pautas de relación."(p. 76) De modo que, así como el discurso es construido en las relaciones, el lenguaje también lo es. O sea, nuestro segundo principio se titula…

Construcción social del discurso: Los discursos son artefactos sociales construidos y mantenidos a través de intercambios cotidianos los cuales están histórica y culturalmente situados. De igual manera, el sentido que tiene el lenguaje en una relación, tiene que ver con el empleo de este dentro de los intercambios.

También ubicamos una conexión entre: El tercer supuesto de Gergen (1994/1996) “El grado en que un dar cuenta del mundo o del yo se sostiene a través del tiempo no depende de la validez objetiva de la exposición sino de las vicisitudes del proceso social.”(p. 75) *Tener en cuenta la especificidad histórica y cultural del conocimiento* de Burr citado por Zafra (s.f.) “Se refiere a que no tenemos que olvidar las condiciones políticas, económicas y culturales de la época histórica en que se produce y acepta un tipo determinado de conocimiento.” (sección “¿Que es el Socioconstruccionismo?”, ¶ 4) Y *el mito de la verdad* de Ibáñez (1994):

> Los criterios de la verdad son obra nuestra, y por lo tanto son tan contingentes y tan relativos a nuestras cambiantes prácticas como cualquier otra cosa que resulte de nuestro quehacer, no hay por lo tanto nada que sea verdad en el sentido estricto de la palabra. (p. 255)

Entre los tres, ofrecen la interpretación de los criterios de objetividad como discursos y tanto estos como los discursos que son evaluados a partir de dichos criterios, se relacionan con las distintas condiciones sociales del contexto en los cuales son vigentes.

A la vez, conectamos estos tres principios con *cuestionar lo incuestionable* de Burr citado por Zafra (s.f.) “Propone una actitud ante todo desconfiada y escéptica al considerar las distintas concepciones del mundo; incluyendo la propia.” (sección “¿Que es el Socioconstruccionismo?”, ¶ 3) Teniendo en cuenta la anterior interpretación, no podemos tomar ningún discurso como universal. De manera que, nuestro tercer principio se llama…

Subjetividad del discurso: Es necesario tener una actitud desconfiada ante cualquier discurso debido a que, el hecho que un discurso sea construido y sostenido en el tiempo, se relaciona con las condiciones políticas, económicas y culturales de la época, y los criterios con que se evalúa la veracidad de dicho discurso son también discursos construidos, que de igual manera están relacionados con las mismas condiciones.

Finalmente, notamos una conexión entre: El quinto supuesto de Gergen (1994/1996) “Estimar las formas existentes de discurso consiste en evaluar las pautas de vida cultural; tal evaluación se hace eco de otros enclaves culturales.”(p. 78) *La actuación social será fiel reflejo del conocimiento predominante* de Burr citado por Zafra (s.f.) “Una determinada concepción del mundo propone un abanico restringido de acciones posibles y no da facilidades para que se puedan dar actuaciones distintas o incoherentes con esta.” (sección “¿Que es el Socioconstruccionismo?”, ¶ 6) Y *el mito del objeto* de Ibáñez (1994) “No existen objetos naturales, los objetos son como son porque nosotros somos como somos, los hacemos, tanto como ellos nos hacen, y por lo tanto, ni hay objetos independientes de nosotros, ni nosotros somos independientes de ellos.”(p. 251) Los tres sugieren que los discursos ofrecen una limitada gama de acciones sociales, y por lo tanto, para calificar un discurso es necesario evaluar la utilidad de las acciones sociales que aquel permite y esto sólo pueden hacerlo comunidades distintas a la que lo construyó. Entonces, nombramos nuestro último principio…

Abanico de acciones de un discurso: No hay discursos independientes de nosotros, ni nosotros somos independientes de ellos; en otras palabras, nuestro abanico de acciones está vinculado con el tipo de discursos a los cuales tenemos acceso. De manera que, al evaluar un discurso construido por cualquier comunidad, es necesario que otras comunidades de la misma cultura identifiquen las acciones posibles que tal discurso permite dentro de dicha cultura, para luego valorar el pragmatismo de aquellas acciones.

Ya teniendo nuestros cuatro principios, podemos interpretarlos como un todo integrado, por consiguiente no vale la pena subjetivarlos como objetos independientes sino ya en su relación como un todo. En conclusión, *construimos* la construcción social de la siguiente manera:

Los discursos no son la representación de objetos preexistentes, son objetos totalmente nuevos, artefactos sociales construidos y mantenidos a través de intercambios cotidianos, los cuales se relacionan con las condiciones políticas, económicas y culturales de la época. Al evaluar un discurso construido por cualquier comunidad, no podemos

llevarlo a cabo sobre su nivel de veracidad, debido a que los criterios de la verdad son también discursos construidos, relacionados con las mismas condiciones. Para evaluarlo, teniendo en cuenta que cada discurso permite un abanico limitado de acciones, es necesario que otras comunidades de la misma cultura identifiquen las acciones posibles que tal discurso permite dentro de dicha cultura, para luego valorar su nivel pragmático.

Como lo mencionamos en la Introducción, nuestro *trabajo* hace referencia a la construcción social de un nuevo discurso y por tanto, está implicado en el proceso que acabamos de lenguajear; de igual manera, el diagnóstico del profesional de la salud es un texto que da cuenta de un discurso científico relacionado con la interpretación de la discapacidad desde las disciplinas de la salud, dicho discurso está involucrado en el mismo proceso que nuestra construcción investigativa.

Al reconstruir nuestro *trabajo* de esta manera, reconocemos la subjetividad del discurso que construimos. También subjetivamos la construcción de este discurso como un proceso social en el cual actuamos como constructores, como lo sugerimos al comienzo de este apartado, junto a nuestros compañeros, los docentes del campo, nuestro director de tesis, los jurados y las protagonistas, entre otros. Por último, subjetivamos que la aceptación de este discurso por la comunidad con la cual construimos, se relaciona con la utilidad de las acciones sociales que el discurso le ofrezca.

Reflexión Disciplinar

Como lo mencionamos en el Planteamiento del Problema, siendo la construcción de significados no sólo el objeto de estudio del socioconstruccionismo, sino también el único proceso microsocial que propone, dirigimos nuestra pregunta hacia dicho proceso. Tanto Gergen como Bruner proponen una interpretación referente a este.

> Las palabras en sí mismas no llevan significado, no logran comunicar. Sólo parecen generar significado en virtud del lugar que ocupan en el ámbito de la interacción humana. Es el intercambio humano el que da al lenguaje su capacidad de significar. (Gergen, K. J. 1994/1996, p. 320)

Dicho de otro modo, el vínculo entre el significante y el significado es casual, el nexo entre uno y el otro es construido en las relaciones humanas, así lo que determina qué significante se conecta con qué significado depende de la relación.

Tal y como lo señalamos en el Planteamiento del Problema, nuestra propuesta consiste en lenguajear en torno a la construcción de las diferencias sociales en relación con el diagnóstico de una discapacidad dentro de un curso de estudiantes con y sin discapacidad de un colegio privado de Bogotá; interpretando a esa construcción de diferencias sociales como distinta de la que se construye en cualquier otro contexto, dado que son otras las relaciones y los sujetos.

Por su parte, la interpretación de Bruner (1990/1991) enfatiza el papel de la cultura en la construcción de significados.

> Los sistemas simbólicos que los individuos utilizaban al construir el significado eran sistemas que estaban ya en su sitio, que estaban ya «allí», profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura.(p. 27) En virtud de nuestra participación en la cultura, el significado se hace *público* y *compartido*. Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación.(p. 29)

Desde nuestra interpretación, la construcción social es un proceso circular, en el cual las relaciones le dan sentido al lenguaje y a su vez, el lenguaje media las relaciones. Los significantes propios de nuestra cultura existían antes que cualquiera de nosotros comenzara a manejar el lenguaje, sin embargo, como lo habíamos verbalizado párrafos atrás, su conexión con cualquier significado depende de nuestro uso del lenguaje en las relaciones. Así como los discursos son construidos por una comunidad y sostenidos por toda una cultura, como lo sugerimos en la Reflexión Epistemológica, también los significados se hacen culturales al emplearlos en nuestras relaciones dentro de la cultura a la que pertenecemos. Por su parte, esos significados culturales son necesarios para generar sentido en nuestras relaciones.

Los significados que construyen las estudiantes en torno a la discapacidad son propagados a todo el salón a partir de los nodos de su red social y a su vez, su propagación permite que todas interpreten lo mismo al referirse a la discapacidad.

El mapa conceptual que se encuentra al final de este apartado, nos muestra los cuatro principios que comprenden la construcción de significados. A continuación lenguajearemos alrededor de cada uno de dichos principios.

Gergen (1994/1996) sugiere un principio referente a los significados externos al intercambio presente.

> El significado se presenta como un logro temporal sometido a continuo acrecentamiento y modificación a través de significaciones suplementarias.(p. 323) Estos ejemplos de negación y modificación están sujetos a un cambio continuo a través de la interacción con y entre los demás.(...) También puede que sean eliminados temporalmente del intercambio mismo.(p. 324)

De otro modo, las **significaciones suplementarias** hacen referencia a los significados que se construyen fuera del aquí y el ahora, y que se relacionan con la construcción de un significado en un momento y un contexto determinado. Los significados que se construyen fuera del aquí los denominamos **significaciones con los demás**, los cuales se refieren al hecho que los significados que construimos en una relación se enlazan con los significados que construimos en otra, aún si pertenecen a microrredes distintas. En cuanto a los que se construyen fuera del ahora los llamamos **significaciones temporales**, estas corresponden a que en una misma relación, el significado que construimos en un momento se relaciona con la construcción de un significado en otro.

La construcción de diferencias sociales por parte de las estudiantes se conecta con su construcción en distintas microrredes, como la familia y los grupos de amigos, entre otros. Las significaciones suplementarias son precisamente aquellos significados que traen las estudiantes a un intercambio o una narrativa dada y que no fueron construidos en tal intercambio o narrativa.

Luego, Gergen (1994/1996) rescata la importancia de las pautas culturales en la construcción de significados.

> Sólo cuando el intercambio desarrolla orden de modo que la gama de contingencias se restringe, avanzamos hacia el significado.(...) Las acciones, por consiguiente, llegan a tener significado dentro de secuencias relativamente estructuradas.(...) Aunque el presente análisis sugiere una considerable libertad en cuanto a la propia capacidad de crear y restringir el significado, la existencia de pautas de larga duración de intercambio en el seno de la cultura prácticamente garantiza que no «todo vale». (p. 325)

Como lo indicamos hacia el comienzo del presente apartado, los significados culturales son necesarios para generar sentido en nuestras relaciones. De modo que, es gracias a las **secuencias relativamente estructuradas** que nos ofrece la cultura, que subjetivamos las pautas necesarias para poder construir en nuestros intercambios cotidianos. Bruner (1990/1991) propone a las ***condiciones de felicidad*** de Austin como estas pautas culturales de larga duración.

> Las convenciones compartidas que hacían que la emisión lingüística de un hablante encajase con las condiciones de su utilización no eran condiciones de verdad sino *condiciones de felicidad*: reglas relativas no sólo al contenido proposicional de una oración sino también a unas precondiciones contextuales necesarias, a la sinceridad del intercambio, y a las condiciones esenciales que definen la naturaleza del acto del habla. (p. 72)

Como lo habíamos propuesto en el principio de *Subjetividad del Discurso* dentro de la Reflexión Epistemológica, los criterios con que se evalúa la veracidad de un discurso son también discursos construidos, que de igual manera están relacionados con las mismas condiciones contextuales de cualquier otro discurso. O sea que, si no podemos valernos de los criterios de la verdad para comprendernos al comunicarnos, de lo que nos podemos

valer son de las costumbres que nuestra cultura nos ofrece. Son seis las condiciones de felicidad que plantea Austin (1962/1990), sin embargo tomamos sólo las cuatro primeras, ya que las otras no se relacionan directamente con el paradigma socioconstruccionista.

> A.1) Tiene que haber un procedimiento convencional aceptado, que posea cierto efecto convencional; dicho procedimiento debe incluir la emisión de ciertas palabras por parte de personas en ciertas circunstancias. Además,
>
> A.2) en un caso dado, las personas y circunstancias particulares deben ser las apropiadas para recurrir al procedimiento particular que se emplea.
>
> B.1) El procedimiento debe llevarse a cabo por todos los participantes en forma correcta, y
>
> B.2) en todos sus pasos. (p. 56)

Dicho en otras palabras, en el anterior párrafo habíamos mencionado que la cultura nos ofrece ciertas costumbres (**procedimientos convencionales**), cada costumbre supone unas circunstancias y personajes particulares (**personas y circunstancias apropiadas**), cada participante con un papel en especial (**participantes del procedimiento**), y un procedimiento específico (**pasos del procedimiento**).

Los contextos educativos emplean distintas costumbres como la clase, los juegos convencionales, el almuerzo, etc. Los intercambios que llevan a cabo las estudiantes del curso son enmarcados dentro de estas costumbres. Por otro lado, era posible que la estudiante sobre la cual se ha verbalizado que presenta una *discapacidad* se comportara de dos formas extremas con respecto a los procedimientos convencionales: En un extremo, podía no regirse completamente bajo estos, ya que no necesariamente los había subjetivado en su totalidad. En el otro, podía ser absolutamente inflexible dentro de tales, puesto que podía sobrevalorarlos en relación con los intercambios espontáneos.

Por último, Bruner (1990/1991) formula un principio relacionado con las pautas que estructuran los intercambios y las narrativas.

> Los acontecimientos y las frases se enmarcan en estructuras mayores, ya sean los esquemas de la teoría de la memoria de Bartlett, los «planes» de Schank y Abelson,

> o los marcos propuestos por Van Dijk. Estas estructuras mayores proporcionan un contexto interpretativo para los componentes que abarcan. (p. 73)

O sea que, cualquier sujeto al construir una narrativa o al participar en un intercambio emplea unos patrones que estipulan cómo debe ser una narrativa y cómo se debe desarrollar un intercambio. Estos patrones son las **estructuras mayores**, los cuales siendo originados desde la cultura, no son universales.

Gergen (1994/1996) expone su propia propuesta de estructuras mayores relativa a la cultura contemporánea.: "El contar la verdad es ampliamente gobernado por una preestructura de convenciones narrativas.(p. 236)" Como lo verbalizamos en el principio de *Subjetividad del Discurso* en la Reflexión Epistemológica, las verdades absolutas no existen. Por lo cual, comúnmente la sociedad considera como verdad aquellas narrativas bien construidas. Dichas narrativas siguen una **preestructura de convenciones narrativas**. A continuación, verbalizaremos en relación a tales convenciones.

"*Establecer un punto final apreciado.* Un relato aceptable tiene en primer lugar que establecer una meta, un acontecimiento a explicar, un estado que alcanzar o evitar, un resultado de significación o, dicho más informalmente, un «punto». (Gergen, K. J. 1994/1996, p. 236)" De modo que, todo intercambio y narrativa tiene un fin específico, el **punto final**.

"*Seleccionar los acontecimientos relevantes para el punto final*. (…) Un relato inteligible es aquel en el que los acontecimientos sirven para hacer que la meta sea más o menos probable, accesible, importante o vivida. (Gergen, K. J. 1994/1996, p. 237)" De otra manera, todo intercambio y narrativa expone unos **acontecimientos** dirigidos al fin.

"*La estabilidad de la identidad*. La narración bien formada es característicamente aquella en la que los personajes (o los objetos) del relato poseen una identidad continua o coherente a través del tiempo. (Gergen, K. J. 1994/1996, p. 238)" En otras palabras, todo intercambio y narrativa contiene unos personajes con unos papeles o **identidades** específicas, los cuales desarrollan los acontecimientos.

"*Signos de demarcación*. La mayoría de los relatos apropiadamente formados emplean señales para indicar el principio y el final. (Gergen, K. J. 1994/1996, p. 239)" De

otra forma, todo intercambio y narrativa emplea algún tipo de expresión como apertura y otra como cierre, esto son los **signos de demarcación**.

Estas pautas tienen una fuerte conexión con los tropos de Burke que menciona Bruner (1990/1991).

> Las narraciones, además, deben ser concretas: deben «ascender a lo particular», como en una ocasión dijo Karl Marx. Una vez conseguidas sus particularidades, las convierte en tropos: sus Agentes, Acciones, Escenarios, Metas e Instrumentos (y también sus Problemas) se convierten en emblemas. (p. 70)

De otra manera, los **tropos** dan cuenta de los elementos básicos de un intercambio o narrativa. La propuesta de Gergen también incluye a las metas y agentes, pero los denomina *punto final* e *identidades*. Así que, para nuestra propuesta de estructuras mayores tomamos como aporte los tropos de **escenarios**, **instrumentos** y **problemas**. También agregamos las **acciones**, pero dentro de los *acontecimientos*, ya que los acontecimientos son conformados por acciones entre sujetos.

En cuanto a las acciones, Gergen enfatiza en su carácter social (1994/1996). "*Las prelusiones de un individuo no poseen en sí mismas ningún significado*.(p. 320) *El potencial para el significado se realiza a través de la acción complementaria*.(p. 321) *Cualquier complemento (o acción-y-complemento) es un pretendiente a una complementación adicional*."(p. 323) En otras palabras, en las acciones, la **acción inicial** de un sujeto no posee significado en sí, adquiere significado a través de la **acción complementaria**, y el significado de la acción y su complemento va evolucionando, a medida que surgen **complementaciones adicionales**.

En el colegio, las estructuras mayores nos permitieron *comprender* la manera como las estudiantes aprovechan los patrones culturales tanto para la construcción de sus narrativas como para su participación en los intercambios. De modo que, al tener los intercambios y las narrativas co-construidas junto a las estudiantes del curso, pudimos lograr una mayor *comprensión* de estos al interpretarlos a partir de las distintas divisiones de las estructuras mayores y al lograr esta mayor comprensión, pudimos interpretar el papel de las diferencias sociales dentro de aquellos intercambios y narrativas.

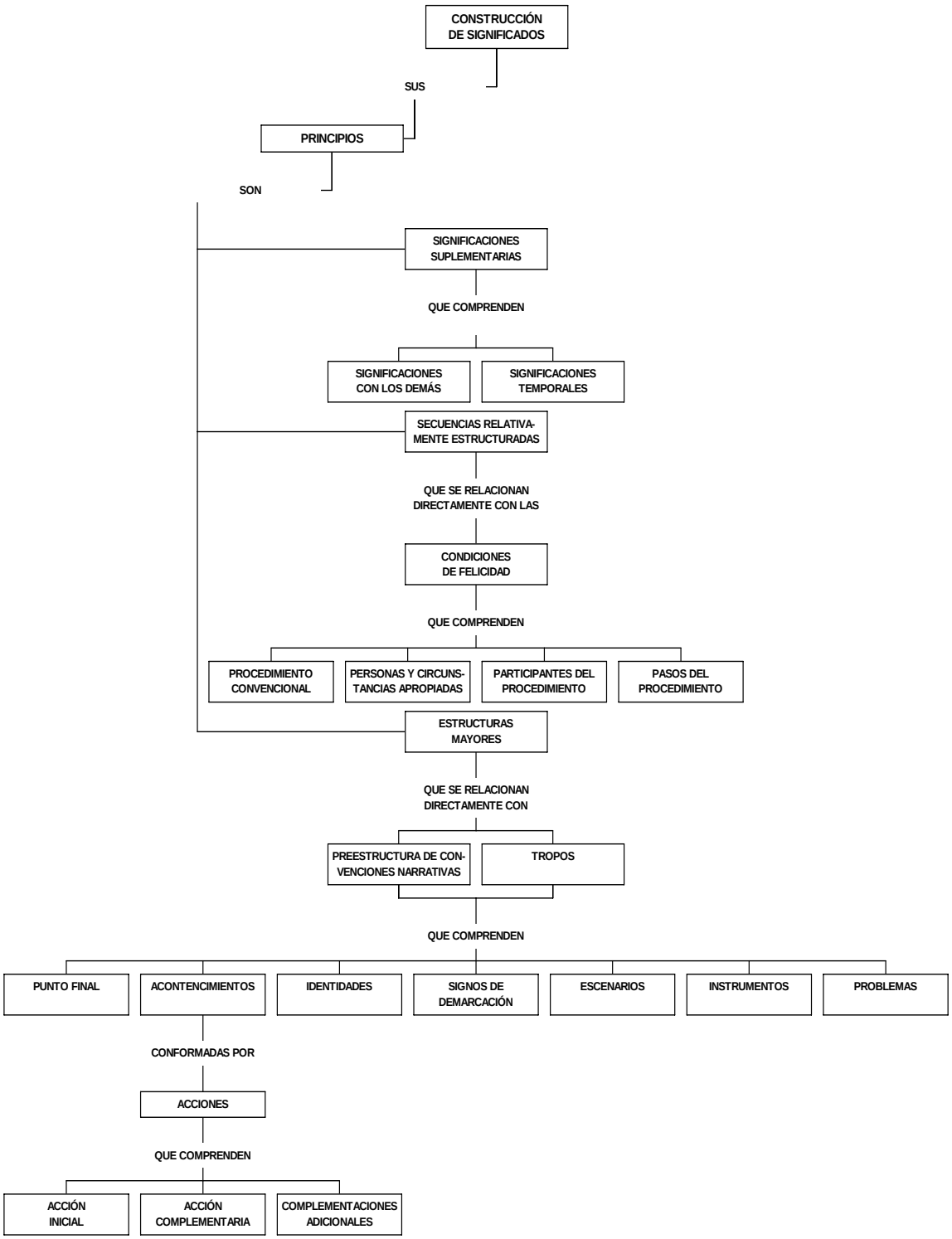

Figura 2. Mapa conceptual sobre los principios de la construcción de significados. (Elaborado por los investigadores para el presente trabajo)

Reflexión Interdisciplinar

En las disciplinas de la salud, la comunidad legal más reconocida es la Organización Mundial de la Salud (OMS). En los ochentas, la OMS publicó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM). Durante las siguientes dos décadas, la organización publicó un borrador de su reforma (CIDDM-2) para ser evaluado antes de publicar la reforma final, llamada Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Estos manuales son textos, según Burr citada en la Reflexión Epistemológica, el borrador y la reforma significan cambios en los discursos de la salud sobre la discapacidad.

Interpretaremos cada una de las clasificaciones desde su paradigma, pero también desde el socioconstruccionismo, *identificando* los paradigmas que probablemente los sustentan, y además sugeriremos el mensaje al que nos invita cada uno, siendo que cada uno propone de manera distinta el *modelo integral del hombre* (ser biopsicosocial). Esto último nos servirá en el momento de sugerir las relaciones entre el diagnóstico y la construcción de diferencias sociales en el curso, dentro de la Discusión e Interpretación de Resultados.

Figura 3. Adaptación de los diagramas sobre las tres categorías de la CIDDM. (Organización Mundial de la Salud [OMS]. 1980/1983, p. 60, 65)

> *Dentro de la experiencia de la salud una deficiencia es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.* (OMS. 1980/1983, p. 56) *Una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.*(p. 58) *Minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales).*(p. 59)

El modelo de la CIDDM es casi lineal. En este, a partir de una etiología particular (enfermedad o trastorno), surge algún problema corporal (deficiencia) y a partir de este, aparece un impedimento ante alguna función (discapacidad); finalmente, se manifiesta una limitación relativa a su desempeño cotidiano (minusvalía). Sin embargo, también puede presentarse una minusvalía a partir de una deficiencia. La deficiencia surge a nivel intrasujeto o corporal, la discapacidad a nivel del sujeto o personal, y la minusvalía a nivel intersujeto o social.

Este modelo se relaciona con el discurso sobre discapacidad de la modernidad, vinculado con el positivismo, según el cual todo fenómeno puede *explicarse* a partir de una causa y una consecuencia. Aún ahora, a veces empleamos este discurso, como cuando *declaramos* que el síndrome de Down es la causa (deficiencia) para un déficit cognitivo (discapacidad) y este conlleva a una necesidad educativa especial (minusvalía). No obstante, empleamos los tres términos (deficiencia, discapacidad y minusvalía) de una manera indiscriminada, considerando que el término adecuado es cuestión de moda.

En este caso, el modelo integral del hombre es de lógica lineal.

Ser Biológico → Ser Psicológico → Ser Social

Figura 4. Modelo integral del hombre que interpretamos de la CIDDM. (Elaborado por los investigadores para el presente trabajo)

Según este modelo, de lo biológico surge nuestra ejecución *individual* y del conjunto de ejecuciones *individuales* surge lo social. De manera que, el mensaje al que nos invita el discurso de la CIDDM es: “Por su estado de salud, consideramos al sujeto como *discapacitado* porque presenta problemas internos, por lo cual no hace las cosas como nosotros y por eso, no puede participar en todo con nosotros.” Como *ya sería seguro* que no puede participar en todo con nosotros, podemos concluir que: “Es mejor no siempre tenerlo en cuenta.”

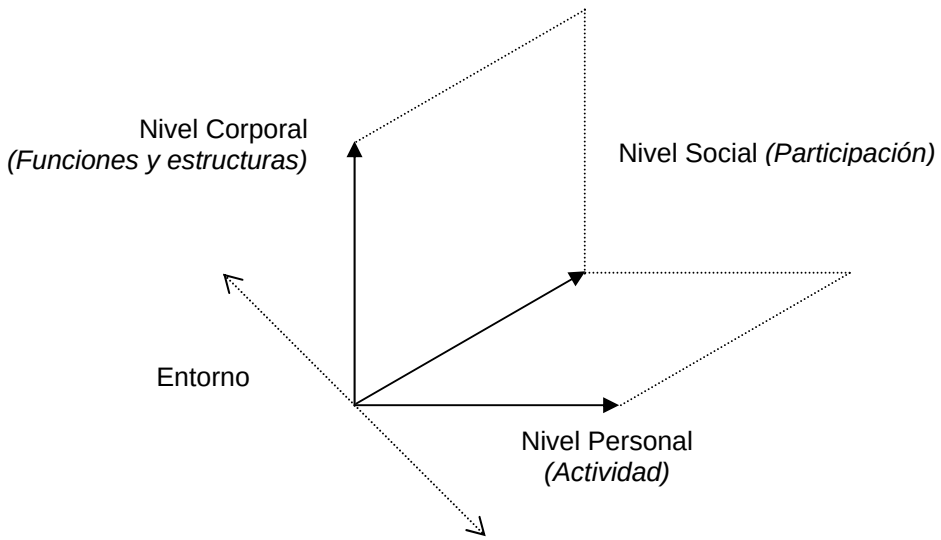

Figura 5. Enfoque multidimensional del funcionamiento y la discapacidad de la CIDDM-2. (OMS. 1999, p. 24)

> Un enfoque multidimensional permite que varias funciones aparezcan en diferentes dimensiones al mismo tiempo. Por ejemplo, un estado puede ser visto como un conjunto compuesto de una combinación de las funciones corporales, las actividades y la participación al mismo tiempo. Puesto que la naturaleza de las funciones en cada dimensión es diferente, el enfoque multidimensional es el preferido en el CIDDM-2. (OMS. 1999, p. 24, 25)

El paso de la CIDDM a la CIDDM-2 significó un cambio en el discurso sobre la discapacidad, se pasó de una concepción lineal a una multidimensional de este fenómeno. Por otro lado, se dejó de verbalizar sobre deficiencias, minusvalías y discapacidades, como fue subjetivado en los ochentas, para verbalizar sobre la discapacidad como un concepto que abarca los tres anteriores. Según el modelo multidimensional, los niveles corporal, personal y social, son tres distintas dimensiones en un mismo espacio. Las tres dimensiones actúan de manera independiente en un entorno específico, para resultar en un buen desempeño o en una discapacidad ante la tarea de algún sujeto.

El modelo multidimensional pertenece a un paradigma más complejo, lo cual se refiere a que la *explicación* de un fenómeno no se limita a su causa y consecuencia, sino además de haber múltiples causas y consecuencias, existen otros elementos que ni son causa o consecuencia e influyen sobre el mismo fenómeno. Por otra parte, el modelo abandona la lectura desde el déficit propio del modernismo, donde se identificaba cada malestar para buscar su cura, y pasa a dar cuenta de un continuo desde un polo negativo hasta uno positivo de cada aspecto.

Aquí, el modelo integral del hombre es una propuesta multidimensional.

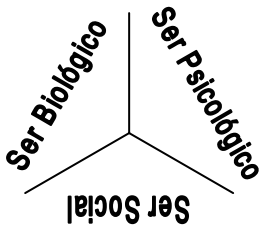

Figura 6. Modelo integral del hombre que interpretamos de la CIDDM-2. (Elaborado por los investigadores para el presente trabajo)

Este modelo manifiesta que lo biológico, lo psicológico y lo social son tres dimensiones de un mismo espacio, sin un comienzo o un final predeterminado y cada una claramente diferenciada de las otras dos; por este motivo, desde este modelo en cuanto a los sujetos diagnosticados con una *discapacidad*, la discapacidad es considerada como una situación que solamente se presenta cuando hay dificultades en una o más de estas

dimensiones. De modo que, el respectivo mensaje de la CIDDM-2 sería: “Consideramos al sujeto como *discapacitado* sólo cuando en las distintas situaciones que compartimos: tiene problemas internos y/o no hace las cosas como nosotros y/o no puede participar en todo con nosotros.” Puesto que su discapacidad *dependería* de cada situación, entonces una conclusión puede ser: “Es provechoso averiguar en qué situaciones puede trabajar con nosotros.”

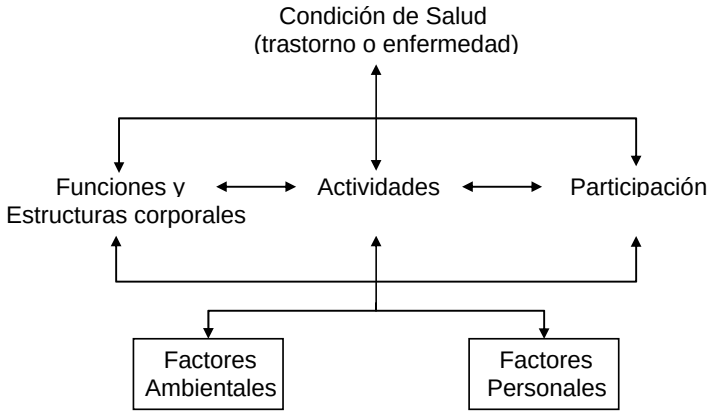

Figura 7. Interacciones entre los componentes de la CIF. (OMS. 2001, p. 21)

> El funcionamiento de un individuo en un dominio específico se entiende como una relación compleja o interacción entre la condición de salud y los Factores Contextuales. Existe una interacción dinámica entre estos elementos: las intervenciones en un elemento tienen el potencial de modificar uno o más de los otros elementos. Estas interacciones son específicas y no siempre se dan en una relación recíproca predecible. (OMS. 2001, p. 20)

La CIF mantiene la concepción compleja de la discapacidad a la cual se incorporó la CIDDM-2, pero especifica el concepto de entorno que menciona la segunda reconstruyéndolo como factores contextuales, y los divide en ambientales y personales. En la CIF el funcionamiento y la discapacidad son dos polos de un mismo continuo, el cual se relaciona de manera independiente con cada área de desempeño de un sujeto. Dicho funcionamiento o discapacidad se presenta en las funciones y/o estructuras corporales del

sujeto, en relación con las actividades que desarrolla, conectado con su participación dentro de algún ritual social. La diferencia entre un polo y el otro se enlaza con la condición de salud del sujeto junto a los factores tanto ambientales como personales propios de aquel.

El modelo interaccional se vincula directamente con el discurso que surgió a partir de la discusión herencia/entorno, el cual concluye que ambos factores se relacionan con el desarrollo de cada sujeto. Por eso, es el primer modelo en incluir los factores ambientales y personales como esenciales para distinguir entre un funcionamiento y una discapacidad.

Este tipo de modelo integral del hombre es de naturaleza interaccional.

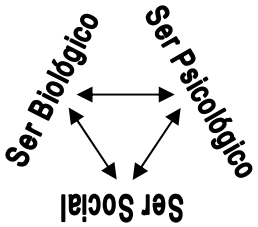

Figura 8. Modelo integral del hombre que interpretamos de la CIF. (Elaborado por los investigadores para el presente trabajo)

El presente modelo declara que lo biológico, lo psicológico y lo social son tres elementos interdependientes, o sea que, cada elemento influye sobre los otros dos. En este caso, el mensaje al que nos invita el discurso de la CIF sería: “En su estado de salud, consideramos al sujeto como *discapacitado* sólo cuando presenta problemas internos, relacionado con que no hace las cosas como nosotros y esto, relacionado con que no puede participar en todo con nosotros; viviendo las situaciones que vive y siendo quien es.” Siendo que lo social podría influir sobre lo biológico, es posible concluir que: “Podemos influir *positivamente* sobre sus problemas internos.”

A pesar de sus diferencias, los tres discursos mantienen algo en común: independientemente de los elementos con que se relacionan, los tres declaran que hay una línea divisoria entre tener o no una discapacidad; mientras que el discurso de esta construcción investigativa la propone como una construcción social, la cual puede ser reconstruida o desechada.

El contrapunto de aceptar la interpretación que hacemos de estos discursos en este apartado, es que al llevarlo a situaciones cotidianas, uno sólo podrá describir la situación en los mismos términos de esta interpretación, por lo cual obviaría cualquier excepción a la misma. Esto nos pasó al interpretar los textos co-construidos desde esta interpretación de los discursos de las disciplinas de la salud sobre la discapacidad (Remítase a la Discusión e Interpretación de Resultados): aunque dimos cuenta de aquellas situaciones en que el curso no construía diferencias sociales en torno a la discapacidad (Remítase a los Resultados), al hacer la interpretación de los textos desde nuestra comprensión de estos discursos, no pudimos traer a colación tales casos especiales.

Referencias al Estudio

En este apartado realizamos un recorrido por distintas construcciones investigativas que estudiaron el mismo proceso microsocial del trabajo. De modo que, en cuanto a la construcción de significados, como el proceso microsocial del socioconstruccionismo y por lo tanto, también de nuestro *trabajo*, se han elaborado distintas construcciones investigativas. Entre estas construcciones, se encuentran algunos trabajos de grado de la Universidad Santo Tomás sobre los que lenguajearemos; el primero titulado Construcción de Sentido de Vida a partir de los Imaginarios que un Grupo de Jóvenes de la Universidad Santo Tomás tienen del Hombre del Nuevo Milenio, de Ávila, Burgos, Chávez y Vera (2000).

> Nuestro trabajo de grado fue desarrollado (...) pretendiendo comprender la construcción de Sentido de Vida a partir de los imaginarios que un grupo de jóvenes de la USTA tienen del hombre del nuevo milenio(...). Para ello partimos del Método Cualitativo Etnográfico, concluyendo que los jóvenes construyen su sentido de vida de acuerdo a las experiencias y aprendizajes que han tenido en los diferentes contextos en que participan, cambiando conforme la historia de vida de cada uno y generando en él ciertas concepciones del mundo de acuerdo a lo cual actúa y moviliza. (p. 4)

En otras palabras, el significado que interpretaron fue relacionado con el sentido de vida y los protagonistas con los que construyeron fueron estudiantes pertenecientes a la Universidad Santo Tomás. Ellas concluyen que las significaciones suplementarias, como lo lenguajeamos en la Reflexión Disciplinar y las cuales verbalizan como *experiencias* y *aprendizajes*, se vinculan directamente con la construcción del significado.

Esta construcción investigativa nos permitió subjetivar la importancia de tener en cuenta las significaciones suplementarias de los sujetos, en cuanto a significaciones con los demás y significaciones temporales, en el momento de investigar la construcción de significados. Ahora *comprendemos* que los sujetos, tanto nosotros como las estudiantes, al construir el nuevo discurso empleamos los distintos significados que habíamos construido en nuestro historial de relaciones y en nuestra red social actual.

Por su lado, Narrativas en torno al Estrés: Construcción de Significados por 3 Residentes de Pediatría del Hospital de San José, de Janer y Muñoz (2001), se interesa en un significado perteneciente a los discursos clínicos y participa en un contexto igual.

> Constituye un intento de realizar una lectura global compleja y circular de los significados que se construyen en torno a las realidades de estrés por parte de un grupo de residentes del departamento de pediatría de la Sociedad de Cirugía de Bogotá – Hospital de San José.(...) Además se pretende enriquecer el estudio, a partir de la generación de nuevas lecturas que se posibilitan como procesos de re – significación sobre las percepciones y construcciones en torno a las realidades de estrés. (p. 6)

Dicho de otro modo, el estrés fue el significado que interpretó la psicóloga en formación junto a su directora, siendo los protagonistas residentes de un contexto médico. El objetivo final de su proceso fue precisamente construir un nuevo discurso a partir del cual los protagonistas pudiesen construir significados alternativos en cuanto al estrés.

La presente construcción nos aportó el sentido de las investigaciones desde el socioconstruccionismo. Gracias a ésta, *comprendemos* que lo que hacen las investigaciones es construir discursos al promover una serie de intercambios, por ejemplo: dentro del

equipo de investigación, con los protagonistas, con la comunidad disciplinar, entre otros. Esto nos permite concluir que nuestro trabajo es también la construcción social de un nuevo discurso, como lo formulamos en la Reflexión Epistemológica. Por lo cual, las estudiantes tendrán la oportunidad de construir significados alternos vinculados con nuestro discurso.

Aparte, Comprensión del Significado de Creencias a partir del Construccionismo Social de acuerdo a Postulados de la Psicología Social, de Castellanos, Núñez y Umaña (2003) *resignificó* un concepto de la psicología tradicional desde el socioconstruccionismo.

> Dentro de este trabajo de grado se pretende comprender el significado de las creencias a partir del Construccionismo Social, de acuerdo a postulados de psicología social.(...) Gracias a esta interpretación es que esta investigación permite concluir, que las creencias, definitivamente necesitan adquirir más importancia dentro de la psicología, para que de esta forma adquiera una construcción teórica, que no la haga dependiente de la actitud. (p. 4)

Este trabajo se conecta con uno de los objetivos del socioconstruccionismo, en cuanto a reconstruir nuestro lenguaje de una manera que pueda describir las relaciones con más detalle. Ante tal objetivo, distintos autores socioconstruccionistas proponen resignificar los conceptos propios de la psicología tradicional desde una lectura más relacional. En cuanto tal trabajo, el concepto a resignificar fueron las creencias, perteneciente a la psicología social cognitiva, este concluye que es práctico resignificarlo aparte de las actitudes, que son también un concepto de la misma rama y enfoque.

En lo referente a dicha construcción investigativa, ésta nos aportó una demostración rigurosa de cómo alcanzar el objetivo del socioconstruccionismo en cuanto a construir un lenguaje más rico en lo relacional. Tomándola de ejemplo, igualmente tenemos la intención de reconstruir un concepto desde el paradigma socioconstruccionista. En nuestro caso se trata del concepto de *discapacidad*, el cual no pertenece a la psicología tradicional sino a distintos discursos conectados con las disciplinas de servicio al sujeto. Al reconstruirlo desde este paradigma, se *interpretaría* como un fenómeno social más que biológico.

Fuera de las anteriores construcciones investigativas, encontramos otras más referentes a nuestro proceso microsocial (construcción de significados) en ProQuest, la cual era una de las bases de datos de la Universidad Santo Tomás. En relación con dichas construcciones, conversaremos en torno a tres de ellas.

Petersen y Davies (1997) examinaron el impacto de las suposiciones sobre diferencias sexuales naturales en la construcción de teorías dentro de la psicología de la agresión y concluyeron que hay una necesidad de revisar sistemáticamente las teorías psicológicas por su enlace con tales suposiciones.

O sea que, los constructores interpretaron la relación entre la construcción de discursos en dos comunidades distintas, por un lado los discursos innatistas referentes a las diferencias de género y por el otro, discursos psicológicos sobre la agresión. Como conclusión, proponen cuestionar estos discursos psicológicos que se relacionan con dichos discursos innatistas, lo cual se conecta con el principio paradigmático que cita Zafra (*Cuestionar lo Incuestionable*) y que incluimos en nuestra Reflexión Epistemológica.

Fue el artículo vinculado con esta construcción investigativa el que nos aportó el problema de investigación que nos permitió llevar a cabo nuestra construcción, tal y como lo mencionamos en el Planteamiento del Problema. Así como ellos interpretaron la relación entre los discursos sobre diferencias sexuales naturales y la construcción de teorías sobre la agresión, nosotros interpretamos la relación entre otro tipo de discursos científicos sobre diferencias naturales (referente a discapacidad) y la construcción de diferencias sociales; esta vez en la cotidianidad en lugar de en torno a teorías psicológicas.

De igual manera, Danforth y Navarro (2001) estudiaron las formas en que socialmente se construye el concepto de déficit de atención e hiperactividad dentro del uso del lenguaje cotidiano y cerraron con la invitación a discutir frente a la *responsabilidad moral* de ciertos discursos alrededor del concepto.

De otra manera, los constructores interpretaron la construcción social del significado de déficit de atención e hiperactividad en las relaciones a través de intercambios cotidianos. En la conclusión, enfatizaron en las acciones sociales poco pragmáticas que ciertos discursos vinculados con el significado permiten; lo cual se conecta con nuestro principio de *Abanico de Acciones del Discurso* de la Reflexión Epistemológica.

Dos cosas distintas nos aportó la construcción investigativa en cuestión. Por un lado, nos aportó la importancia de la cotidianidad en la construcción de significados, por lo cual subjetivamos que si pretendemos investigar la construcción de significados en un contexto, es necesario participar en su día a día. Por el otro, también nos facilitó *comprender* la responsabilidad de los miembros de comunidades externas, al evaluar el pragmatismo del abanico de acciones que permite un discurso en la comunidad que lo sostiene, motivo por el cual aceptamos tal responsabilidad con respecto al discurso referente a la discapacidad subjetivado por las estudiantes; como lo planteamos en la Justificación.

Finalmente, Miranda y Saunders (2003) propusieron la construcción de significados como lo principal del intercambio de información, en vez de sólo una manera de informar a un grupo sobre contenidos relevantes para la toma de ciertas decisiones; y concluyen que los significados construidos socialmente a través del intercambio de información son esenciales para la toma de decisiones de naturaleza favorable para todo el grupo.

En lugar de interpretar un significado específico, las constructoras discutieron en torno al proceso como tal. Ellas sugieren que durante una toma de decisión en grupo, como en los equipos de trabajo, se lleva a cabo el proceso de construcción social. De manera que, desde esta propuesta de la toma de decisiones, de una forma u otra, todos son participantes y por lo tanto, las decisiones que se toman son construcciones de todo el equipo.

El aporte de esta construcción fue la interpretación de la construcción de significados como un proceso en el que participan todos los miembros de una microrred, en este sentido si pretendemos investigar dicho proceso microsocial en un curso integrado por estudiantes con y sin discapacidad, es importante que primero seamos aceptados como miembros de esta microrred. De manera que, al investigar es primordial tener en cuenta que no sólo estaríamos vivenciando el proceso en acción sino que como nuevos miembros de la microrred, participaríamos en éste.

Metódica

Reflexión Sobre el Tipo de Investigación

Como lo mencionamos en nuestro principio de *Subjetividad del Discurso* en la Reflexión Epistemológica, la objetividad no existe, puesto que la construcción de cualquier discurso junto con los criterios con que se evalúa su veracidad, se relacionan con las condiciones de la época. Por tal motivo, Burr (1995) verbaliza que el socioconstruccionismo emplea tanto investigaciones cualitativas como cuantitativas, reconociendo que aún la investigación cuantitativa más rigurosa seguirá siendo subjetiva. En nuestro caso, subjetivamos que el camino ideal para construir una descripción sobre la relación entre los discursos científicos sobre diferencias naturales y la construcción de diferencias sociales, así como lo sugerimos en los Objetivos, se vincula directamente con la investigación cualitativa.

> El método cualitativo (...) busca conceptuar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas.(...) Explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal.(...) De manera inductiva pasa del dato observado a identificar los parámetros normativos de comportamiento, que son aceptados por los individuos en contextos específicos históricamente determinados. (Bonilla, E. y Rodríguez, P. 1997, p. 47)

O sea que, el objeto de estudio de la investigación cualitativa es la realidad que se construye en relación con la acción social de los sujetos y esta a su vez, se conecta con los significados que han construido en sus relaciones. El fin de la investigación cualitativa consiste en interpretar los discursos propios de una cultura en particular. Este proceso se realiza de la siguiente manera: a partir de los textos que co-construyen los investigadores en la cultura que interpretan, reconstruyen los discursos con que están relacionados.

Co-construimos los intercambios y las narrativas junto a las estudiantes del curso, los cuales son textos, por medio de observaciones participantes y relatos de vida cruzados,

para después interpretar su relación con los discursos de las disciplinas de la salud sobre la discapacidad, por medio de un análisis del discurso.

La investigación cualitativa expone varios principios que la diferencian del tipo cuantitativo, los cuales se vinculan con: su visión del mundo social, su relación con la teoría, su empleo de conceptos, la forma de sus datos, su método de análisis y sus tipos de hallazgos. Finalizaremos este apartado lenguajeando alrededor de cada uno de dichos principios.

Bonilla y Rodríguez (1997) declaran que la investigación cualitativa comprende al mundo social como un orden dinámico, no mecánico como la cuantitativa, creado por la acción de los participantes cuyas significaciones e interpretaciones personales guían sus acciones. Dicho de otro modo, la lógica de la investigación cualitativa es circular, donde el actuar de los sujetos construye al mundo de tal manera y este mundo regula el actuar de dichos sujetos.

La construcción de significados, el proceso microsocial de la presente construcción investigativa, no puede ser un fenómeno medible, verificable ni predecible, de modo que sólo puede llegar a ser *comprendido* desde la subjetividad de la investigación cualitativa.

En el siguiente principio, Bonilla y Rodríguez (1997) manifiestan que la investigación cualitativa formula teorías, no las verifica. En otro sentido, la investigación cualitativa explicita su objetivo de construir discursos, mientras que la investigación cuantitativa declara *comprobar* sus propios discursos.

Por lo cual, desde la Introducción hemos manifestado nuestra intención de construir un discurso, referente a la relación entre los discursos científicos y la construcción de significados, a través del desarrollo de esta investigación.

Luego, Bonilla y Rodríguez (1997) proponen que los conceptos de la investigación cualitativa son sensibles, y no operacionales como en la cuantitativa, buscan capturar y preservar los significados y las prácticas de los participantes. Esto quiere decir que, los conceptos en investigación cualitativa privilegian el sentido de las acciones de los sujetos.

Por obvias razones, el concepto que mejor captura y preserva el significado de los protagonistas, en este caso de las estudiantes, es el mismo concepto de *significados*. Con

esto, nos referimos a que un concepto como la construcción de significados sólo tiene cabida en una investigación cualitativa.

Continuando, Bonilla y Rodríguez (1997) plantean que la información de la investigación cualitativa se refiere a descripciones textuales de lo observado, en vez de datos numéricos. En otras palabras, los *investigadores* de corte cualitativo captan el contexto social donde se presenta el *objeto* investigativo y registran de manera detallada aquello que captan.

Emplearemos dos estrategias para captar el curso de estudiantes con y sin discapacidad: la observación participante y los relatos de vida cruzados. Detallaremos la información de las observaciones participantes en formatos de notas de observación y de los relatos de vida cruzados como relatos escritos.

Después de esto, Bonilla y Rodríguez (1997) sugieren que el método de análisis de la investigación cualitativa consiste en evidencia heurística orientada a determinar el valor real de las diferentes fuentes de datos, en lugar de probar hipótesis. A nuestra interpretación, desde la investigación cualitativa una proposición es considerada significativa cuando hay consenso sobre esta. Esto quiere decir que, sería compartida entre distintos fragmentos de un mismo texto, entre diferentes textos de un mismo constructor investigado o entre varios textos de diversos constructores investigados.

Precisamente, *buscamos* la evidencia heurística de los textos que co-construimos junto a las estudiantes del curso al compararlos entre sí por medio de la *triangulación*, la cual detallaremos entre los *Criterios de Validez* en las Estrategias.

En último lugar, Bonilla y Rodríguez (1997) insinúan que los hallazgos de la investigación cualitativa son interpretaciones de la realidad social estudiada en su forma natural y según el dinamismo de la vida social, en vez de relaciones entre variables. De modo que, el discurso desarrollado a partir de una investigación cualitativa corresponde a una **lectura** referente a las **construcciones** e **intercambios** entre **sujetos** en un **contexto** determinado.

A esto nos referimos cuando declaramos que nuestro discurso interpretará (lectura) la construcción de diferencias sociales (construcción) entre (intercambio) estudiantes

(sujetos) de un curso de un colegio privado de Bogotá (contexto), en relación con el diagnóstico de una discapacidad.

Método Particular

El método de investigación no es una cuestión técnica, es una cuestión epistemológica. No remite al sujeto investigador a preguntarse por la forma con que *accederá* al *objeto* investigativo, sino por la *comprensión* de cómo los seres humanos *acceden* a la realidad. Qué método emplear, entonces depende de la forma como el sujeto comprende el mundo investigativo y su relación con este. Teniendo esto en cuenta, los distintos métodos pueden ubicarse en los diferentes puntos del siguiente continuo.

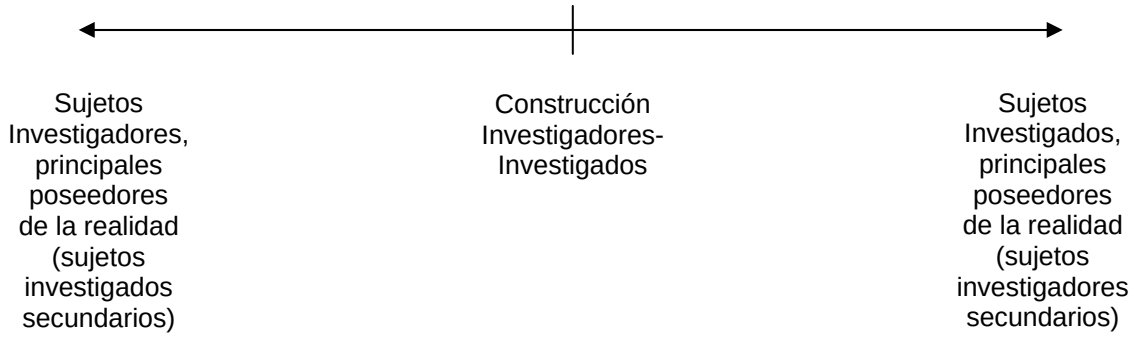

Figura 9. Continuo sujetos poseedores de la realidad de los métodos cualitativos. (Elaborado por los investigadores para el presente trabajo)

A continuación, nos referiremos al método hermenéutico, seguido por el etnográfico y etnometodológico, y sus respectivas posiciones en el continuo.

En sentido estricto, el objetivo del *método hermenéutico*, como lo interpreta Martínez (1989), consiste en el *descubrimiento* por parte de los sujetos investigadores de la realidad *oculta* del *objeto* investigativo, la cual *evidencian* en los comportamientos y producciones de los sujetos investigados, para quienes dicha realidad es inaccesible. Este discurso es modernista, como el que interpreta Foucault y cita Burr (1995) según el cual, los profesionales son los poseedores del conocimiento. De modo que, el método hermenéutico pertenece al lado izquierdo del continuo, para el cual, son los sujetos

investigadores los únicos capaces de poseer la realidad y los sujetos investigados son sólo secundarios para lograr esta tarea.

Continuando en este sentido, tanto el *método etnográfico*, nuevamente desde Martínez (1989), como el *etnometodológico*, según Ibáñez (1994), excluyen el empleo de teorías *a priori* pertenecientes a los sujetos investigadores de la interpretación de los *objetos* culturales propios de los sujetos investigados; ya que ambos métodos consideran que la *verdadera comprensión* de los *objetos* investigativos se obtiene desde la misma cultura a la cual pertenecen. O sea que, los métodos etnográfico y etnometodológico corresponden al lado derecho del continuo, donde son los sujetos investigados los primeros en leer *acertadamente* su realidad y para que los sujetos investigadores la logren poseer, deben aceptar la lectura de los sujetos investigados.

Con respecto al socioconstruccionismo, dicho paradigma no se ubicaría en un extremo del continuo, estaría justo en el medio. Dado que, como lo sugiere Gergen (1994/1996), así como consultantes y terapeutas contribuyen con la mitad de la intervención socioconstruccionista, en una investigación del mismo orden, tanto investigadores como investigados aportarían también la mitad. En este sentido, en relación con el principio de *Construcción Social del Discurso* de la Reflexión Epistemológica, es imposible negar la participación de los sujetos investigados en la misma construcción de la realidad, ya que necesariamente se construye en el intercambio entre los sujetos investigadores y los sujetos investigados. Igualmente, asociado con el principio de *Subjetividad del Discurso* del mismo apartado, los sujetos investigadores no pueden abandonar su subjetividad, o sea que es imposible que nieguen los discursos propios de la disciplina subjetivados antes de la inserción en el contexto, estos siempre intervendrán en su construcción de la realidad.

Por este motivo, consideramos que los trabajos de grado del Campo de Redes no pueden desarrollarse desde los métodos hermenéutico, etnográfico ni etnometodológico. Puesto que si alguno utilizara el método hermenéutico, esto implicaría la *existencia* de un mundo externo donde se manifestarían los *objetos* y uno interno donde se encontraría su realidad *oculta*, siendo que desde el discurso socioconstruccionista las realidades no son externas ni internas, son construidas socialmente. Por su parte, si alguno empleara el

método etnográfico o el etnometodológico, esto involucraría la omisión de categorías deductivas propias del proceso microsocial con las cuales llevar a cabo su interpretación, siendo que su inclusión en la Reflexión Disciplinar para su posterior empleo es requisito de todo trabajo de grado.

De modo que, si ninguno de estos tres métodos, tan comunes en trabajos de grado, nos sirve para el presente, nuestro método de investigación sería incierto. Sin embargo, nos queda la certeza de que la investigación será de campo en vez de documental. Por eso, en lugar de dedicar la investigación a la construcción de un método propio del socioconstruccionismo y acorde con el Campo de Redes, nos limitaremos a declarar el método como de campo. El *método de campo* es el indicado para las construcciones investigativas que enfatizan en el contexto cotidiano de sus *objetos* investigativos. Como lo verbalizamos en el Planteamiento del Problema, nuestra construcción investigativa pertenece a la psicología cultural, la cual estudia la construcción de significados centrada en las condiciones del contexto, por lo cual necesitamos un método que también se oriente hacia tales condiciones, este es el método de campo.

Dicho método sugiere una relación directa entre el *objeto* investigativo y su contexto cotidiano. De manera que, si investigáramos la construcción de diferencias sociales por parte de estudiantes en un laboratorio, el discurso resultante sería poco práctico, pues no comunicaría el desarrollo cotidiano del proceso. Mientras que al investigar tal construcción en su contexto cotidiano, el espacio del curso, el discurso resultante tendrá mayor aplicabilidad, puesto que tendrá en cuenta el desarrollo del proceso en su contexto natural. Por tal motivo, llevamos a cabo las observaciones participantes precisamente en el mismo espacio en que se desarrolla la clase a observar y los relatos de vida cruzados en un salón dentro del colegio que sea conocido por la estudiante (remítase a los Trayectos).

Protagonistas

Siendo nosotros sujetos, algunos de los criterios para seleccionar nuestros protagonistas se relacionan directamente con nuestra subjetividad, o sea desde nuestros intereses particulares.

En primer lugar, por el hecho de considerar atractivo la intervención en un contexto educativo, participamos en este tipo de contexto. Asimismo, porque también nos atrae intercambiar con sujetos en la etapa escolar (6-12 años) nuestros protagonistas pertenecieron a esta, además del género femenino, por tratarse de un contexto con sólo usuarios de este género.

De hecho, siendo que cumple con los anteriores requisitos (protagonistas en edad escolar y contexto educativo), la participación fue en un colegio privado de estrato 5 en el extremo occidental de San José de Bavaria; pero especialmente, por haber subjetivado que aunque las leyes referentes a la integración de sujetos con discapacidad a la educación formal (Ley General de Educación y Ley de Integración Social de Personas con Limitación) conciernen a todo colegio, los colegios de mayor estrato han podido darle más atención a esta *realidad*, lo cual se relaciona con que han contado con los recursos materiales para solucionar otros dilemas.

Ahora, puesto que en una microrred de personas sin *discapacidad* con un miembro con una *discapacidad* subjetivaríamos las diferencias sociales que han construido en relación con dicha situación, llevamos a cabo la construcción investigativa en una microrred de una escolar diagnosticada con síndrome de Down cuyos otros miembros no han sido diagnosticados con alguna *discapacidad*. Por otra parte, como la microrred no incluyó más que a ella como miembro con una *discapacidad*, logramos ser más rigurosos frente a la co-construcción de textos.

Por tal motivo, el contexto ideal para nuestra construcción investigativa fue un colegio formal conformado por estudiantes con y sin discapacidad. Por lo cual, llevamos a cabo nuestra construcción social en un solo curso de primaria, tercero, al cual pertenecía la estudiante diagnosticada con síndrome de Down, lo cual fue más práctico que construir en diversos cursos. De hecho, en el colegio, presentando una *discapacidad* sólo estudiaba la escolar y una joven, ambas diagnosticadas con síndrome de Down.

Estrategias

Las construcciones investigativas emplean dos tipos de estrategias: uno para co-construir textos (como lo indicamos en la Introducción, desde el socioconstruccionismo no sería *recuperarlos*) y otro para procesar dichos textos. En nuestro caso, para construir los

textos junto a las estudiantes utilizamos observaciones participantes y relatos de vida cruzados, y para procesar los textos hicimos uso del análisis del discurso.

Los textos que privilegia el socioconstruccionismo son los intercambios y las narrativas, como lo sugerimos en el Planteamiento del Problema, por tanto empleamos la observación participante para incluirnos en los intercambios y los relatos de vida cruzados para las narrativas.

Observación Participante

La primera estrategia que empleamos fue la observación participante.

> Observar, con un sentido de indagación científica, implica **focalizar** la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de captar **elementos constitutivos** y la manera como **interactúan** entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación. (Bonilla, E. y Rodríguez, P. 1997, p. 118)

Bonilla y Rodríguez (1997) aclaran que en una observación participante, el observador se compenetra en el contexto hasta convertirse en un integrante del grupo estudiado. De manera que, durante una observación en un trabajo de grado de enfoque cualitativo, los psicólogos en formación tienen en cuenta los elementos del proceso microsocial que pretenden interpretar, para construir los lentes a través de los cuales se observa el intercambio entre los sujetos implicados en el fenómeno social seleccionado. Durante la estrategia, los observadores enfatizan en las relaciones que divisan entre aquello que han captado por cada uno de los lentes que estos emplean. Por último, llevan a cabo una mirada abarcadora que dé cuenta de todas las relaciones divisadas. Específicamente en la observación participante, el observador se reconoce como integrante de los intercambios bajo observación, esto se conecta con nuestro principio de *Construcción Social del Discurso* que está incluido en la Reflexión Epistemológica, según el cual los discursos son construidos en las relaciones; por lo tanto, en el discurso que construye una investigación no se puede negar el intercambio entre los constructores investigadores y los constructores investigados.

Siendo una observación participante, nos incluimos en la microrred del curso integrado por estudiantes con y sin discapacidad, estando presentes en el desarrollo de las clases comprendidas en una materia y como sujetos, participando en los intercambios que se presentaron con las estudiantes. Dichas observaciones correspondieron a una misma materia, Educación Física (Remítase al Anexo A), con el fin de facilitar nuestra integración en la cotidianidad de la materia. Procuramos para la estrategia, una materia con una metodología que promoviera el intercambio entre las estudiantes, lo cual consideramos propicio para el desarrollo de la construcción investigativa.

Para especificar los lentes que empleamos durante la estrategia, desarrollamos un formato de *notas de observación* donde registramos los intercambios con las estudiantes. Como lo indicamos en el párrafo anterior, estos lentes deben relacionarse con los elementos de nuestro proceso microsocial, los principios de la construcción de significados, los cuales explicitamos en la Reflexión Disciplinar. Así, las categorías que comprenden el formato de notas de observación son: Procedimiento, Punto Final, Identidades, Escenarios, Instrumentos, Problemas y Acontecimientos. El *Procedimiento* hace referencia al principio de construcción de significados llamado *secuencias relativamente estructuradas,* este nos permite enmarcar una situación social en lo culturalmente esperado al desarrollar alguna costumbre (como la clase, los juegos convencionales, el almuerzo). Por su parte, el resto de categorías forman parte de la *preestructura de convenciones narrativas* y de los *tropos* que pertenecen al principio de *estructuras mayores,* consideramos que estos son todos los elementos necesarios para describir dicha situación social, como en este caso los intercambios con las estudiantes. En cuanto a los principios y divisiones restantes: organizaremos las *acciones* diferenciando cada intercambio específico como un acontecimiento dentro del desarrollo de la clase y tanto las *significaciones suplementarias* como los *signos de demarcación* son explicitados en las acciones desarrolladas durante el intercambio.

Relatos de Vida Cruzados

Además de participar en los intercambios, participamos en la construcción de las narrativas por medio de relatos de vida cruzados.

> Los relatos de vida cruzados permitirán paliar el inconveniente de la unicidad de los relatos.(...) Se trata, pues, de una encuesta realizada con diversos informadores y de una puesta en relación sistemática y adecuada de todas las informaciones obtenidas. (...) La comparación y la confrontación de las informaciones obtenidas permitirán, mejor que el análisis de un único relato, aprehender el sistema de representación social del grupo estudiado. (Pourtois, J. P. y Desmet, H. 1988/1992, p. 157)

Dicho de otro modo, los relatos de vida cruzados consisten en una estrategia narrativa que tiene en cuenta las narrativas de varios de los sujetos de la comunidad que se está investigando. Durante su procesamiento, su número significativo permite dar cuenta del desarrollo del *objeto* investigativo por la comunidad como un todo. Los relatos de vida cruzados nos permiten comprender la construcción de significados de la comunidad.

En nuestra construcción investigativa, el fin de desarrollar relatos de vida cruzados es co-construir las narrativas junto a las estudiantes referentes a su intercambio con la estudiante con una *discapacidad* y de esta con sus compañeras, dichas narrativas facilitaron la interpretación de la construcción de diferencias sociales por parte de ellas. Como ya lo hemos mencionado, para alcanzar dicha interpretación empleamos como estrategia de procesamiento el análisis del discurso.

Análisis del Discurso

Para interpretar los textos construidos por medio de las observaciones y relatos de vida, o sea los intercambios y las narrativas, hicimos uso del análisis del discurso.

> La construcción de sentido a partir de los datos cualitativos implica un ejercicio de inmersión progresiva en la información escrita, el cual comienza con un ejercicio de “fraccionamiento” del universo de análisis en subconjuntos de datos ordenados por temas, para luego “recomponerlo” inductivamente en categorías culturales que reflejan una visión totalizante de la situación estudiada. El proceso comprende entonces dos niveles. El primero corresponde a la fase de codificación o categorización y da lugar al análisis descriptivo de los resultados. El segundo nivel corresponde a la etapa de identificación de patrones culturales, los cuales orientan el

ejercicio de interpretación de los datos cualitativos. (Bonilla, E. y Rodríguez, P. 1997, p. 134)

Conforme a nuestra interpretación, el análisis del discurso se divide en dos etapas: la primera que Bonilla y Rodríguez (1997), como otros autores, denominan categorización, en los trabajos de grado consiste en vincular distintos fragmentos del texto a interpretar con las categorías del proceso microsocial del trabajo. La segunda etapa consiste en relacionar los fragmentos vinculados entre sí, con el fin de alcanzar la interpretación referente al proceso microsocial en el contexto específico.

O sea que, en la *categorización* fragmentamos los textos co-construidos a partir de los principios de la construcción de significados y en la *recomposición*, relacionamos dichos fragmentos para así interpretar las diferencias sociales construidas entre las estudiantes. Durante la categorización, fragmentos más a partir del principio de *estructuras mayores* que desde los otros dos (Remítase a los Resultados); relacionamos esto con el alto número de divisiones del principio y con su relación directa con la situación social. Además, desde las *significaciones suplementarias* y las *secuencias relativamente estructuradas* fragmentamos más los relatos escritos; consideramos que es más fácil verbalizar estos principios en las narrativas al referirse a influencias sobre la situación social.

Cambiando de tema, la exclusión de las protagonistas del procesamiento de sus textos no concuerda con la equidad entre investigadores y protagonistas propia del socioconstruccionismo y la cual habíamos proclamado desde la Justificación, por lo cual debimos (como cualquier constructor de una investigación socioconstruccionista) diseñar un procesamiento de textos que incluyera la participación de las mismas protagonistas.

Criterios de Validez

En el presente apartado, además de lenguajear alrededor de las estrategias para co-construir los textos y para procesarlos, es importante verbalizar los criterios con los cuales procuramos el rigor de esta construcción investigativa.

“La validez hace referencia al grado de coherencia lógica interna de los resultados y a la ausencia de contradicciones con resultados de otras investigaciones o estudios bien

establecidos." (Bonilla, E. y Rodríguez, P. 1997, p. 150) Dicho de otro modo, las conclusiones de una construcción investigativa pueden tener más o menos concordancia entre sí y con respecto a las de otras construcciones del mismo tipo.

Como lo mencionamos en el principio de *Subjetividad del Discurso* en la Reflexión Epistemológica, los criterios con que se evalúa la veracidad de cualquier discurso son también discursos construidos igualmente relacionados con las condiciones de la época. Los criterios de validez pertenecen a esta clase de discursos evaluadores, los cuales fueron construidos y aceptados por las comunidades disciplinares. Por tal motivo, para que el discurso que estamos construyendo tenga mayor reconocimiento en las comunidades disciplinares y la académica, tuvimos que tener en cuenta el discurso sobre los criterios de validez de las investigaciones.

"*Revisar los efectos del investigador*. La presencia de un observador extraño puede generar tensión y ansiedad entre las personas que participan en una investigación." (Bonilla, E. y Rodríguez, P. 1997, p. 151) De manera que, comúnmente los constructores investigadores son *extranjeros* frente al contexto social a investigar, por lo cual rompe con la cotidianidad de los constructores investigados.

Durante la presente construcción investigativa, llevamos a cabo una fase de Preparación de los Constructores con dos objetivos relacionados: primero, integrarnos en la cotidianidad de las constructoras investigadas y segundo, subjetivar nuestro papel como constructores investigadores. Para lograrlos, realizamos algunos encuentros de observación participante y relatos de vida cruzados, pero sin procesar tales textos. Desarrollamos los relatos de vida con estudiantes distintas a las de la fase de co-construcción, para que al realizarlas a aquellas estas fueran espontáneas. Además, dichos relatos de vida nos permitieron prepararlos de un mejor modo para la otra fase.

Por otro lado, para facilitar un espacio de intimidad y confianza llevamos a cabo los relatos de vida, tanto en la fase de preparación como de co-construcción, incluyendo a uno de nosotros como constructor editor y una de las estudiantes como constructora narradora.

"*Verificar la representatividad*.(...) sesgos ocurren cuando el investigador sobrevalora los datos o generaliza a partir de observaciones de situaciones singulares." (Bonilla, E. y Rodríguez, P. 1997, p. 151) En otras palabras, cuando los constructores

investigadores co-construyen los textos junto a los protagonistas en un sólo encuentro, no consiguen lo suficiente para subjetivar la cotidianidad de los protagonistas.

Para subjetivar la construcción cotidiana de diferencias sociales de las estudiantes, fuera de los encuentros durante la fase de Preparación de los Constructores, co-construimos 7 encuentros de observación participante y 10 de relatos de vida cruzados. Festivos, eventos especiales y una incapacidad por enfermedad de parte de la escolar durante las últimas semanas de clase, no nos permitieron alcanzar tantos encuentros de observación como logramos de relatos de vida cruzados.

"*Triangulación*. Es la evaluación de la consistencia de los hallazgos contrastándolos mediante alguno de los siguientes procedimientos:(...) Contrastando información (...) proveniente de informantes distintos.(...) Comparando los resultados de diferentes observadores." (Bonilla, E. y Rodríguez, P. 1997, p. 152) De otra manera, en la *búsqueda* de evidencia heurística, los constructores investigadores comparan tanto los textos que construyen entre sí como los construidos por los constructores investigados.

Al co-construir cada texto, los organizamos en notas de observación o como relatos escritos, según la estrategia. Comparamos nuestras respectivas interpretaciones sobre el encuentro de observación en relación con su correspondiente formato, con el fin de organizar el texto teniendo presentes ambas interpretaciones. También, comparamos nuestros estilos durante los relatos de vida cruzados, para así construir uno en común. De esa forma, procuramos la consistencia de los textos al interpretar la influencia de nuestras diferencias subjetivas en su co-construcción y organización.

"*Ponderar la evidencia*. Es necesario sopesar la calidad de la información para lo cual debe tenerse en cuenta: Los informantes.(...) La circunstancia en que se recoge la información." (Bonilla, E. y Rodríguez, P. 1997, p. 153) Es decir, al investigar cualquier *objeto*, los constructores investigadores deben trabajar en un contexto social donde este se presente y con los sujetos que lo construyen.

Como lo indicamos en el apartado de Protagonistas, al construir con estudiantes de un curso integrado por estudiantes con y sin discapacidad, pudimos subjetivar la construcción de diferencias sociales en relación con el diagnóstico de una discapacidad. Asimismo, era crucial construir con ellas en su mismo contexto social, el espacio del curso,

para no cortar con la cotidianidad de dicha construcción; tal y como lo proponemos en el Método Particular.

"*Buscar evidencias negativas*. Consiste en identificar datos que contradigan una conclusión dada(...). Si se encuentra esta evidencia debe formularse una conclusión alternativa que contemple la nueva información." (Bonilla, E. y Rodríguez, P. 1997, p. 154) Otra forma de decirlo es, si durante el procesamiento de los textos los constructores investigadores encuentran alguno que no sea coherente con las conexiones entre los demás, en lugar de descartar tal texto los constructores investigadores deben tenerlo en cuenta en la construcción del discurso.

Durante nuestro procesamiento de los textos, estuvimos pendientes de aquellos incoherentes con las relaciones construidas entre los demás, para en la Discusión e Interpretación de Resultados proponer su sentido en la construcción de diferencias sociales por parte de las estudiantes.

Procedimiento

Fases

1. Construcción del anteproyecto: En esta fase, construimos la base problémica, conceptual y metódica de lo que será nuestra construcción investigativa, con el fin de subjetivar claramente la propuesta general y poder continuar con seguridad.
2. Contactos: En cuanto a esta fase, iniciamos el intercambio con las directivas, el director y otros docentes del curso, aparte de las estudiantes y sus acudientes, para negociar la participación de dichas estudiantes en nuestra construcción investigativa, y nuestro compromiso con el contexto social y los distintos actores.
3. Ajustes y delimitaciones: En relación con la fase, compartimos algunos espacios con las estudiantes para tomar decisiones en cuanto a la reciprocidad entre el anteproyecto y el contexto, además de la materia para las observaciones y las estudiantes para los relatos.
4. Preparación de los constructores: Durante la fase, llevamos a cabo lo mismo que en la siguiente, sin embargo, no empleamos los textos co-construidos acá durante el procesamiento, puesto que el objetivo de la fase era permitirnos y permitirles a las estudiantes acostumbrarse a la nueva situación. Los relatos de vida que desarrollamos fueron con estudiantes distintas a las de la siguiente fase.

5. Co-construcción de textos: Dentro de esta fase, llevamos a cabo las observaciones participantes para tomar parte en los intercambios entre la estudiante con una *discapacidad* y sus compañeras, y los relatos de vida cruzados para construir las narrativas referentes a intercambios entre ambas.
6. Organización de los textos: En la fase en cuestión, ordenamos la información de las grabaciones sobre las observaciones participantes en formatos de notas de observación. En cuanto a los relatos de vida cruzados, nuestro diseño nos permitió organizarlos como relatos escritos a la par con el desarrollo de la estrategia junto a las estudiantes (remítase a su respectivo trayecto). En ambos casos, llevamos a cabo la fase simultáneamente con la anterior, con el fin de aprovechar la triangulación de los textos.
7. Procesamiento de los textos: En el desarrollo de la fase, empleamos el análisis del discurso para interpretar los textos construidos en la etapa de Co-construcción, a partir de los principios de la construcción de significados.
8. Puntualización del discurso de conclusión: La fase consiste en la conclusión de nuestro discurso relativo a la relación entre el diagnóstico de una discapacidad y la construcción de diferencias sociales, teniendo en cuenta nuestros resultados del análisis del discurso.
9. Finalización del documento: Desarrollamos el presente documento desde el comienzo del proceso, no obstante, este no estuvo listo con la terminación del paso anterior, por lo cual en esta fase llevamos a cabo lo necesario para su culminación.
10. Socialización de la construcción investigativa y sus conclusiones: Por último, esta fase comprende tanto la sustentación como la socialización en el contexto social. Con respecto a la sustentación, conversamos alrededor del discurso construido y su proceso de desarrollo con las autoridades de nuestra comunidad académica en relación con trabajos de grado (el director, la jurado y el delegado de comité de trabajos de grado), y demás asistentes (otros miembros de la comunidad académica e invitados). En cuanto al contexto social, esta se divide en una con las directivas y otra con las estudiantes del curso. En la socialización con las directivas entregamos un informe detallando nuestro proceso de investigación y desarrollamos una presentación incluyendo a los acudientes. En la socialización con las estudiantes, elaboramos una actividad que nos permitió conversar en relación con el discurso de nuestra investigación.

Trayectos

Observación participante.

Objetivo: Participar en los intercambios junto a la estudiante con una *discapacidad* y sus compañeras en una clase del curso integrado por estudiantes con y sin discapacidad.

Roles: Las protagonistas tuvieron el rol de constructores actores, ambos tuvimos el rol de constructores observadores y cada vez, uno de nosotros, fue además camarógrafo.

Pasos

1. Encuadre: "Buenos días niñas. ¿Cómo están?... Como les habíamos dicho, las vamos a filmar mientras que están en clase. Desde hoy estaremos filmando cada clase de esta materia por más de un mes. ¿Tienen alguna pregunta?... Bueno empecemos entonces."
2. Desarrollo: Mientras participaban las estudiantes en la clase, uno de nosotros filmaba a la estudiante con la *discapacidad* y a las compañeras con quienes intercambiaba, y ambos intercambiamos con las estudiantes cuando se presentó la situación.
3. Cierre: "Bueno niñas, nos vemos en la próxima clase; que les vaya bien. Gracias."

Tiempos: La duración de cada clase.

Espacio Físico: El espacio donde se desarrolló la clase.

Espacio Social: Nosotros estábamos entre uno y dos metros de distancia de la estudiante con una *discapacidad* y las compañeras con quienes intercambiaba.

Ayudas Técnicas: Cámara de video.

Relatos de vida cruzados.

Objetivo: Fomentar la construcción de narrativas por parte de las estudiantes acerca de los intercambios entre estas y la estudiante con una *discapacidad*.

Roles: Cada protagonista tendrá el rol de *constructora narradora* y cada vez uno de los dos, de *constructor editor*.

Pasos

1. Encuadre: "Hola (nombre de la estudiante), ¿qué tal? Te invité porque necesito que me cuentes una historia de la vida real. Una historia sobre algo que le haya pasado a (nombre de la estudiante con una *discapacidad*) junto a ti o a otras de tus compañeras del curso (en el caso de la estudiante con la *discapacidad*: *una historia sobre algo que te haya pasado con tus compañeras de curso*). Por eso, necesito que seas tú quien hable

más entre los dos y yo voy escribiendo tu historia en el computador. ¿Tienes alguna duda?... Bueno, dime qué es lo que vamos a hacer."

2. Desarrollo: En un computador, le mostramos a la estudiante un documento en blanco con sólo el título: "La Vez que (nombre de la estudiante con una *discapacidad*)…" y le solicitamos que complete el título de su historia. Luego, le pedimos: "Cuéntame la historia de (el título que le dio a la historia)." A medida que iba contando la narrativa, quien estaba de los dos la iba digitando en el documento y le hacíamos preguntas si considerábamos que le hacía falta algo o si nos parecía que se estaba alejando de ésta. En el momento en que la estudiante concluía la narrativa se la leíamos en voz alta, indicándole que la podía retocar si consideraba que no expresaba enteramente su idea.
3. Cierre: Al finalizar, le preguntamos cómo le pareció la actividad, también si tenía alguna duda de lo que hicimos, le dábamos las gracias por su colaboración y le felicitábamos por su historia.

Tiempos: La protagonista era la que manejaba la duración de la estrategia.

Espacio físico: Espacio privado con disponibilidad para un computador.

Espacio social: Quien estaba de nosotros se ubicaba frente al computador y la estudiante, al lado.

Ayudas técnicas. Computador con un procesador de textos y un disquete con el documento de trabajo.

Análisis del discurso.

Objetivo: Procesar a través de un *software* constructor de teorías los intercambios y narrativas co-construidos con las otras estrategias, teniendo en cuenta los principios de la construcción de significados.

Roles: Nosotros como investigadores, tuvimos el rol de constructores intérpretes.

Pasos

1. Traspaso de textos: Organizamos las notas de observación y los relatos escritos en un archivo del *software* constructor de teorías.
2. Categorización deductiva: Asignamos una categoría referente a los principios de la construcción de significados (significaciones suplementarias, secuencias relativamente

estructuradas y estructuras mayores) o alguna de sus respectivas divisiones, a distintos fragmentos de cada uno de los textos.

3. Interpretación de fragmentos: Enlazamos los fragmentos con ventanas donde los interpretamos en relación con la teoría referente al respectivo principio de construcción de significados o su correspondiente división.
4. Reorganización: Distribuimos los fragmentos y sus interpretaciones correspondientes, a partir de sus respectivas categorías deductivas.
5. Categorización inductiva: Asignamos un nombre a cada interpretación que aludiera a la misma.
6. Elaboración de matrices: Construimos una matriz con el fin de organizar la información de los anteriores pasos, con las siguientes casillas: Categoría Deductiva, Fragmento de los Textos Co-construidos, Interpretación y Categoría Inductiva.
7. Elaboración de mapas relacionales: Construimos mapas relacionales que conectan las distintas categorías inductivas, con el fin de ilustrar nuestra interpretación sobre la construcción de diferencias sociales que se lleva a cabo en el curso integrado por estudiantes con y sin discapacidad.

Tiempos: La duración se relaciona con la dificultad de la tarea.

Espacio Físico: El espacio se conecta con las ayudas técnicas necesarias.

Espacio Social: Ambos estuvimos en la misma disposición.

Ayudas Técnicas: Computador, notas de observación, relatos escritos y *software* constructor de teorías.

Resultados

Matriz

Como recién lo mencionamos en el trayecto del análisis del discurso, en la presente matriz organizamos toda la información que procesamos de los textos que co-construimos con las protagonistas (Remítase a Anexos B y C). Tanto en esta como en el resto del documento, cada vez que mencionemos a alguna protagonista, cambiamos su nombre con la pretensión de proteger su identidad. A la escolar diagnosticada con *discapacidad* por síndrome de Down la denominamos Dana.

Tabla 1

Matriz del análisis del discurso de los textos co-construidos junto a las protagonistas

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	"Ella nos dijo que como Dana tenía el problema, la enfermedad, ella no sabía lo que decía" (La Vez que Dana nos Pegó)	La mamá de Dana ayudó a que Daira y Sonia subjetivaran que las personas con síndrome de Down no son responsables de sus actos.	Downs irresponsables
Significaciones con los demás (de significaciones suplementarias)	"nunca habían tenido la experiencia con una niña de Síndrome de Down." (La Vez que Dana Vino al Colegio)	Las estudiantes ya habían subjetivado que existen unas personas que tienen algo llamado síndrome de Down y que esto las hace diferentes de las demás.	Downs diferentes
	"luego con Mariela hablamos con la estudiante de bachillerato que tenía lo mismo que Dana y las	Para Juanita y Mariela era obvio que como las dos fueron	Homofilia por diagnóstico

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	presentamos" (La Vez que Dana Vino al Colegio)	diagnosticadas con lo mismo, entonces las dos deberían llevarse muy bien.	
Procedimiento convencional (de secuencias relativamente estructuradas)	"Otra niña que supo lo que pasó le contó a la directora del curso. Ella habló con las niñas y comenzaron a llorar, y en música la directora las sacó por estar llorando tanto" (La Vez que Dana Mostró Su Cola)	Como insinúan que Dana es inconsciente, no comprende las implicaciones de mostrar la cola, no le llaman la atención.	Dana inconsciente
	"Después, nosotras estando allí, nos llamó la directora y nos preguntó por qué hicimos eso. Nosotras le contamos todo lo que pasó y después ella citó a nuestros papás para que tomaran medidas drásticas de lo que pasó en el colegio." (La Vez que Dana Hizo el Amor con Carlos)	Como insinúan que Dana es inconsciente, no comprende las implicaciones de *hacer el amor con su amigo imaginario*, no le llaman la atención.	
Participantes del procedimiento	"Entonces, fue y le dijo a la directora del curso. La profe	Como insinúan que Dana es	Dana inconsciente

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
(de secuencias relativamente estructuradas)	dijo que por qué le habíamos pegado” (La Vez que Dana nos Pegó)	inconsciente, no comprendería la totalidad de la situación, sólo es necesario hablar con las niñas que supuestamente le pegaron.	
Participantes del procedimiento (de secuencias relativamente estructuradas)	su falta de participación no le ayudó a practicar el salto. (Septiembre 29 de 2005)	En otras materias, se diseñan actividades diferentes para Dana, ella no participa en las mismas actividades de sus compañeras. En Educación Física, aunque las actividades son iguales para todas, Dana no siempre se considera como participante de estas.	Dana apartada
	“En Educación Física, nos llevamos bien” (La Vez que	Las actividades de Educación Física	Contexto integrado

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	Dana se Quedó sin Amigas)	les permiten intercambiar como dos compañeras del mismo curso, a diferencia de la mayoría de materias.	
Participantes del procedimiento (de secuencias relativamente estructuradas)	“Cuando ya casi iba acabar el concurso, pasó Dana y tenía que encerrar una palabra” (La Vez que Dana y Yo Compartimos un Momento)	Dana fue un miembro más del equipo.	Dana participante
	“cuando Dana le decía una letra, Laura empezaba a escribir y después Dana empezaba a escribir. Ganó Dana y después L. Angélica.” (La Vez que Dana Fue de Viaje)	Dana y L. Angélica participaron en el mismo nivel como contrincantes de un juego.	
Punto final (de estructuras mayores)	“ellas se lo volvieron a decir y ella se los bajó.” (La Vez que Dana Mostró Su Cola)	Con el punto final, se quejó de un abuso contra Dana.	Dana agraviada

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	"nosotras llegaremos a ser muy buenas amigas" (La Vez que Dana se Quedó sin Amigas)	Para L. Milena la *discapacidad* de Dana no la demerita como amiga.	
	"nos llevamos bien" (La Vez que Dana se Quedó sin Amigas)		
	"ahora somos amigas y nos tratamos bien" (La Vez que Dana se Quedó sin Amigas)		Amigas incondicionales
Punto final (de estructuras mayores)	"cuando Dana estuvo conmigo fue muy rico porque yo la quería y ella también, y me caía muy bien" (La Vez que Dana Estuvo Conmigo)	El punto del texto es que L. Ángela y Dana tenían una relación positiva sin importar sus diferencias naturales.	
	"Se nos ocurrió decirle que hiciera el amor con Carlos, su amigo imaginario." (La Vez que Dana Hizo el Amor con Carlos)	El punto del texto es mostrar a Dana como una persona carente de *autodeterminación*.	Dana sumisa

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
Punto final (de estructuras mayores)	"ganamos, todas felicitaron a Dana, pues todas estábamos felices porque a pesar de que la ayudé, ella también señaló la palabra que le dije" (La Vez que Dana y Yo Compartimos un Momento)	Es una historia de éxito: gracias a Dana (con la colaboración de L. Paula) su equipo ganó.	Dana heroína
	"se hicieron grandes amigas y ahora son las grandes amigas" (La Vez que Dana Vino al Colegio)		
	"Yo me hice amiga de ella para que se sintiera como en casa." (La Vez que Dana Vino al Colegio)	Relaciona el ayudar a Dana a adaptarse al colegio con su dificultad para lograrlo y no con su *discapacidad*.	Estudiante desadaptada
	"después de una semana le cogió afecto al colegio porque ya daba vueltas por el colegio sola." (La Vez que Dana Vino al Colegio)		
	"un día me sentí con ganas de estar con mis otras amigas pero de pronto Dana		

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	se puso triste porque me fui con otras amigas, luego con Mariela hablamos con la estudiante de bachillerato que tenía lo mismo que Dana y las presentamos y se hicieron grandes amigas y ahora son las grandes amigas.” (La Vez que Dana Vino al Colegio)		
	“Dana le pegó un puño a L. Ángela porque L. Ángela había abrazado al profesor”, (La Vez que Dana le Pegó un Puño a L. Ángela)	El punto del texto es mostrar a Dana como una persona impulsiva y carente de autocontrol.	Dana Impulsiva
Punto final (de estructuras mayores)	“no quiero más nunca la fiesta porque tengo miedo.” (La Vez que Dana Fue a la Fiesta de Maria Alicia) “me dio miedo la fiesta, no me gusta.” (La Vez que Dana Fue a la Fiesta de Maria Alicia)	La fiesta fue una situación dolorosa para Dana.	Evento social aversivo

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
Punto final (de estructuras mayores)	"Tenía miedo," (La Vez que Dana Fue a la Fiesta de Maria Alicia) "Yo no quise estar en la fiesta", (La Vez que Dana Fue a la Fiesta de Maria Alicia)	La fiesta fue una situación dolorosa para Dana.	Evento social aversivo
Acciones (de estructuras mayores)	*Dana no quiere correr.* Ivonne le dice a Dana: "Dana, has la fila" Dana responde con un gesto de poco interés que no entiende. Ivonne le pregunta: "¿No quieres correr Dana?" Dana responde acomodando las manos expresando que no entiende y luego reposando su cabeza sobre ellas. (Septiembre 26 de 2005)	Con frecuencia Dana expresa que no entiende para evitar ciertas actividades como en este caso, o para invitar a un intercambio a sus compañeras.	Dana desentendida
	Dana sigue sin querer correr. Maria Alicia y Laila instan a Dana a correr.	Más que ser autora de las acciones, Dana es el blanco de las acciones de	Dana pasiva

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	Dana responde nuevamente con sus manos expresando que no entiende. Laila va por Dana y ella se levanta. Mariela le dice a Laila: "Ella no quiere." Maria Alicia le insiste a Dana, la posiciona y le explica el ejercicio. Mariela comienza a explicarle otra vez cuando sus compañeras le gritan a Dana que corra. (Septiembre 26 de 2005)	sus compañeras haciéndola un personaje pasivo.	
Acciones (de estructuras mayores)	"yo le pregunté a una de ellas: "¿Qué le estaban diciendo a Dana?" (La Vez que Dana Mostró Su Cola) "Sonia que le decía a Dana: Dana, bájate otro poquito los pantalones." (La Vez que Dana Mostró Su Cola) "ellas se llevaron a Dana a otra parte." (La Vez que	Más que ser autora de las acciones, Dana es el blanco de las acciones de sus compañeras haciéndola un personaje pasivo.	Dana pasiva

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	Dana Mostró Su Cola)		
	“ellas se lo volvieron a decir y ella se los bajó.” (La Vez que Dana Mostró Su Cola) “Se nos ocurrió decirle que hiciera el amor con Carlos, su amigo imaginario.” (La Vez que Dana Hizo el Amor con Carlos)	Más que ser autora de las acciones, Dana es el blanco de las acciones de sus compañeras haciéndola un personaje pasivo.	Dana pasiva
Acciones (de estructuras mayores)	*Ubicando a Dana en el círculo.* Mariela se acerca a Dana y le indica hacia dónde irse. Dana no hace caso. Laila corre a Dana a un lado mientras Mariela se acomoda en su puesto. Dana se aleja un poco más y Laila se acomoda entre Mariela y Dana. (Septiembre 26 de 2005) *Corriendo a Dana del lado de la* profesora L. Ángela se le acerca a	Al no responde a los ruegos, la otra persona está obligada a seguir interactuando con Dana con más ruegos. Cuando una compañera es impositiva, ella obedece.	Dana rogada

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	Dana y le pide que se corra. Dana con la cabeza le dice que no. L. Ángela insiste y Dana accede. (Septiembre 29 del 2005)		
Acciones (de estructuras mayores)	*La explicación innecesaria.* Ivonne le dice a Dana: "Dana, cuando L. Ángela te nombre, tú vas corriendo como ahorita y saltas, ¿Listo?" Dana le responde: "Sí, ya sé." Ivonne le dice: "En la fila." Dana se ubica en la fila. (Septiembre 29 de 2005)	Dana trató de cambiar de su identidad de confundida al explicitarle a Ivonne que no necesitaba la explicación, para mantener las identidades Ivonne se demostró como impositiva y Dana la obedeció.	Sometimiento de identidad
	Convenciendo a Dana. L. Ángela llama a Dana para saltar. Dana dice: "No digas" y después: "Yo no, profe, yo no." L. Paula le pregunta: "¿No	Al decir Dana que no va a hacer el ejercicio, Valeria acepta la invitación para el intercambio por medio del ruego.	Compañera consentidora

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	vas a saltar?” Valeria se acerca a Dana, le acaricia la cara y le pregunta por qué no, animándola a practicar el salto junto a ella. Dana practica el salto al lado de Valeria. (Septiembre 29 de 2005)		
Acciones (de estructuras mayores)	*Valeria y Dana acomodándose* en el círculo. Valeria le indicó a Dana que se corriera. Dana se corre y Valeria se acomoda. (Octubre 3 de 2005)	Valeria trato a Dana como a cualquier persona que merece respeto. No fue impositiva con ella, sino que le solicitó el favor.	Compañera respetuosa
	Mostrándonos cómo salta Dana. Lina le dice a Dana: “Dana vuelve a saltar.” Dana le pregunta: “¿Cómo?” Lina le responde: “Como hiciste ahorita.” Dana salta nuevamente.	Dana y Lina no coordinan el intercambio: para Dana el tipo de intercambio es de explicación, mientras que para Lina, Dana era el objeto de	Intercambio descoordinado

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	(Octubre 3 de 2005)	entretenimiento de su intercambio con nosotros.	
Acciones (de estructuras mayores)	*La explicación ausente.* Maria Catalina se le acerca a Dana y le dice: “Dana mira, qué vas a hacer. Te pones así…” Dana le indica que se espere porque no tiene la pelota. Maria Catalina insiste con su explicación y Dana insiste en que espere. Al irse Dana por la pelota, Maria Catalina se va. (Octubre 13 de 2005)	Como Dana y Maria Catalina no lograron coordinar el intercambio, desistieron.	Intercambio descoordinado
	Sonia molesta a Dana mientras está en la fila. Sonia sacude a Dana. Dana le pregunta: “¿Qué pasa?” Sonia vuelve a sacudirla Dana le pregunta nuevamente: “¿Qué pasa?” (Octubre 10 de 2005)	No es un intercambio real en el sentido que Sonia no tiene en cuenta las reacciones de Dana al molestarla.	Dana ignorada

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
Acciones (de estructuras mayores)	*El problema de las parejas.* Dana dice: “Sí, pero no tengo pareja.” L. Milena la llama. Dana le dice a ella: “Sí, pero no tengo pareja.” L. Milena le explica que el ejercicio es sin pareja, pero que puede hacer una excepción con ella, sin embargo se va sin hacerle caso. (Octubre 13 de 2005)	La protesta de Dana fue una invitación a cualquiera del curso a resolver su dilema. L. Milena comúnmente acepta este tipo de invitaciones tomando la identidad de guía. Como L. Milena no le insistió a Dana, ella no la siguió.	Dana ignorada
	Consejos para Dana sobre su forma de lanzar. L. Milena le dice a Dana: “Dana tienes que extender más el brazo hacia arriba.” mientras ella va lanzando la pelota. Luego de tomar la pelota, la cual le devuelven Dana se dirige a L. Milena y le pregunta: “¿Cómo?” L. Milena le explica.	El curso ha subjetivado la explicación como una manera para poder intercambiar con Dana y viceversa.	Intercambios de explicación

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	(Octubre 13 de 2005) *Explicación de L. Marina para Dana.* Dana lanza la pelota a su compañera. L. Marina que estaba al lado de Dana le pregunta: “¿Con cuál mano escribes?” Dana le muestra a L. Marina su izquierda. L. Marina le explica a Dana los movimientos correctos del ejercicio. Cuando Maria Alicia les lanza de vuelta las pelotas, L. Marina le muestra a Dana cómo debe lanzarla. Dana lanza la pelota como le mostró L. Marina y dice: “Ah, sí entiendo” L. Marina le recomienda que lance la pelota de manera recta. Dana responde: “No puedo hacerlo L. Marina, no puedo hacerlo.” Al Maria Alicia devolverles		
Acciones (de estructuras mayores)		El curso ha subjetivado la explicación como una manera para poder intercambiar con Dana y viceversa.	Intercambios de explicación

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	nuevamente las pelotas, L. Marina le explica unos detalles más precisos sobre el lanzamiento. Dana lanza la pelota teniendo en cuenta las recomendaciones de L. Marina. L. Marina le dice a Dana: "¿Viste? Ya mejoraste la puntería." (Octubre 13 de 2005)		
Acciones (de estructuras mayores)	*Ayuda de L. Milena cuando Dana se queja con la profesora por no entender.* L. Milena se le acerca a Dana, le explica cómo llevar a cabo el ejercicio de lanzamiento, tira su pelota y va corriendo por ella. Dana desarrolla el ejercicio como lo hizo L. Milena y también sigue su pelota. (Octubre 13 de 2005)	El curso ha subjetivado la explicación como una manera para poder intercambiar con Dana y viceversa.	Intercambios de explicación
	Explicación del impulso para el lanzamiento.		

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
Acciones (de estructuras mayores)	Lina deja de practicar el ejercicio con Dana, se le acerca y le dice: “Tú corriste así. No, tu corres al revés”, le muestra en qué había fallado y le explica cómo debe hacerlo. Dana realiza el ejercicio como le mostró Lina. (Octubre 20 de 2005) *Repetición de la explicación.* Lina se le vuelve a acercar a Dana y le dice: “Tú corres así, tú lo haces de lado”, detiene a Dana y otra vez le explica el ejercicio. Dana hace el ejercicio como le mostró Lina. Lina la felicita y le recuerda qué no debe hacer. (Octubre 20 de 2005) *Otra explicación más.* Nuevamente Lina se le acerca a Dana y le dice que lo está haciendo mal, y	El curso ha subjetivado la explicación como una manera para poder intercambiar con Dana y viceversa.	Intercambios de explicación

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	vuelve a mostrarle cómo hacerlo. Sofía llega y se lleva a Lina. Lina le dice a Dana que vaya a recoger la pelota. (Octubre 20 de 2005) *Explicación sobre la forma de coger la pelota.* Lina le muestra cómo tiene que acomodar la pelota en la mano y le pasa la pelota a Dana. Dana acomoda bien la pelota en su mano. Lina la felicita y le explica cómo lanzarla después. (Octubre 20 de 2005) *Explicación sobre la forma de lanzar la pelota.* Lina se acerca a Dana, le dice que van a cambiar la forma de lanzar la pelota de hacia abajo a hacia arriba y le muestra cómo hacerlo. Dana imita los movimientos de Lina. (Octubre 20 de	El curso ha subjetivado la explicación como una manera para poder intercambiar con Dana y viceversa.	
Acciones (de estructuras mayores)			Intercambios de explicación

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	2005)		
Acciones (de estructuras mayores)	*Segunda explicación del impulso para el lanzamiento.* Desde la mitad de la cancha Lina le vuelve a explicar el impulso a Dana. Dana le pone atención y ella se acerca para explicarle nuevamente. Dana le sigue poniendo atención. (Octubre 20 de 2005) *Demostración y práctica del lanzamiento con impulso.* Se aproxima Lina a Dana y le hace la mímica de la forma de tomar impulso para lanzar la pelota. Dana responde: “Pero no entiendo” haciendo con las manos un gesto de incomprensión. Lina le hace el ejemplo real del impulso y lanzamiento mientras le explica cada	El curso ha subjetivado la explicación como una manera para poder intercambiar con Dana y viceversa.	Intercambios de explicación

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	movimiento y después le pasa la pelota a Dana. Dana recoge la pelota y se dispone a lanzarla. Lina la para y le recuerda que debe tomar impulso antes de lanzarla y le vuelve a mostrar cómo. Dana realiza el ejercicio y Lina la felicita. (Octubre 20 de 2005)		
Acciones (de estructuras mayores)	Dana salta, pierde el equilibrio y se va para atrás. L. Milena le dice: “No Dana.” Dana le responde: “Yo no sé.” L. Milena le explica a Dana cómo debe caer. Dana dice: “ah” y repite el ejercicio. (Octubre 24 de 2005) L. Milena se le acerca y le dice: “Trata de hacer el intento” Dana le pregunta: “¿Pero	El curso ha subjetivado la explicación como una manera para poder intercambiar con Dana y viceversa.	Intercambios de explicación

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	cómo?” Entre L. Milena y Maria Amanda le vuelven a explicar cómo saltar. Dana salta y toma su marca con la tiza. (Octubre 24 de 2005)		
Acciones (de estructuras mayores)	*El juego burlón de Sonia y Daira.* Dana estaba haciendo monerías en su puesto y Sonia la patea suavemente en la cola. Dana continúa haciendo monerías en su puesto y Sonia la remeda. (Dana practica con su compañera mientras que Sonia molesta con Daira) Daira se le acerca a Dana y le acaricia la cara. Dana pone sus manos sobre su cintura en señal de reproche. Sonia pasa su brazo sobre el hombro de Daira y le grita a la cara de Dana.	Dana aprovecha el intercambio para participar con sus compañeras. Daira y Sonia aprovechan el intercambio para demeritar a Dana.	Ganancias del intercambio

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	Daira le reclama a Sonia, le da una suave cachetada y abraza a Dana. Cuando Dana se posiciona para recibir la pelota de su compañera, Sonia le pega suave con la pelota en la espalda. Dana se voltea y culpa a Daira. (Dana practica con su compañera mientras que Sonia molesta con Daira) Daira se le acerca a Dana danzando. Dana también comienza a danzar. Mientras que Daira le pide a Dana que baile como ella lo está haciendo, Sonia vuelve a patearla suavemente en la cola. Dana imita el baile con unos movimientos exagerados. Sonia le dice que así no y la remeda junto a Daira. (Octubre 13 de 2005)		

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
Acciones (de estructuras mayores)	*Echando a Dana.* Sonia le dice a Dana que se vaya con su grupo. Dana la mira sin contestarle. Sonia le insiste que se vaya con su grupo y la complementa Daira. Dana las vuelve a mirar sin contestarles. Sonia le pregunta si no sabe qué es un grupo. Dana con la cabeza le indica que no. Daira comienza a explicarle qué es un grupo. Sonia le pregunta dónde está su grupo y Daira toma a Dana de la mano para ayudarla a buscar su grupo. Sonia suelta bruscamente a Daira de Dana y le dice que la deje ir. (Octubre 20 de 2005)	Dana no les responde para que Daira y Sonia sigan interactuando con ella. Las acciones de Sonia son para justificar su desespero por Dana y para zafarse de ella. Las acciones de Daira son para ayudar a una persona que por su *discapacidad* no es capaz de comprender.	Dinámica de comprensiones
	L. Milena propone una carrera distinta a Maria Amanda y Dana. Maria Amanda corre a Dana	Maria Amanda demuestra que tendría mayor derecho sobre	Compañera superior

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	a la orilla, y se ubica ella entre L. Milena y Dana. (Octubre 24 de 2005)	dónde ubicarse que Dana.	
	"Nos ayudamos entre sí" (La Vez que Dana se Quedó sin Amigas)		
	"compartimos juegos en los recreos" (La Vez que Dana se Quedó sin Amigas)	Llevan a cabo la misma acción juntas, en el mismo nivel.	Pares
	"paseamos juntas" (La Vez que Dana se Quedó sin Amigas)		
Acciones (de estructuras mayores)	"yo la ayudé señalándole qué encerrar. Ella no había visto bien y encerró otra palabra, le dije que la borrara y encerró la indicada" (La Vez que Dana y Yo Compartimos un Momento)	Insinúa que Dana no encerró otra palabra por su *discapacidad*, sino que se equivocó como cualquier persona y como tal, pudo corregir su error.	Humano imperfecto
	"Yo otra vez la cogí y la abracé porque otra vez	En la relación comparten afecto	Relación afectiva

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	estaba llorando. Entonces, ella me dijo que gracias y me empezó a abrazar y a darme besos en la mejilla." (La Vez que Dana Estuvo Conmigo)	recíprocamente.	
Acciones (de estructuras mayores)	"Una vez que Sonia y yo estábamos sentadas en el puesto del salón durante el recreo, Dana nos empezó a molestar, a esculcar los lockers de las dos y a dar palmadas. Luego, se puso a perseguirnos por todas partes. Entonces, ella nos dijo que le iba a decir a la directora del curso y a su mamá que nosotras le habíamos pegado, pero nosotras no le habíamos hecho nada." (La Vez que Dana nos Pegó) "fue y le dijo a la directora del curso." (La Vez que Dana nos Pegó)	Insinúa que sin motivo aparente, Dana ataca a sus compañeras.	Dana impulsiva

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	"se reían" (La Vez que Dana Fue de Viaje)	La *discapacidad* no influye sobre la diversión de Dana y L. Angélica al intercambiar como escolares.	Diversión incondicional
Acciones (de estructuras mayores)	"Dana le pegó un puño a L. Ángela porque L. Ángela había abrazado al profesor, por lo que le dio durísimo en la pierna." (La Vez que Dana le Pegó un Puño a L. Ángela) "Dana se rió y le dijo que no abrazara al profesor; ella estaba tranquila, pero cuando vio a L. Ángela se puso furiosa y se echó un peo en la cara de L. Ángela." (La Vez que Dana le Pegó un Puño a L. Ángela) "ella se puso a gritarnos" (La Vez que Dana le Pegó un Puño a L. Ángela)	Las acciones agresivas de Dana pueden relacionarse con el hecho que algunas autoridades del colegio no le llaman la atención.	Sobre la norma

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
Acciones (de estructuras mayores)	"cuando el profesor se dio la vuelta, le sacó la lengua." (La Vez que Dana le Pegó un Puño a L. Ángela) "Dana se quedó furiosa, espichando todas las teclas del computador" (La Vez que Dana le Pegó un Puño a L. Ángela)	Las acciones agresivas de Dana pueden relacionarse con el hecho que algunas autoridades del colegio no le llaman la atención.	Sobre la norma
Acción inicial (de estructuras mayores)	*Explicación a Dana.* Dana protesta por no entender. Maria Alexandra se le acerca, le explica y le muestra cómo hacer el salto. Al volver, Maria Alexandra le dice: "Dale Dana, corre y saltas bien duro." Laila le dice a Dana: "Rápido Dana." (Septiembre 29 de 2005)	Dana expresa que no entiende para invitar a un intercambio a sus compañeras.	Incomprensión como invitación
Acción complementaria (de estructuras mayores)	*Buscando la pelota de Dana.* Dana le pregunta a L. Milena por su pelota.	L. Milena comúnmente acepta la invitación de resolver el	Compañera servicial

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	L. Milena va a buscarla acompañada de Dana y Maria Amanda por la cancha, y después la buscan en la caja de pelotas de la profesora. L. Milena le pregunta si alguna es su pelota a lo cual Dana le contesta que no. (Octubre 20 de 2005)	dilema de Dana.	
Acción complementaria (de estructuras mayores)	L. Paula le vuelve a corregir su pronunciación. Dana con el brazo hace un gesto de protesta dirigido a L. Paula. (Septiembre 26 de 2005)	Aceptar que le corrijan la pronunciación implica aceptar que tiene una dificultad para comunicarse con los demás.	Negación de dificultades comunicativas
	Dana se acerca a L. Paula y le dice: “L. Paula, la línea” mientras que suavemente la hala del brazo indicándole que debe ubicarse detrás de la línea. L. Paula la mira mal sin entender qué quiso decir Dana con su gesto y hace	En lugar de confrontar a Dana por corregirla, L. Paula convierte la situación en un juego.	Evitación de confrontación

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	como si le estuviera disparando a Dana con la mano. (Septiembre 29 de 2005)		
Acción complementaria (de estructuras mayores)	*Protección frente al trueno.* Al tronar, Dana esconde su cara con las manos. Al ver esto, L. Paula recuesta a Dana sobre su pecho con un abrazo y le acaricia la espalda. Luego, la suelta y la mira a la cara. (Septiembre 29 de 2005)	El esconder la cara en las manos es una invitación a una respuesta de simpatía. L. Paula acepta la invitación al acariciarla.	Respuesta de simpatía
	Dana comienza a modelar frente a la cámara. Al agacharse y salirse de la toma, se le acerca L. Angélica y le dice: “Tienes que mirar aquí.” señalándole el lente de la cámara. (Septiembre 29 de 2005)	Ya están acostumbradas a la identidad de Dana como la confundida, por lo cual al salirse de la toma, L. Angélica asume que Dana no entiende cómo funciona la cámara.	Presunción de identidad

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
Acción complementaria (de estructuras mayores)	*No recojas la pelota.* Dana recoge la pelota que Maria Amanda acababa de lanzar. Maria Amanda le dice a Dana: “¡No Dana!” (Octubre 13 de 2005)	Dana pretendía hacer un favor al recoger la pelota de su compañera. Maria Amanda convierte la acción de Dana en un impedimento, al decirle que no lo hiciera.	Sometimiento de identidad
	Dana se queja porque le molesta el brazo. Lina le dice: “Eso te pasa por no recoger la pelota; te dije que recogieras la pelota ¿Cierto?” (Octubre 20 de 2005)	Con su respuesta Lina cambia el tipo de intercambio de uno de compañeras solidarias por el dolor físico de una, a uno de regaño por la desobediencia de la guiada.	
	Poniendo las pelotas en su lugar. Ivonne deja de practicar el ejercicio de lanzamiento con Dana, se le acerca y le pregunta que si la pelota	Dana acepta a sus compañeras como autoridades al obedecer sus mandatos.	Dana sumisa

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	detrás de ella es suya. Dana se va corriendo por su pelota. Ivonne le dice: “vamos a llevarla allá”, la lleva hasta la caja de pelotas y le dice que guarde su pelota con las demás. (Octubre 20 de 2005)		
Complementaciones adicionales (de estructuras mayores)	al percatarse de que la estábamos grabando, continúa diciéndole: “Dile que no nos grabe.” Dana se dirige a nosotros con cara seria y dice: “¡Que no más!” (Octubre 20 de 2005)	Dana acepta a sus compañeras como autoridades al obedecer sus mandatos.	Dana sumisa
	“Dana se quedó furiosa, espichando todas las teclas del computador, pero nosotras no le pusimos atención.” (La Vez que Dana le Pegó un Puño a L. Ángela)	Para el curso, Dana es la agresiva y nada lo va a cambiar, por eso lo único que ven posible es evitarla.	Identidad inmutable

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
Complementaciones adicionales (de estructuras mayores)	*Juego de cosquillas.* L. Angélica hace como si le fuera a dar una palmada a la cabeza de Dana. Dana esquiva el golpe. L. Angélica le empieza a hacer cosquillas en el estómago a Dana. Dana le responde haciéndole cosquillas. (Septiembre 29 de 2005)	Cuando L. Angélica movió el brazo, no se había fijado en Dana. Dana tomó la acción como un ataque. En ese momento ambas comprenden que están en un intercambio y lo convierten en un juego.	Juego improvisado
	Lina le pide a Dana que abra las piernas. Dana se abre de piernas. Lina le pregunta: "¿Eso es lo que puedes abrirlas?", (Octubre 10 de 2005)	La respuesta de Lina fue despectiva, demeritó las capacidades físicas de Dana.	Menosprecio de capacidades
	Disculpas de Valeria a Dana. Valeria accidentalmente deja caer su pelota cerca de Dana. Dana le dice: "¡Valeria!" en forma de reclamo.	Valeria trató a Dana como a cualquier persona que merece respeto. No la ignoró sino que se disculpó.	Compañera respetuosa

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	Valeria se dirige a Dana y le acaricia la cabeza. (Octubre 13 de 2005)		
Complementaciones adicionales (de estructuras mayores)	*Aumentar la fuerza en el intercambio de la pelota.* Dana le solicita a Maria Alicia que le devuelva la pelota con fuerza. Maria Alicia le pregunta: "¿Duro?" Dana le responde que sí. Maria Alicia le lanza la pelota con fuerza. (Octubre 13 de 2005)	Maria Alicia toma en serio las acciones de Dana y responde a ellas en un intercambio común.	Reconocimiento de las acciones
	Regaños de Maria Alicia y Dana para L. Marina. Estando L. Marina lista para recoger la pelota de Dana al otro lado de la cancha, le pide a Dana que lance la pelota como le enseñó. Maria Alicia, quien está al lado de Dana objeta que la pelota está de su lado y hace un gesto de desesperación. Dana le recalca que: "¡Pero	Una postura que usa Dana en sus intercambios es el de aliarse con algún otro participante del intercambio al llevar a cabo acciones similares al de este.	Aliarse como postura

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	así no, hombre!” también haciendo otro gesto de desesperación dice: “Tan boba L. Marina” (Octubre 13 de 2005)		
	L. Milena le sigue explicando y Maria Amanda la interrumpe preguntándole hasta dónde. Dana le protesta que quiere comenzar ya. (Octubre 24 de 2005)	Dana sale de su identidad de confundida al declarar que está lista antes que su compañera.	Escape de la identidad
Complementaciones adicionales (de estructuras mayores)	*Dana intenta corregirlas porque estaban pisando la línea.* L. Milena le explica a Maria Amanda cómo debe saltar. Dana les dice a las dos que lo están haciendo mal. L. Milena la contradice y le sigue explicando a Maria Amanda. Maria Amanda salta sin prestarle atención a Dana. (Octubre 24 de 2005)	Dana intenta ser la guía al corregir una falla de sus compañeras, como esto contradice todo lo que han construido hasta el momento, L. Milena y Maria Amanda cortan el intento declarando que se equivoca al decir que fallaron.	Sometimiento de identidad

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
Complementaciones adicionales (de estructuras mayores)	*Apoyo de Maria Amanda por la pena de Dana.* Maria Amanda llama a Dana y le pregunta: "¿Qué quieres ser: representante de salto o qué quieres ser?" Y después la invita a que vayan donde sus otras compañeras. Dana se levanta y le dice a Maria Amanda que le da pena. Maria Amanda le responde que no se preocupe, pues todas son compañeras y las dos se van con sus compañeras. (Octubre 24 de 2005)	Dana se explicita como diferente de las otras estudiantes, por lo cual no quiere ser comparada. Maria Amanda la invita a comprenderse como un miembro más del grupo, o sea que no sería comparada sino que daría su aporte al grupo.	Pertenencia al grupo
Identidades (de estructuras mayores)	Ivonne, Maria Alicia y Laila fueron las *ejecutoras de la ley*, en ese momento Mariela fue la *defensora* de Dana; Dana fue la *rogada*. (Septiembre 26 de 2005)	Ivonne, Maria Alicia y Laila anteponían la norma sobre los intereses de Dana. Mariela anteponía los intereses de Dana sobre la norma. Dana dejó	Comprensión hacia Dana

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
		que fueran las otras niñas las que concluyeran qué iba a hacer.	
Identidades (de estructuras mayores)	L. Paula fue la *revisora* y nuevamente Dana fue la *equivocada*. (Septiembre 26 de 2005)	La expresión verbal de Dana es reducida en relación con la de sus compañeras, por ese motivo L. Paula así como otras compañeras, siente el deber de ayudarla con su pronunciación.	Sentido de contribución
	Finalmente, Dana fue el *estorbo*; Laila y Mariela fueron las *impositivas*. (Septiembre 26 de 2005)	Laila y Mariela demuestran que ellas tendrían mayor derecho sobre dónde ubicarse que Dana.	Compañeras superiores
	Lina era la *evaluadora* y Dana era la *evaluada*. (Octubre 3 de 2005)	Lina demuestra que tendría el derecho de evaluar a Dana.	

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
Identidades (de estructuras mayores)	Luego Maria Alicia y Mariela fueron las *curiosas*, L. Angélica la *intérprete* de las palabras de Dana, quien fue la *equivocada*. (Septiembre 26 de 2005)	Maria Alicia y Mariela necesitaban saber los tiempos de sus compañeras para poder compararse. L. Angélica explicitó que el tiempo que dio Dana era inverosímil, por lo cual no pudieron compararse con ella.	Fuera de la competición
	En los intercambios de tipo explicación: Dana era la *confundida* y en sus respectivos momentos, Maria Alexandra, Ivonne y L. Angélica eran las *guías*. (Septiembre 29 de 2005)	Es una relación donde otra da conocimiento y Dana lo recibe declarando que lo requiere.	Conocimiento unidireccional
	En los intercambios de tipo explicación: Dana era la *confundida* y en sus respectivos momentos, L. Milena, L. Marina, Maria		

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	Andrea y Maria Catalina eran las *guías*. (Octubre 13 de 2005)		
	En sus momentos respectivos Dana era la *confundida* e Ivonne, y Lina las *guías*. (Octubre 20 de 2005)	Es una relación donde otra da conocimiento y Dana lo recibe declarando que lo requiere.	Conocimiento unidireccional
Identidades (de estructuras mayores)	En los intercambios de tipo juego: tanto Dana como L. Paula y L. Angélica, en sus respectivos momentos, eran las *juguetonas*. (Septiembre 29 de 2005)	Dana, L. Angélica y L. Paula participaron el un mismo nivel en los juegos que improvisaron.	Equidad
	Dana y Maria Andrea fueron dos *compañeras practicando juntas*. (Septiembre 29 de 2005)	Llevan a cabo la misma acción juntas, en el mismo nivel.	
	En otro tipo de intercambios que implicaron afecto, Valeria y L. Paula fueron respectivamente el *apoyo afectivo* de Dana, quien fue	Es una relación donde otra da afecto y Dana lo recibe declarando que lo requiere.	Afecto unidireccional

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	la *protegida*. (Septiembre 29 de 2005)		
	Dana frente a L. Ángela fue el *estorbo* y L. Ángela fue la *insistente*. (Septiembre 29 de 2005)	Al no responder a la petición de L. Ángela, está obligada a seguir interactuando con Dana al insistir.	Búsqueda de participación social
Identidades (de estructuras mayores)	Valeria era la *solicitante* y Dana la *condescendiente*. (Octubre 3 de 2005)	Valeria demostró que para lograr una respuesta de Dana no es necesario ser impositivo con ella.	Alternativa a la imposición
	Durante sus intercambios Dana fue la *molestada*, la *evaluada* y la *ignorada*. Por su parte, Sonia fue la *cansona*. Lina fue la *evaluadora* y la *desentendida*. (Octubre 10 de 2005)	Durante estos intercambios Dana no fue tratada con dignidad.	Trato indigno
	En el intercambio con Maria Amanda, Dana fue la	Maria Amanda considera que	Instrucción por reprensión

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	regañada y Maria Amanda la *enfadada*. (Octubre 13 de 2005)	regañando a Dana, ella entenderá.	
	Dana y Maria Alicia fueron las *impacientes*, mientras L. Marina fue la *regañada*. (Octubre 13 de 2005)	Dana se alió con Maria Alicia en contra de L. Marina.	Mutualismo
	En su intercambio con Valeria, Dana fue la *ofendida* y Valeria fue la *disculpada*. (Octubre 13 de 2005)	Valeria tomó en serio la identidad de ofendida de Dana al ofrecerle disculpas.	Reconocimiento de la identidad
Identidades (de estructuras mayores)	Frente a Sonia y Daira, Dana fue la *burlada* y ellas fueron las *burlonas*. (Octubre 13 de 2005)	Sonia y Daira hacen de Dana la burlada sin permitirle cambiar su identidad, al no participar en esta construcción.	Exclusión de su construcción
	Frente a L. Milena y Maria Amanda, Dana fue la *necesitada* y ellas las *colaboradoras*. (Octubre 20 de 2005)	Es una relación donde otra da la solución y Dana la recibe declarando que la requiere.	Colaboración unidireccional

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	Dana fue el *estorbo*; Sonia fue la *impositiva* y Daira la *seguidora de Sonia*. (Octubre 20 de 2005)	Sonia y Daira manifestaron su fastidio por Dana.	Complementariedad de identidades incompatibles
	En la mayoría de intercambios, L. Milena era la *líder* y tanto Maria Amanda como Dana eran las *seguidoras*. (Octubre 24 de 2005)	Por como comprenden a Dana y como ella se comprende, normalmente no toma la iniciativa cuando está en un grupo.	Dana sumisa
Identidades (de estructuras mayores)	En los últimos intercambios, Maria Amanda era el *apoyo* y Dana era la *desanimada*. (Octubre 24 de 2005)	Es una relación donde otra da ánimo y Dana lo recibe declarando que lo requiere.	Ánimo unidireccional
	“yo le escuché a Sonia que le decía a Dana: “Dana, bájate otro poquito los pantalones.”, yo le dije: “No te los bajes.” En ese momento, ellas se llevaron a Dana a otra parte. Cuando yo no estaba, ellas se lo	Sonia, Daira y Maria Alexandra son las incitadoras. Ivonne es la vocera de la rectitud. Dana es la *inconsciente*, que no comprende la	Compañeras como influencias

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	volvieron a decir y ella se los bajó.” (La Vez que Dana Mostró Su Cola)	implicación de sus actos.	
	“llegó María Alexandra que le dijo que ella no merecía tener amigas y la comparó con otra estudiante que tiene síndrome de Down” (La Vez que Dana se Quedó sin Amigas)	Maria Alexandra es la despreciativa.	Compañera despreciativa
Identidades (de estructuras mayores)	“sabía que yo siempre la iba a acompañar” (La Vez que Dana se Quedó sin Amigas)	L. Milena es la amiga incondicional.	Amiga incondicional
	“ella se puso triste” (La Vez que Dana se Quedó sin Amigas)	Dana es la dolida.	Dana dolida
	“Se nos ocurrió decirle que hiciera el amor con Carlos, su amigo imaginario.” (La Vez que Dana Hizo el Amor con Carlos)	Sonia y su compañía eran las incitadoras. Dana era la *inconsciente*.	Influencias negativas
	“me dijo a mí que si la podía ayudar. Yo con	L. Paula es la compañera guía.	Compañía de guía

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	mucho gusto le dije que sí”(La Vez que Dana y Yo Compartimos un Momento)		
	“Dana y tenía que encerrar una palabra, yo la ayudé señalándole qué encerrar” (La Vez que Dana y Yo Compartimos un Momento)	Dana es la compañera guiada.	Compañía de guía
Identidades (de estructuras mayores)	“la profesora como quería que Dana también participara, me dijo a mí que si la podía ayudar” (La Vez que Dana y Yo Compartimos un Momento)	La profesora de Inglés es la integradora.	Profesora integradora
	“yo la cogía, la levanté y la calmé porque estaba llorando.” (La Vez que Dana Estuvo Conmigo) “Yo otra vez la cogí y la abracé porque otra vez estaba llorando.” (La Vez que Dana Estuvo Conmigo)	L. Ángela es el apoyo emocional y Dana es la necesitada.	Entrega emocional unidireccional

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
Identidades (de estructuras mayores)	“le dijimos a la mamá que nosotras no le habíamos pegado y que ella era la que se inventaba todas esas cosas. Ella nos dijo que como Dana tenía el problema, la enfermedad, ella no sabía lo que decía, así que nosotras le dijimos que hablara con Dana y que no se volviera inventar esas cosas.” (La Vez que Dana nos Pegó)	La mamá de Dana, Daira y Sonia son las comprensivas, que comprenden que Dana no es *consciente* de sus actos. Dana es la *inconsciente*.	Comprensión de su inconsciencia
	“Dana se puso triste porque me fui con otras amigas, luego con Mariela hablamos con la estudiante de bachillerato que tenía lo mismo que Dana y las presentamos y se hicieron grandes amigas y ahora son las grandes amigas.” (La Vez que Dana Vino al Colegio)	Juanita y Mariela son las colaboradoras. Dana fue la abandonada que consiguió a su compañera idónea. La estudiante de bachillerato es la compañera perfecta para Dana.	Organización de relaciones
	“Ella se fue con L. Angélica y yo les presté un cuaderno	Dana y L. Angélica son escolares	Relación lúdica

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	y comenzaron a jugar a stop en todo el viaje. Estaban jugando stop en la ruta.” (La Vez que Dana Fue de Viaje)	jugando.	
	“Yo las escuché jugando” (La Vez que Dana Fue de Viaje)	Maria Alexandra es una espectadora indiferente.	Compañera indiferente
	“Yo y Daira también le dijimos que no fuera tan grosera” (La Vez que Dana le Pegó un Puño a L. Ángela)	Daira y Lina son las partidarias de L. Ángela.	Formación de bandos
Identidades (de estructuras mayores)	“El profesor le dijo a Dana que no siguiera molestando.” (La Vez que Dana le Pegó un Puño a L. Ángela)	El profesor es una autoridad pasiva.	Autoridad pasiva
	“L. Ángela le dijo que no fuera tan atrevida y que ella sólo había abrazado al profesor; ella estaba furiosa y se puso a llorar” (La Vez que Dana le Pegó un Puño a L. Ángela)	L. Ángela es la agraviada injustamente.	Compañera atacada

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	“Dana le pegó un puño a L. Ángela porque L. Ángela había abrazado al profesor, por lo que le dio durísimo en la pierna.” (La Vez que Dana le Pegó un Puño a L. Ángela)	Dana es la celosa agresiva.	Dana posesiva
	“L. Ángela peleó conmigo y no sé por qué.” (La Vez que Dana Fue a la Fiesta de Maria Alicia)	L. Ángela es la agresiva sin justificación.	Compañera impulsiva
Identidades (de estructuras mayores)	“La profesora le dijo a las otras niñas: “Déjenla en paz.” (La Vez que Dana Fue a la Fiesta de Maria Alicia)	La profesora de matemáticas es la defensora pasiva.	Defensora pasiva
	“Maria Alicia me invitó, ella me dijo “Ven a la fiesta.”, yo le dije que no quiero más nunca la fiesta porque tengo miedo.” (La Vez que Dana Fue a la Fiesta de Maria Alicia)	Maria Alicia es la culpable del mal rato.	Compañera culpable
	“Las niñas me habían asustado haciendo	Las niñas de la fiesta, Sonia y	Relación perjudicial

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	"Uuuhhh." Sonia y Daira me molestaban haciéndome muecas, a mi no me gustaba, me hacía sentir mal y lloré." (La Vez que Dana Fue a la Fiesta de Maria Alicia)	Daira eran las aprovechadas. Dana era la agraviada.	
Signos de demarcación (de estructuras mayores)	Al levantarse se dirige a Maria Catalina y le dice que Dana tiene buen equilibrio. Dana sin poder verla, le pregunta a Lina si ya se puede levantar. Lina no le hace caso y accidentalmente la empuja por atrás. (Octubre 10 de 2005)	Para Lina, el cierre del intercambio era implícito. Dana consideraba que todavía estaba intercambiando con Lina.	Dana ignorada
	Invitación a participar de Maria Amanda a Dana. Maria Amanda se aproxima a Dana y le pregunta: "¿Dana tú qué quieres ser, de tiro de balón?" Dana le responde: "Bueno" y se mantiene en la orilla de la cancha donde se había	Maria Amanda y Dana no coordinaron el intercambio. Para Maria Amanda la respuesta de Dana ya resolvía el punto final de este. Dana esperaba que	Intercambio descoordinado

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	escondido. Maria Amanda se devuelve con sus compañeras. (Octubre 24 de 2005)	se tratara de un intercambio donde Maria Amanda le insistiría con ruegos.	
	“A mí mis papás no me regañaron ni nada, sólo me dijeron que no lo volviera a hacer.” (La Vez que Dana Hizo el Amor con Carlos)	Sonia insinúa que este maltrato contra Dana no es de mayor gravedad.	Maltrato insignificante
Signos de demarcación (de estructuras mayores)	“Pero, desde que se junta con Laila me trata mal y por eso me cae mal.” (La Vez que Dana Estuvo Conmigo)	El hecho que se dañó la relación no tiene que ver con la *discapacidad* de Dana sino con otras características propias de cualquier otro ser humano.	Discordia por vicisitudes
Escenarios (de estructuras mayores)	La Vez que Dana Vino al Colegio “La vez que vino Dana ella se sentía un poco tímida y	El discurso según el cual los escolares con discapacidad pertenecen a	Discurso excluyente

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
	las niñas que estaban el año pasado se sintieron un poco extrañas con ella, porque nunca habían tenido la experiencia con una niña de Síndrome de Down.” (La vez que Dana Vino al Colegio)	instituciones especializadas y no a colegios formales pudo haber dificultado la adaptación de Dana y de sus compañeras.	
	Al comienzo, la insistencia de Dana de no entender el ejercicio complicó su pretensión de practicar el salto. (Septiembre 29 de 2005)	Para mantener su papel de confundida ella no demuestra avances significativos en la práctica.	Mantenimiento de identidad
Problemas (de estructuras mayores)	La insistencia de Lina sobre la incomprensión de Dana (Octubre 20 de 2005)	Ya están acostumbradas a la identidad de Dana como la confundida por lo cual se le dificulta reconocer los avances significativos de Dana en la práctica.	Percepción de insuficiencia

Categoría Deductiva	Fragmentos de los Textos Co-construidos	Interpretación	Categoría Inductiva
Problemas (de estructuras mayores)	la actitud poco participativa de Dana obstaculizaron la meta del equipo en practicar para las competencias. (Octubre 24 de 2005)	Dana no participa al comprenderse aparte de sus compañeras.	Autoexclusión

Mapas Relacionales

Tal y como lo indicamos en el trayecto del análisis del discurso, empleamos las categorías inductivas de las matrices para construir los siguientes mapas relacionales. Construimos una matriz por cada principio de la construcción de significados (significaciones suplementarias, secuencias relativamente estructuradas y estructuras mayores). Como la mayor parte de la información pertenece a las estructuras mayores, construimos cinco mapas a partir de sus divisiones antes de construir el mapa del principio. El primer mapa se refiere a las significaciones suplementarias.

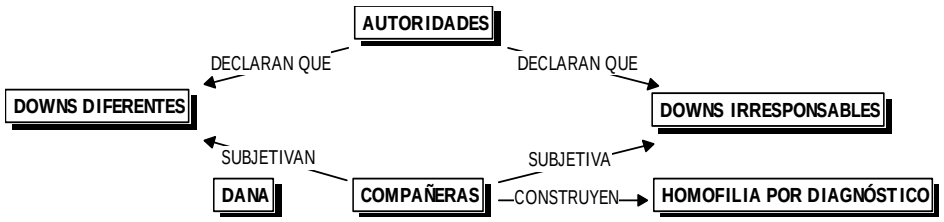

Figura 10. Mapa relacional sobre las significaciones suplementarias que interpretamos de los textos.

Fueron pocas las significaciones suplementarias que interpretamos en los textos y estas pertenecen a significaciones con los demás. No *evidenciamos* algún tipo de significaciones temporales junto a Dana. En estas significaciones, son las **autoridades**, como la mamá de Dana u otros adultos, las que proponen a las **compañeras** de Dana estos significados. En este caso, las compañeras ya habían construido una proposición en cuanto

a que la categoría de **síndrome de Down** implica que esa persona es diferente de las demás; esta proposición probablemente la construyeron en su relación con distintos medios de comunicación y adultos cercanos. Por otra parte, en una narrativa (La Vez que Dana nos Pegó) las compañeras construyeron junto a la mamá de Dana la comprensión de las personas con **síndrome de Down como *inconscientes*** de las implicaciones de sus acciones. Con las significaciones que habían construido sobre el síndrome de Down entre algunas de las compañeras construyen la proposición relativa a que las personas con síndrome de Down se relacionan mejor con otras con el mismo diagnóstico (**Homofilia por diagnóstico**). Aunque todas estas significaciones influían sobre la relación con **Dana**, ella nunca fue partícipe en su construcción.

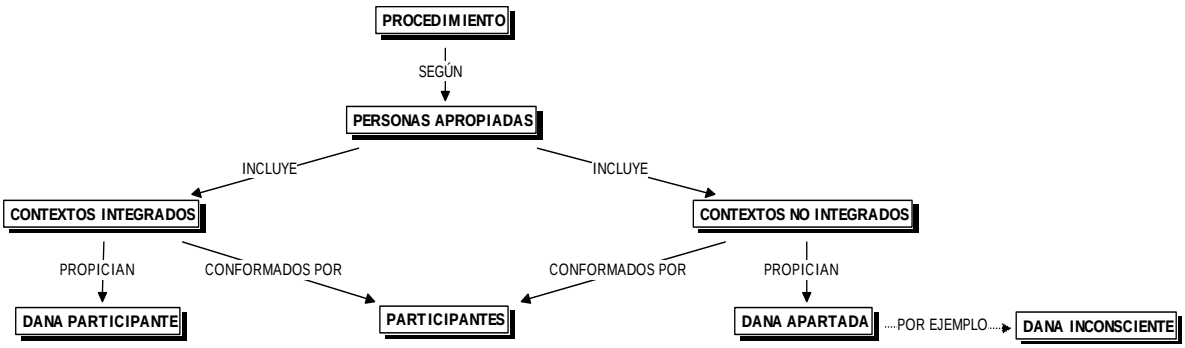

Figura 11. Mapa relacional sobre las secuencias relativamente estructuradas que interpretamos de los textos.

En cuanto a las secuencias relativamente estructuradas, en el curso dividimos los **procedimientos** en **contextos integrados** y **no integrados** en relación con Dana como una persona apropiada para el procedimiento (**Dana participante**) o no apropiada, mientras que el resto de sus compañeras siempre lo son (**Participantes**). Por ejemplo, aunque en materias como Educación Física las actividades están dirigidas a todas las estudiantes, en la mayoría de las otras materias las otras estudiantes llevan a cabo una actividad distinta a la de Dana. Esto ayuda a comprender a Dana y a comprenderse como aparte de sus compañeras. Una de las formas como Dana se aparta y **es apartada**, es en el procedimiento en el cual una autoridad como la directora del curso o del colegio se entera de algún

problema entre sus compañeras y Dana, y esta autoridad sólo le llama la atención a las compañeras; dando la impresión que siendo que **Dana no es *consciente*** de sus actos, no tiene sentido llamarle la atención.

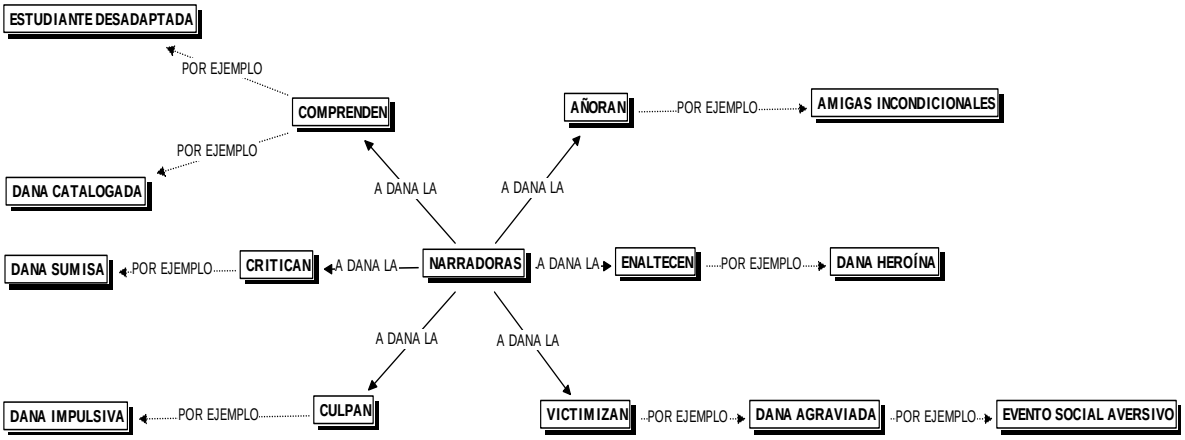

Figura 12. Mapa relacional sobre los puntos finales que interpretamos de los textos.

En los distintos puntos finales de las narrativas de las protagonistas, ellas posicionan a Dana de una manera distinta, posicionándose ellas mismas en relación a Dana. Por ejemplo, en “La Vez que Dana Estuvo Conmigo” la protagonista **añoraba** un tiempo donde ella era **amiga** de Dana. En “La Vez que Dana y Yo Compartimos un Momento” la protagonista **enaltece** a Dana al declarar que gracias a ella ganaron el concurso. En “La Vez que Dana Mostró Su Cola” y en “La Vez que Dana Fue a la Fiesta de Maria Alicia” que es de Dana, ella es **victimizada** al confesar las situaciones aversivas que ha confrontado. También es **culpada** como en “La Vez que Dana nos Pegó” al declararla **impulsiva** y agresiva. Por otra parte, en “La Vez que Dana Hizo el Amor con Carlos” es **criticada** por su forma de ser tan **sumisa**. Finalmente en “La Vez que Dana Vino al Colegio”, es **comprendida** tanto a partir de su diagnóstico como al haber sido una estudiante nueva que no se había **adaptado** a su contexto. (Remítase al Anexo C para los relatos escritos)

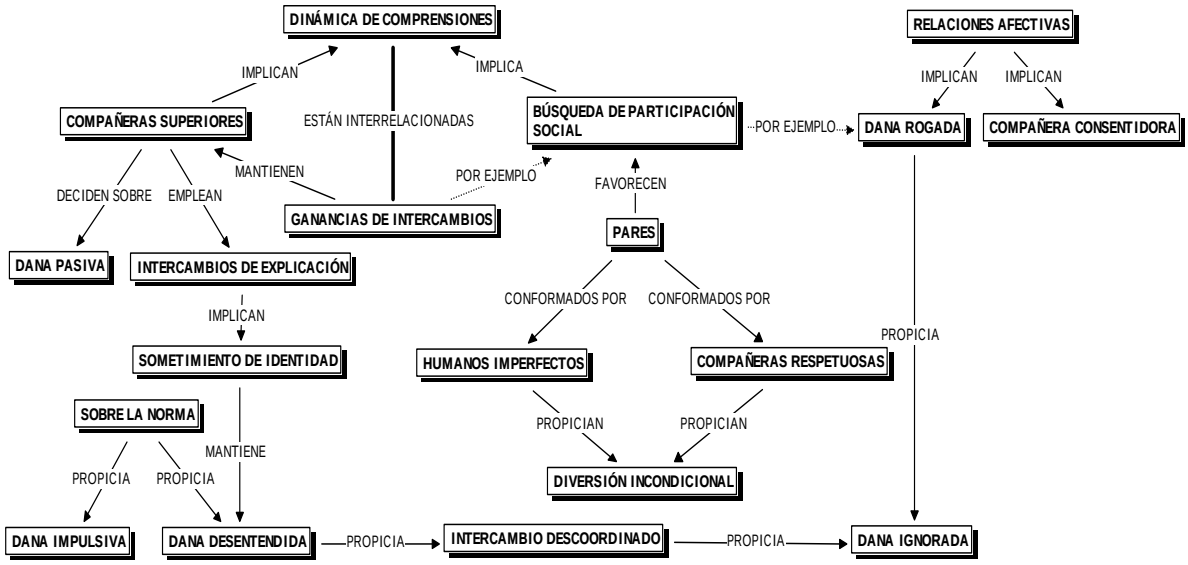

Figura 13. Mapa relacional sobre las acciones que interpretamos de los textos.

En relación a los acontecimientos y sus acciones, consideramos que con la mayoría de sus acciones Dana **busca participar socialmente** junto a sus compañeras, algunas veces esta pretensión de Dana es favorecida en una relación de **pares** junto a alguna de sus compañeras, donde es **tratada con respeto** y son aceptados sus errores como una **condición humana** y no particular de su diagnóstico; en esta relación los miembros al jugar se **divierten** sin manifestar diferencias sociales.

En los intercambios con Dana se lleva a cabo una **dinámica de comprensiones**, donde las acciones de cada miembro pretenden construir a Dana de una manera distinta, en esta dinámica de comprensiones cada una busca una **ganancia distinta del intercambio**: las compañeras se posicionan como **superiores** a Dana y Dana obtiene la participación social que busca. Como compañeras superiores, algunas estudiantes consideran que tienen una **responsabilidad sobre Dana**; cuando distintas compañeras difieren sobre lo ideal para ella, generan una discusión en la cual Dana se mantiene **pasiva**. También como compañeras superiores, entre ellas y Dana emplean **intercambios de explicación** donde sus compañeras le explican cómo debe realizar las actividades de la materia. Estos intercambios de explicación es una forma de **sometimiento a la identidad**, siendo que las mantiene a ellas

como superiores y a Dana como ***desentendida***. Cuando Dana es *desentendida* a veces es posicionada **sobre la norma**, esto le permite ser impulsiva sin recibir mayor consecuencia.

Hay veces en que la búsqueda de participación social de Dana no tiene éxito y es **ignorada**, esto puede suceder cuando hay un **intercambio descoordinado** porque ella pretende ser la *desentendida* para un intercambio de explicación y la intención de sus compañeras es otra, o cuando ella pretende que sus compañeras le **rueguen** por algún motivo y estas no están interesadas. En la búsqueda de participación social hay situaciones en que Dana no hace caso a sus compañeras y ellas por medio de una **relación de afecto** se vuelven **consentidoras** para que les haga caso.

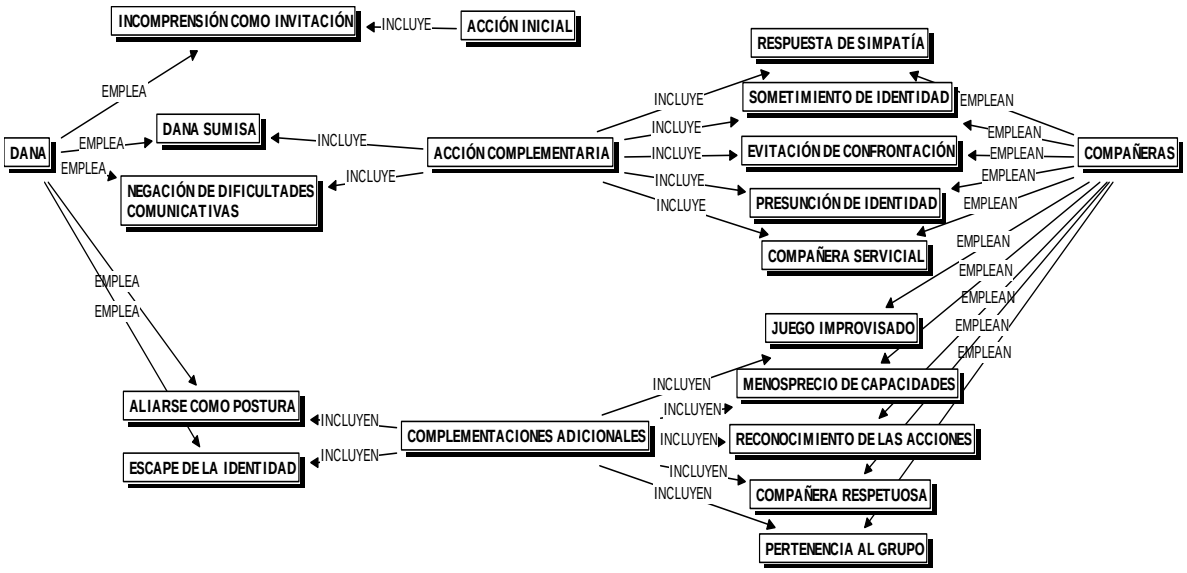

Figura 14. Mapa relacional sobre las divisiones de las acciones

Frente a las **acciones iniciales**, la acción inicial más común que proponemos de parte de Dana es la **incomprensión como invitación**; esto es una forma de invitar a sus compañeras a un intercambio de explicación al manifestarles que no entiende cómo llevar a acabo el ejercicio de la clase.

En cuanto a las **acciones complementarias** por parte de Dana, cuando una compañera le dirige un mandato ella responde llevándolo a cabo (**Dana Sumisa**) o en *Septiembre 26 de 2005* cuando L. Paula le corrigió su pronunciación ella respondió

protestando (**Negación de dificultades comunicativas**). Por parte de sus compañeras, cuando Dana hace algo que no la caracteriza como confundida o como agresiva, las compañeras con su respuesta transforman su acción para que siga siendo vista de la misma manera (**sometimiento de la identidad**), cuando Dana hace algo que no tiene sentido para alguna de sus compañeras, esta la corrige **presumiendo** que no está *entendiendo*; cuando en *Septiembre 29 de 2005* Dana manifestó miedo por los truenos, L. Paula le demostró **simpatía**; en esta misma observación, cuando accidentalmente se generó un roce entre Dana y nuevamente L. Paula, L. Paula convirtió la situación en un juego para **evitar una confrontación**; por último, en *Octubre 13* y *20 de 2005* cuando Dana llegó a donde L. Milena con un problema, ella se puso en la tarea de resolvérselo (**compañera servicial**).

Finalmente en relación con las complementaciones adicionales por parte de Dana, también en *Octubre 13 de 2005* cuando Maria Alicia comenzó a alegar a L. Marina, Dana se **alió** con Maria Alicia como una manera de participar, y en *Octubre 24 de 2005* cuando L. Milena dejó de explicarle para ponerle atención a Maria Amanda, ella aprovechó para demostrar que estaba preparada antes que Maria Amanda (**Escape de la identidad**). En cuanto a sus compañeras, en *Septiembre 29 de 2005* cuando las acciones personales de L. Angélica generaron una respuesta de parte de Dana, ella convirtió el intercambio en un **juego** sin palabras; en *Octubre 10 de 2005* Lina le pidió que demostrará sus capacidad físicas y al hacer caso, Lina la **menospreció** al cuestionar si era todo lo que podía; nuevamente en *Octubre 13 de 2005* cuando Maria Alicia participó en una actividad con Dana, ella llevó a cabo la actividad bien y Maria Alicia lo **reconoció** al responder a sus peticiones; en la misma fecha, cuando Valeria casi le pega, y ella le respondió ofendida, Valeria le demostró su **respeto** al pedirle disculpas, y en *Octubre 24 de 2005* cuando Maria Amanda la invitó a participar en la clase y ella le respondió que sería comparada con las otras estudiantes, Maria Amanda le *explicó* que **pertenece al grupo** y que por eso, no sería comparada sino que estaría aportando a este. (Remítase al Anexo B para las notas de observación)

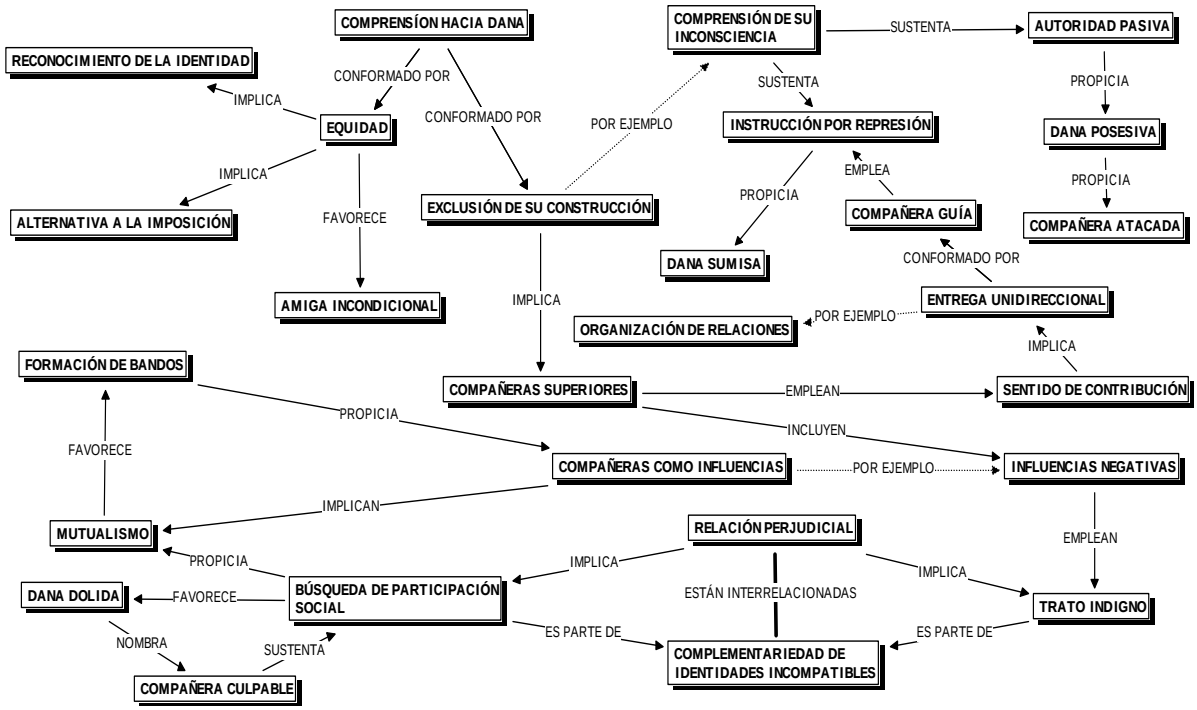

Figura 15. Mapa relacional sobre las identidades que interpretamos de los textos.

En lo relativo a las identidades, hay dos formas de **comprender a Dana**: por medio de la **equidad** o **excluyéndola** de su construcción. Por medio de la equidad implica que le **reconozcan a Dana** su participación en su construcción, que la traten con acciones **alternativas a la imposición**, como la solicitud; esta forma de comprender a Dana favorece el desarrollo de **amistades** que no manifiesten diferencias sociales.

Al excluirla de su construcción, sus compañeras se posicionan como **superiores** a ella, por lo cual argumentando un **sentido de solidaridad** hacen **entrega unidireccional** de conocimiento, afecto, ánimo y soluciones a Dana. Desde el conocimiento se convierten en **guías**, a veces empleando la **instrucción por reprensión** en una Dana que es **sumisa**. Otra forma de entrega unidireccional es cuando en La Vez que Dana Vino al Colegio sus compañeras **organizaron las relaciones** de Dana y de la otra estudiante con síndrome de Down, decidiendo que deberían estar juntas (Remítase al Anexo C). Una forma de comprensión de Dana donde ella es excluida, es la **comprensión de su *inconsciencia*** según la cual Dana no es *consciente* de sus acciones, en "La Vez que Dana le Pegó a L. Ángela" el profesor es una **autoridad pasiva** al no reprenderla por sus acciones, por lo cual ella se

manifiesta como una **persona posesiva** en relación con el profesor atacando a algunas de sus compañeras (Remítase al mismo apartado). A partir de su **búsqueda de participación social** Dana participa en una relación de **mutualismo** con alguna de sus compañeras, o sea que se junta con esta por el beneficio mutuo. La **formación de bandos** en el curso permite comprender a las **compañeras como influencias** que invitan a Dana a hacer lo correcto o lo incorrecto.

Por su búsqueda de participación social, Dana participa en **relaciones *perjudiciales***, en las cuales compañeras posicionadas como superiores trabajan como **influencias negativas** frente a Dana ofreciéndole un **trato indigno** (burlas, menosprecio y agresiones). Estas relaciones perjudiciales están interrelacionadas con la **complementariedad de identidades incompatibles**, lo cual significa que aunque los tratos son una forma de rechazar a Dana de una relación, estos también son una forma de mantener una relación con ella, cosa que favorece su búsqueda de participación social. En "La Vez que Dana Fue a la Fiesta de Maria Alicia" Dana al salir **dolida** por el trato indigno de sus compañeras declara como **culpable** a Maria Alicia quien la invitó en vez de las compañeras que la trataron de esa manera (Remítase al Anexo C).

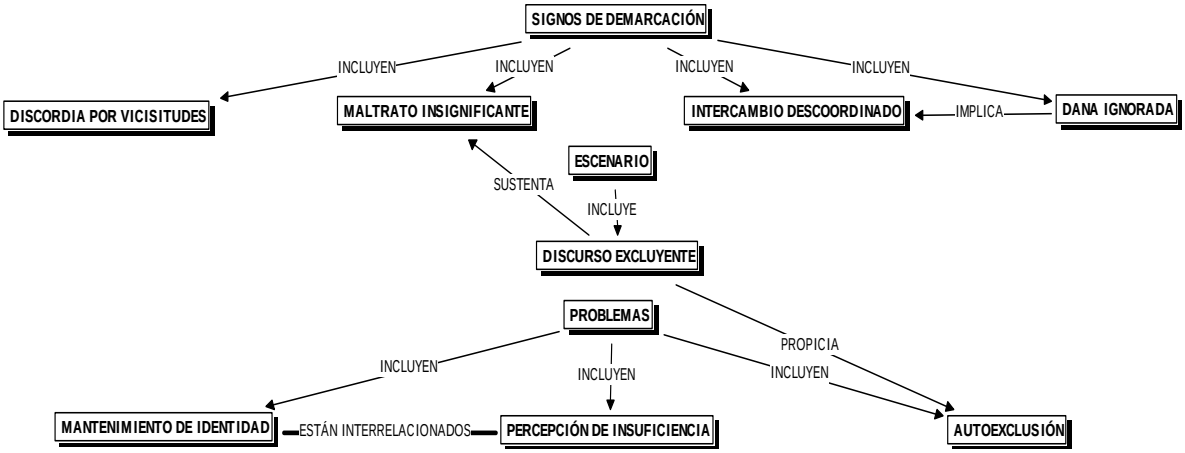

Figura 16. Mapa relacional sobre los signos de demarcación, escenarios y problemas interpretados de los textos.

Frente a los **signos de demarcación**, en "La Vez que Dana Estuvo Conmigo" cierra declarando que se terminó su amistad por su elección de amistades y no por diferencias

naturales (**Discordia por vicisitudes**). En los intercambios, a veces no lo logran **coordinar** porque no manifiestan un cierre claro y por el deseo de Dana de seguir intercambiando, por lo cual termina siendo **ignorada**. El cierre de "La Vez que Dana Hizo el Amor con Carlos" según el cual divertirse a costa de Dana no fue un acto de mayor consecuencia (**Maltrato insignificante**), puede relacionarse con el **discurso excluyente** en cuanto al **escenario**. Con este discurso nos referimos a que en un momento se declaraba que los escolares con discapacidad estudiaban en institutos especializados y no en colegios formales, de modo que, Dana no pertenecería al colegio. Este discurso también propicia la **autoexclusión** de parte de Dana, la cual es uno de los **problemas** en relación con su avance académico. Según este, Dana no siempre se considera parte del grupo, por lo que en ocasiones prefiere no hacer la actividad junto a sus compañeras. Los otros problemas se refieren al **mantenimiento de identidad** y a la ***percepción* de insuficiencia**, los cuales están interrelacionados: en el mantenimiento de identidad Dana no puede demostrar avances significativos en la actividad si desea que sus compañeras le sigan instruyendo, y en la *percepción* de insuficiencia haga lo que haga Dana, sus compañeras siempre consideran que está por debajo de lo normal.

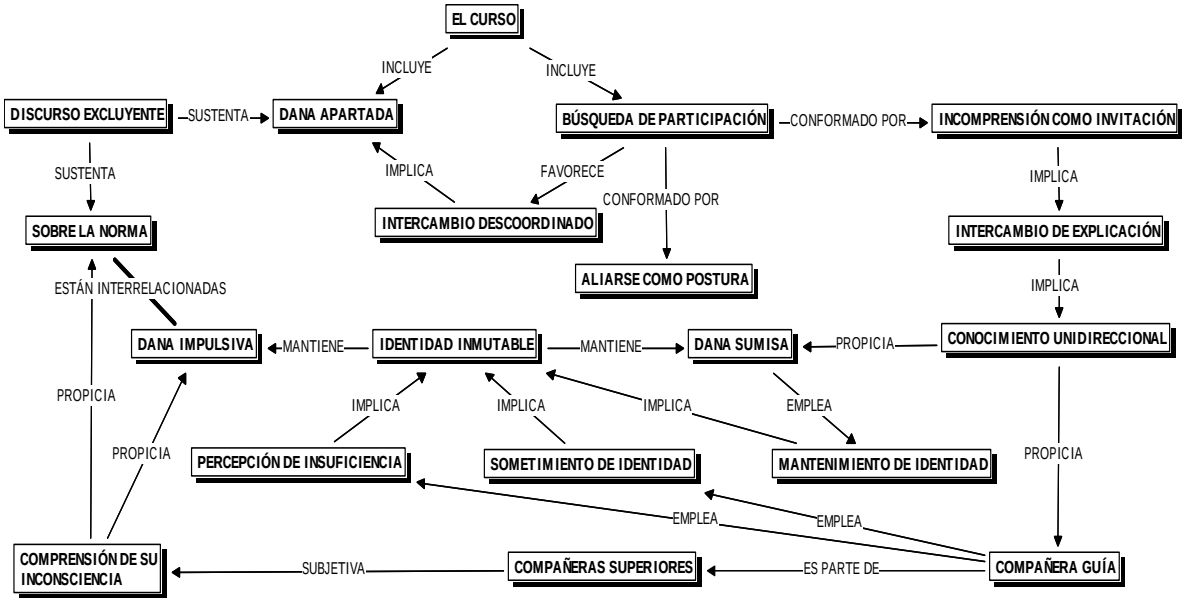

Figura 17. Mapa relacional sobre las estructuras mayores que interpretamos de los textos.

En este mapa rescatamos lo que consideramos clave de los mapas referentes a las divisiones de las estructuras mayores. Con este manifestamos que en relación **al curso**, Dana **busca participar socialmente** para no demostrarse **apartada**. Entre sus formas de buscar participación está el **aliarse a una compañera** en una discusión y el declarar que **no entiende** como una manera de invitarlas a un **intercambio de explicación**. Hay ocasiones en que al emplear estas formas se genera una **descoordinación del intercambio**, ya que sus compañeras no siguen la dinámica y Dana termina estando apartada aunque su pretensión fuera la contraria.

En los intercambios de explicación se da una **relación unidireccional del conocimiento**, esto moldea a sus **compañeras como guías** y a **Dana como sumisa**. Por su parte, la identidad de Dana se mantiene **inmutable** por parte de sus compañeras al **someterla a su identidad** por medio de sus acciones y al ***percibirla*** igual sin importar el cambio de acciones de parte de Dana; Dana contribuye a su identidad inmutable al tratar siempre de actuar acorde con ésta (**Mantenimiento de la identidad**). Al ser guías, las compañeras de Dana se posicionan encima de ella (**Compañeras superiores**), en esta posición algunas subjetivan la **comprensión de la *inconsciencia*** de Dana. Esta comprensión facilita tanto su identidad de **impulsiva** (también inmutable) como la concepción compartida sobre Dana por **encima de la norma**, propuestas que están interrelacionadas. El **discurso** que argumenta que Dana no pertenece a un colegio formal puede sustentar dicha concepción compartida y la postura de Dana como aparte de sus compañeras.

Discusión e Interpretación de Resultados

Habiendo explicitado la dinámica de las diferencias sociales que interpretamos en el curso por medio de mapas relacionales, en este apartado relacionaremos dichas diferencias sociales y nuestro proceso en su construcción, con el socioconstruccionismo como paradigma, la construcción de significados como proceso microsocial, y los discursos de las disciplinas de la salud relativos a la discapacidad; para finalmente, proponer la relación entre el diagnóstico de discapacidad y tales diferencias.

Como lo mencionamos en la Reflexión Epistemológica, los discursos de las disciplinas de la salud referentes a la discapacidad (incluidos en la Reflexión Interdisciplinar) no son la descripción objetiva de un fenómeno externo, sino la construcción de la discapacidad como un objeto propio de nuestra cultura. Además, lo que le permitió ser construido como discurso fue la participación de los profesionales en intercambios cotidianos con distintas comunidades de la misma cultura, por ejemplo colegas de comunidades científicas y miembros del público general; para su mantenimiento ha sido necesario que continúe siendo objeto de intercambios entre los miembros de las mismas comunidades. Por otra parte, como el discurso se relaciona con las condiciones propias de la cultura en la cual fue construido y en la cual se mantiene, este no es absoluto sino que cualquiera lo puede cuestionar; por lo que lo cuestionaremos dentro de este apartado. Dado que nuestras acciones sociales se relacionan con el discurso que las sustentan, al cuestionar dicho discurso lo haremos desde el nivel práctico de tales acciones, o sea teniendo en cuenta el procesamiento de los textos que co-construimos junto a las constructoras investigadas relativos al trato entre Dana y sus compañeras de curso, de los Resultados.

Del mismo modo, estamos terminando de construir un nuevo discurso que tampoco es una descripción objetiva de un fenómeno externo, en este caso estamos construyendo la relación (al describirla) entre el diagnóstico de una discapacidad sobre un escolar, Dana, y la construcción de diferencias sociales en su curso. Sin embargo, no lo construimos sólo los dos como constructores investigadores, sino que también participaron las constructoras investigadas al permitirnos participar en sus intercambios y narrativas referentes a la relación entre Dana y sus compañeras de curso, y el director de tesis al plantearnos

recomendaciones que enriquecerían este proceso de construcción, entre otros. Por otro lado, como miembros de una cultura el discurso que construimos se relaciona directamente con las condiciones de nuestra cultura, de modo que cualquiera lo puede cuestionar ya que tampoco es absoluto. Nuevamente, la manera de cuestionarlo es a partir de la practicidad de las acciones sociales a que invitan nuestro discurso.

Para construir la descripción de aquella relación, necesitábamos primero completar un repertorio significativo de sus componentes, luego proponer conexiones entre ellos y por último, definir la estructura final construida a partir de las conexiones, todo en relación con los principios de la construcción de significados: significaciones suplementarias, secuencias relativamente estructuradas y estructuras mayores. El repertorio significativo para la construcción lo completamos en la matriz dentro de los Resultados con distintos fragmentos de las notas de observación y de los relatos escritos en relación con dichos principios. Las conexiones entre nuestras interpretaciones de los fragmentos las propusimos en los mapas relacionales dentro del mismo apartado, organizándolas al vincularlas con cada uno de los principios; en los siguientes párrafos propondremos conexiones entre estas y los discursos de las disciplinas de la salud sobre la discapacidad propios de la Reflexión Interdisciplinar, dividiéndolas teniendo en cuenta cada principio. En cuanto a la estructura final, la definiremos al término de este apartado luego de proponer todas las conexiones.

Para proponer aquellas conexiones entre los discursos de las disciplinas de la salud sobre la discapacidad y las relaciones de las interpretaciones desde los principios de la construcción de significados, por cada principio plantearemos primero un párrafo donde explicitaremos nuestra interpretación de las diferencias sociales del curso en relación con dicho principio, luego otro párrafo en el cual retomaremos el punto central del discurso interdisciplinar que consideremos que se conecta con la interpretación, seguido de un tercer párrafo donde lenguajearemos las conexiones que proponemos entre las interpretaciones y aquellos discursos, y al final, el cuestionamiento de los discursos teniendo en cuenta dichas conexiones con nuestra interpretación relativa al trato entre Dana y sus compañeras del curso.

Comenzando con el primer principio de la construcción de significados, en la Reflexión Disciplinar explicitamos que las **significaciones suplementarias** se refieren a los

significados que se construyen fuera del aquí y el ahora, y que están relacionados con la construcción de un significado en un momento y un contexto determinado. En cuanto a estas, fueron pocas las significaciones suplementarias que interpretamos del curso y estas forman parte de las *significaciones con los demás*. Estas implican que los significados que construimos en una relación se conectan con los significados que construimos en otra, aunque pertenezcan a microrredes distintas, tal y como lo habíamos mencionado en el mismo apartado. De modo que, los significados que cada una de las estudiantes había construido con otros sujetos en sus otros contextos se enlazan con las diferencias sociales que interpretamos del curso en relación con el diagnóstico de discapacidad. Una de las significaciones con los demás del curso es la distinción del síndrome de Down como aparte de lo normal, la cual debieron construir junto a sujetos de otros contextos. Otra significación con los demás en el curso es el síndrome de Down como una condición de inconsciencia relativa a las implicaciones de las acciones, la cual en parte fue construida junto a la mamá de Dana quien vendría siendo una autoridad en el tema al convivir con ella por varios años. El significado del síndrome de Down como una condición de atracción entre sujetos con el mismo diagnóstico es también una significación con los demás, ya que aunque fue construida en el curso, originalmente no lo fue con la participación de Dana.

En lo relativo a los discursos de la salud, el que más relacionamos con las significaciones suplementarias del curso es el referente a la **CIDDM**. Como lo verbalizamos en la Reflexión Interdisciplinar, tal discurso es prácticamente lineal, puesto que según este, una enfermedad o trastorno *conlleva a* un problema biológico y esto *conlleva a* una dificultad psicológica, que *causa* una complicación a nivel social.

Entonces, proponemos una conexión en particular entre las significaciones suplementarias del curso y el discurso de la CIDDM. Desde las significaciones suplementarias interpretamos la presencia de significaciones con los demás y ninguna de significaciones temporales, según estas, para el curso es un hecho que por ser diagnosticada con una discapacidad por síndrome de Down, Dana necesariamente es diferente de las demás, por ejemplo siendo inconsciente de sus actos. Por su parte, teniendo en cuenta la CIDDM, la construcción social de un sujeto diagnosticado con una discapacidad es fijo, puesto que su estado biológico *determina* su estado psicológico y este, su construcción

social. Así que, como Dana no puede ser de otra manera, sólo encuentran como solución relacionarla con otra parecida a ella.

En relación con las significaciones suplementarias, la impracticidad de la CIDDM se refiere a que Dana es excluida de la construcción de diferencias sociales entre sus compañeras y ella, ya que en general su red social la determina como discapacitada y teniendo esta clasificación como motivo, restan importancia a su participación en su propia construcción social. Los otros dos discursos provenientes de la CIDDM-2 y la CIF, le permiten tener una mayor participación en la construcción de diferencias sociales, puesto que su discapacidad no sería comprendida como un estado, sino como una situación relativa a las condiciones; sin embargo, esta participación sigue siendo limitada puesto que no le permite cuestionar el mismo diagnóstico de sujeto con discapacidad.

Continuando con el siguiente principio de construcción de significados de la Reflexión Disciplinar, las **secuencias relativamente estructuradas** de una cultura nos permiten subjetivar las pautas necesarias para poder construir en nuestros intercambios cotidianos. En el curso, estas se refieren a los procedimientos, los cuales los dividimos en contextos integrados y no integrados. En el apartado indicado, verbalizamos que *los procedimientos convencionales* son costumbres de una cultura, y las *personas y circunstancias apropiadas* son las circunstancias y personajes particulares de cada costumbre. Entonces, en el curso consideramos a un contexto como integrado si tanto Dana como sus compañeras son las personas apropiadas para el procedimiento y como no integrado si las compañeras son las personas apropiadas para el procedimiento, pero Dana no.

Con respecto a los discursos de la salud, aquel que consideramos que se conecta más con las secuencias relativamente estructuradas del curso es el vinculado con la **CIDDM-2**. En la Reflexión Interdisciplinar lenguajeamos que se refiere a una concepción multidimensional de la discapacidad, según la cual en cada situación, al actuar los niveles biológico, psicológico y social independientemente dentro de un espacio, el resultado es un buen desempeño o una discapacidad de parte del sujeto.

Ahora, proponemos nuestra conexión entre las secuencias relativamente estructuradas del curso y el discurso de la CIDDM-2. Ante todo son las directivas y el

cuerpo docente del colegio quienes organizan los procedimientos convencionales que se llevan a cabo dentro del plantel, y a partir de esto declaran a Dana como apta para algunos procedimientos y para otros no, o sea que en ocasiones es una estudiante más y en otras es un caso especial; esto tiene que ver con el mensaje de la CIDDM-2 según la cual la discapacidad es una situación que sólo se presenta frente a ciertas condiciones. Por ejemplo, las autoridades consideran que Dana es discapacitada para participar en una llamada de atención cuando está implicada en un problema con sus compañeras.

Enlazado con las secuencias relativamente estructuradas, la impracticidad del CIDDM-2 lo remitimos a la construcción de la distinción entre contexto integrado y no integrado, o sea entre Dana como una estudiante más y como un caso especial. El CIDDM-2, al declarar a los sujetos diagnosticados como a veces discapacitados y a veces no, permite a Dana participar en contextos con sujetos que no han sido diagnosticados con una discapacidad. No obstante, por retener el diagnóstico, al participar en estos contextos ninguno *ve* otra opción que construir diferencias sociales entre Dana y los demás sujetos del mismo contexto.

Pasando al último principio de la construcción de significados, las **estructuras mayores** son patrones culturales que dan cuenta de la forma común de una narrativa o un intercambio, empleados por los sujetos en su cotidianidad, cosa que sugerimos en la Reflexión Disciplinar. Uno de tales patrones es el *punto final*, el cual se refiere a la pretensión de los protagonistas de un texto; en la mayoría de los textos que co-construimos, la pretensión fue definir la identidad de Dana y la de sus compañeras en relación con ella. Por su parte, las *identidades* son los papeles que llevan a cabo cada personaje de un texto. En relación con las identidades, Dana participa en intercambios como los de explicación, donde las compañeras guías le proporcionan el conocimiento a Dana sumisa, para no mostrarse apartada. Otro patrón son los *acontecimientos*, estos son situaciones relacionadas con el punto final y están compuestos por las *acciones* de sus personajes. En cuanto a las acciones, con sus acciones las compañeras de Dana la someten a su identidad para parecer inmutable, como al compartir la proposición de una Dana por encima de la norma la someten a su identidad como impulsiva. Otro patrón más son los *escenarios*, los espacios específicos que denota un texto; en relación con el colegio como un escenario,

mencionamos el discurso que declara que los escolares con discapacidad deben estudiar en institutos especializados y no en colegios formales, el cual ubicaría a Dana sobre la norma y aparte de sus compañeras. Finalmente, los *problemas* se refieren a un patrón relativo a las circunstancias en contra del punto final. Con respecto al punto final de Dana como estudiante, uno de sus problemas es el hecho que sus compañeras la perciban igual sin importar el cambio de acciones de parte de Dana y el que Dana suela demostrarse como confundida frente a las actividades.

En lo que respecta a los discursos de la salud, nuevamente vinculamos más el discurso relativo a la **CIDDM** con las estructuras mayores del curso que los otros dos discursos. *Recordemos* que como un discurso es relativamente lineal: la enfermedad o trastorno *conlleva a* un problema biológico, este *conlleva a* una dificultad psicológica, y esta *causa* una complicación a nivel social.

La conexión que proponemos entre las estructuras mayores y la CIDDM es similar al que propusimos con respecto a las significaciones suplementarias. Las identidades inmutables de Dana son sustentadas desde un argumento parecido al discurso de la CIDDM, según el cual por su condición biológica ella es así, y por ser así, se comporta con sus compañeras de esa manera. Este discurso se relaciona con el que argumenta que escolares diagnosticados con una discapacidad no pertenecen a un colegio formal, siendo que si por sus condiciones biológicas no puede ser de otra manera, nada está haciendo estudiando en un colegio, por lo cual también se relaciona con la concepción compartida sobre Dana por encima de la norma y la postura de Dana como aparte de sus compañeras.

Ante las estructuras mayores, vinculamos la impracticidad de la CIDDM con dos detalles. Por un lado, una vez que el curso construye la identidad de Dana, la CIDDM no le permite transformarla, ya que luego de construirla, el curso toma como causa el estado biológico de Dana, por lo cual declaran la identidad como inmutable. Por otra parte, la comprensión determinista de la CIDDM excluye a Dana de su contexto, siendo que la declara inmutable, mientras que a sus compañeras no las obliga a comprenderse como biológicamente determinadas por no haber sido diagnosticadas con una discapacidad, por tanto a ellas les permite participar en la cotidianidad del contexto educativo *avanzando en aprendizajes*, pero a Dana no al estar estancada.

Ya habiendo propuesto las conexiones entre los discursos de las disciplinas de la salud sobre la discapacidad y las relaciones de las interpretaciones desde los principios de la construcción de significados, ya podemos definir la estructura final relativa a la relación entre el diagnóstico de discapacidad sobre Dana y la construcción de diferencias sociales en su curso. Sin embargo, es importante primero retomar el problema de investigación que adquirimos de Petersen y Davies (1997): ¿Cómo son empleados los argumentos científicos sobre diferencias naturales, para explicar y legitimar conductas sociales y diferencias sociales? En repuesta, proponemos que sin poder comprender otras opciones, los sujetos construyen cierto tipo de diferencias sociales en sus relaciones en conexión con los discursos científicos aceptados por su sociedad; al *identificar* dichos discursos, comprender que pueden ser cuestionados y finalmente, cuestionarlos, los sujetos dejan de estar obligados a construir tal tipo de diferencias sociales.

Como estructura final, nuestra descripción de la relación entre el diagnóstico de discapacidad sobre Dana y la construcción de significados relativos a las diferencias sociales en su curso da cuenta de lo siguiente: El curso ignora la participación de Dana de su propia construcción, teniendo como motivo su clasificación como discapacitada. Esto está relacionado con que el curso no *ve* otra opción que construir diferencias sociales entre Dana y sus compañeras, en los procedimientos en que todas participan, comprendiendo su discapacidad como una situación relativa a las condiciones, siendo que a pesar de la comprensión situacional el diagnóstico como tal es fijo. Esto se enlaza con que el curso hace inmutable la identidad de Dana, ya que luego que construye su identidad, por el diagnóstico toma como causa su estado biológico y hace flexibles las identidades de sus compañeras entre ellas mismas, pues no las considera biológicamente determinadas.

Conclusiones

En las tres primeras conclusiones integramos nuestras interpretaciones de las diferencias sociales construidas en el curso con: el socioconstruccionismo como paradigma, los principios de la construcción de significados y los discursos de las disciplinas de la salud. De manera que, en cada conclusión, tuvimos en cuenta nuestra *descripción* de los textos del curso desde la teoría relativa al principio de la construcción de significados pertinente, con lo cual habíamos verbalizado su impracticidad, con el fin de cuestionar los discursos sobre la discapacidad, los cuales habíamos relacionado con tales textos. En cuanto a la conclusión principal, en esta relacionamos aquellas tres primeras.

Primero, desde las **significaciones suplementarias** los significados que cada una de las estudiantes construye con sujetos de otros contextos están conectados con las diferencias sociales que interpretamos del curso en relación con el diagnóstico de discapacidad; frente a este principio, interpretamos la presencia de significaciones con los demás y ninguna de significaciones temporales. Para nosotros, esta situación está enlazada con el discurso de la **CIDDM** el cual es prácticamente lineal, en cuanto a que una complicación a nivel social *resulta* de una dificultad psicológica, la cual es *producto* de un problema biológico y este, de una enfermedad o trastorno. En otras palabras, la construcción social de un sujeto diagnosticado con una discapacidad es fijo, puesto que su estado biológico *determina* su estado psicológico y este, su construcción social. De manera que, el discurso se torna impráctico al excluir a Dana de la construcción de diferencias sociales en relación con sus compañeras, ya que en general su red social la determina como discapacitada y teniendo esta clasificación como motivo, reducen la importancia de su participación en su propia construcción social.

Segundo, en cuanto a las **secuencias relativamente estructuradas** consideramos que en el curso un contexto es integrado si todas son aptas para el procedimiento y que no es integrado si sólo las compañeras de Dana son aptas para este. Así que, las directivas y los docentes declaran a Dana como una estudiante más o como un caso especial, dependiendo de si la comprenden como apta para el procedimiento o no. Nosotros consideramos que esto anterior está vinculado con el discurso de la **CIDDM-2** el cual implica una concepción multidimensional de la discapacidad al manifestar que la actuación

independiente de los niveles biológico, psicológico y social dentro de un espacio en cada situación, resulta en un buen desempeño o una discapacidad del sujeto. Esto quiere decir que a partir del mensaje de la CIDDM-2 la discapacidad es una situación que sólo se presenta frente a ciertas condiciones. Por lo tanto, tal discurso tiende a ser impráctico, puesto que, aún cuando permite a Dana participar en contextos con sujetos que no han sido diagnosticados con una discapacidad (pues trata a la discapacidad como un fenómeno condicional), no evita que las participantes construyan diferencias sociales (pues no deja de diferenciar a Dana de las demás participantes).

Tercero, enlazado con las **estructuras mayores**: frente al punto final de definir la identidad de Dana y la de sus compañeras en relación con ella, el curso tiene en cuenta discursos como el de *sitios especiales para sujetos discapacitados*, el cual aparta a Dana de sus compañeras y la ubica sobre la norma. Entonces, califican su identidad de inmutable luego de someterla por medio de acciones; ya que, sus compañeras la perciben igual sin importar el cambio de acciones de parte de Dana y además, Dana procura siempre actuar acorde con su construcción social. Ante tales condiciones, desarrollan intercambios como los de explicación, en los cuales las compañeras guías le proporcionan el conocimiento a Dana sumisa. Este proceso lo relacionamos con el discurso de la **CIDDM** que, como lo habíamos mencionado, es relativamente lineal: de la enfermedad o trastorno *proviene* el problema biológico, de este, la dificultad psicológica, y de tal dificultad, la complicación a nivel social. Dicho de otra forma, por su condición biológica ella es así, y por ser así, se comporta con sus compañeras de esa manera. De modo que, este discurso también se muestra impráctico al impedir la transformación de la identidad de Dana, puesto que luego de su construcción por parte del curso, este mismo declara su identidad como inmutable al tomar como causa el estado biológico de la estudiante. Por tanto, el avance académico de sus compañeras es considerado natural pues no están biológicamente determinadas, pero el de Dana no lo es, al ser comprendida como biológicamente inflexible.

Como conclusión principal, relacionamos el diagnóstico de discapacidad sobre Dana con la construcción de significados relativos a las diferencias sociales en lo siguiente: Desde el discurso de la CIDDM y las significaciones suplementarias, Dana es excluida de la construcción de diferencias sociales del curso, al basarse en lo inalterable de su

clasificación como discapacitada. Vinculado con el discurso de la CIDDM-2 y las secuencias relativamente estructuradas, Dana puede participar con sujetos que no han sido diagnosticados con una discapacidad, ya que este declara a los sujetos diagnosticados como discapacitados para sólo ciertas situaciones; en estos casos, el curso no *ve* opción distinta que construir diferencias sociales en relación con Dana, puesto que ella retiene el diagnóstico. Finalmente, de nuevo conectado con el discurso de la CIDDM y ahora las estructuras mayores, cuando el curso construye la identidad de Dana y luego la *explica* a partir de su condición biológica, la convierte en inmutable; en cambio, como sus compañeras no han sido diagnosticadas con una discapacidad, el curso no *explica* sus identidades desde sus respectivas condiciones biológicas.

Aportes y Recomendaciones

Aportes

Los aportes que presentamos a continuación se relacionan directamente con la utilidad de la construcción investigativa al socioconstruccionismo como enfoque psicológico, la Psicología de las Relaciones, Redes y Narrativas como campo de formación, el colegio como contexto social y nosotros como constructores desde nuestra disciplina, utilidades que planteamos en la Justificación. Además, ofrecemos un aporte que no habíamos considerado antes relacionado con la construcción de programas para estudiantes con y sin discapacidad.

El aporte de la presente investigación al enfoque socioconstruccionista es la construcción de dos nuevos focos de lectura y movilización para sus intervenciones: las diferencias sociales y las diferencias naturales. Siendo las diferencias sociales una comprensión relativa a las diferencias entre los miembros de una relación, los cuales implican relaciones de poder y favorece tratos diferenciales, los interventores pueden emplear este foco para interpretar situaciones en que los sujetos demuestren dificultades relacionales. Por su parte, con el foco de diferencias naturales dichos interventores pueden proponer los discursos biológicos relativos a la clasificación de la especie humana que consideran que sustentan tales diferencias.

En cuanto al aporte de esta construcción investigativa al Campo de Redes (s.f.), además de ambos focos de lectura y movilización también para sus intervenciones, ofrecemos una respuesta a dos de los *vacíos* que ha *identificado*. Frente a la pregunta: "¿Cómo conectar el saber popular con el saber científico?" (p.14) proponemos que en la cotidianidad los sujetos tienen en cuenta distintos discursos como los científicos en el momento de intercambiar con otros y de llevar a cabo diferentes construcciones sociales. Con respecto a la pregunta: "¿Cómo se naturalizan los discursos macro- sociales en los escenarios sociales?" (p.14) consideramos que aquellos discursos que tienen acogida dentro de una cultura influyen sobre la construcción de nuevas formas de vida cotidiana y sobre la comprensión de formas que ya existían.

A los responsables de los programas de integración de estudiantes con y sin discapacidad, les proponemos un método pedagógico socioconstruccionista: la *idea* general

es comprender al curso como una microrred y cada estudiante como un nodo. Como un nodo no es igual a otro, es práctico evaluarlo desde sus características, teniendo en cuenta los recursos que aporta a la microrred y los que aprovecha de ésta. De este modo, se elimina la división entre estudiantes con y sin discapacidad sin abandonar la diversidad de los estudiantes, y se rescata la importancia de lo social en la construcción de cada sujeto.

Por medio del encuentro de socialización les aportamos a las constructoras investigadas las siguientes propuestas: verbalizar argumentos alternativos al síndrome de Down para los acciones de Dana que no comprenden, hablar menos en los intercambios y alentar a Dana a hablar más con el ánimo de encontrar formas de relacionarse distintas de las habituales, por ejemplo identificar actividades en que Dana las pudiese guiar, invirtiendo los papeles; además, consultar sobre el síndrome de Down, y discutir con que están de acuerdo y con que no a partir de su experiencia con Dana. En cuanto a las directivas y el cuerpo docente del plantel, al analizar las construcciones sociales que llevan a cabo las estudiantes en el colegio, observamos que ellas tienen en cuenta la forma como estos grupos tratan a Dana; si tiene el mismo trato que sus compañeras o si tiene uno especial influye sobre la forma como la comprenden en relación a ellas mismas. Por este motivo, para disminuir las distinciones entre Dana y sus compañeras es necesario ser firmes con la norma sin tener en cuenta los títulos de discapacidad, déficit cognitivo o síndrome de Down, sino darse la oportunidad de conocer sus recursos y dificultades como una estudiante más.

Por último, la construcción investigativa a nosotros como constructores investigadores nos aportó el discurso socioconstruccionista como un lenguaje alternativo con el cual, siendo constructores podemos *describir* los distintos fenómenos sociales e intervenir sobre estos.

Recomendaciones

La construcción de la realidad es un proyecto inacabado, cada construcción investigativa aporta con su discurso parte de esta construcción, generando a la vez nuevos vacíos en dicha realidad y sobre estos, nuevas construcciones investigativas pueden participar; así como lo habíamos explicitado en el Planteamiento del Problema. Al construir en relación con el vacío que significó el problema de investigación que tomamos de

Petersen y Davies (1997), terminamos proponiendo nuevos vacíos en la realidad, sobre los cuales futuras construcciones investigativas podrán aportar discursos innovadores. Las siguientes preguntas manifiestan aquellos vacíos que hemos propuesto: ¿Qué principios se pueden construir a partir de un riguroso ejercicio relacional de los principios del socioconstruccionismo de distintos autores? ¿Cómo sería un método de investigación fiel con el paradigma socioconstruccionista? ¿Cómo participan los discursos no científicos en la construcción de discursos científicos? ¿Cómo participan las relaciones en la conclusión de un diagnóstico? ¿Cómo sería una propuesta socioconstruccionista de estructuras mayores especializada en los intercambios en vez de las narrativas? ¿Cómo se desarrolla la "*narratividad*" (habilidad para construir narrativas) durante las primeras etapas vitales y cuál es su relación con la construcción de los infantes como sujetos sociales? ¿Qué diferencias sociales construye una relación con algún tipo de diferencia natural, según la etapa vital de sus miembros? ¿Cómo se van transformando las diferencias sociales durante el desarrollo de una relación en la que se presente algún tipo de diferencia natural? ¿Cómo se relacionan el conjunto de características naturales de los sujetos de una relación (diferencias o similitudes por género, etapa de desarrollo, raza, entre muchas más) y la construcción de diferencias sociales? ¿De qué manera puede una relación con diferencias naturales dejar de construir diferencias sociales, sin haber cuestionado los discursos que sustentan dichas diferencias naturales?

Referencias

Austin, J. L. (1990) *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones* (G. Carrió & E. Rabossi, Trads.) (3ª ed). Barcelona, España: Paidós. (Trabajo original publicado en 1962).

Ávila, S. M., Burgos, P., Chávez, A. M. & Vera, K. (2000) *Construcción de sentido de vida a partir de los imaginarios que un grupo de jóvenes de la Universidad Santo Tomás tienen del hombre del nuevo milenio* [Microfichas]. trabajo de grado no publicado, Bogotá, DC.

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997) *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales* (2ª ed). Bogotá, DC: Uniandes.

Bruner, J. (1991) *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva* (J. Gómez & J. Linaza, Trads.). Madrid, España: Alianza. (Trabajo original publicado en 1990).

Burr, V. (1995) *An introduction to social constructionism* [Una introducción al construccionismo social]. Londres: Routledge.

Campo de formación integral gestión e investigación profesional: psicología de las relaciones, redes y narrativas (s.f.) [Documento de campo]. Manuscrito no publicado, Universidad Santo Tomás, Bogotá, DC.

Castellanos, S., Núñez, C. R. & Umaña, A. L. (2003) *Comprensión del significado de creencias a partir del construccionismo social de acuerdo a postulados de la psicología social* [Microfichas]. trabajo de grado no publicado, Universidad Santo Tomás, Bogotá, DC.

Danforth, S. & Navarro, V. (2001) Hyper talk: Sampling the social construction of ADHD in everyday language [Hiperhabla: probando la construcción social del TDAH en el lenguaje cotidiano]. *Anthropology and Education Quarterly. 32 (2),* 167-200. Recuperado el 21 de Septiembre de 2004, de la base de datos ProQuest.

Gergen, K. J. (1996) *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social* (F. Meler, Trad.). Barcelona, España: Paidós. (Trabajo original publicado en 1994).

Ibáñez, T. (1994) Psicología social construcccionista: textos recientes. En B. Jiménez (Ed.), *Fin de milenio. Psicología social.* México: Universidad de Guadalajara.

Janer, C. & Muñoz, M. (2001) *Narrativas en torno al estrés: construcción de significados por 3 residentes de pediatría del Hospital de San José* [Microfichas]. trabajo de grado no publicado, Universidad Santo Tomás, Bogotá, DC.

Martínez, M. (1989) *El comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México, DF: Trillas.

Miranda, S. M. & Saunders, C. S. (2003) The social construction of meaning: An alternative perspective on information sharing [La construcción social del significado: una perspectiva alternativa en el intercambio de información]. *Information Systems Research. 14 (1),* 87-107. Recuperado el 21 de Septiembre de 2004, de la base de datos ProQuest.

Organización Mundial de la Salud (1983) *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías: manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad* (J. Fernández, Trad.). Madrid, España: Instituto Nacional de Servicios Sociales. (Trabajo original publicado en 1980).

Organización Mundial de la Salud (1999) *Clasificación internacional del funcionamiento y la discapacidad* [Borrador beta-2, versión completa]. Ginebra, Suiza: Autor.

Organización Mundial de la Salud (2001) *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud* (A. Bilbao, A. Díez, L. Gaite, A. Gómez, S. Herrera, M. Uriarte et al., Trads.). Madrid, España: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Potter, J. (1998) La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social. (G. Sánchez, Trad.). En C. Coll & F. Gabucio (Eds.), *Temas de psicología*. Barcelona, España: Paidós. (Trabajo original publicado en 1996).

Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1992) *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas* (M. Kirchner, Trad.). Barcelona, España: Herder. (Trabajo original publicado en 1988).

Petersen, A. & Davies, D. (1997) Psychology and the social construction of sex differences in theories of aggression [Psicología y la construcción social de diferencias sexuales en teorías de la agresión]. *Journal of Gender Studies. 6 (3),* 309-320. Recuperado el 21 de Septiembre de 2004, de la base de datos ProQuest.

Zafra, T. (s.f.) La duda feliz: esquema de una aproximación al construccionismo social. *Reflexiones: Revista de Psicología Caleidoscópica.* Recuperado el 29 de Agosto de 2004, de http://usuarios.lycos.es/Reflexiones/Argumentos/Ladudafeliz.htm

Anexo A

Encuentros Previos a la Co-construcción de Textos

Contactos

1. Agosto 24 del 2005: Oficiamos una cita con la directora del colegio y la mamá de Dana. En el encuentro, les explicamos la propuesta de la tesis, a lo cual la directora propuso los espacios para las observaciones y las entrevistas, y también solicitó una carta certificando la tesis por parte de la facultad. Luego, concretamos el próximo encuentro donde comenzaríamos el acercamiento con el curso. Después del encuentro, conocimos las instalaciones y algunas de las estudiantes. Al finalizar, dejamos el documento con la propuesta para la institución.
2. Agosto 29 de 2005: Aclaramos a la directora del colegio los detalles específicos de la construcción investigativa. Luego, nos presentó a la directora del grupo de tercero a quien también le especificamos dichos detalles y ella a su vez, nos presentó a algunos docentes del curso. Con los docentes del curso acordamos estar presentes durante una de sus clases dentro de la semana. Asimismo, nos dimos a conocer a las estudiantes y les comentamos acerca de su participación en la construcción investigativa. Dejamos la carta de parte de la facultad para la directora del colegio antes de irnos.

Ajustes y Delimitaciones

1. Agosto 29 de 2005: Estuvimos presentes en clase de Informática, durante la cual observamos a las estudiantes. En la clase, empezamos a discutir nuestras impresiones sobre las estudiantes y sobre sus relaciones con Dana.
2. Agosto 30 de 2005: Compartimos con las estudiantes durante las clases de Español, Sociales, Inglés y Ciencias; en general, los profesores se quejaron con las estudiantes de hacer más desorden cuando nosotros estábamos presentes. Durante las clases, comenzamos a considerar la mejor manera de desarrollar las entrevistas siendo en el periodo de descanso y algunas de las estudiantes para la estrategia. En el almuerzo, estuvimos con algunas de ellas.
3. Agosto 31 de 2005: Presenciamos las clases de Matemáticas, Arte, Ética y Valores, y Ciencias. Entre tanto, consideramos otras estudiantes para las entrevistas. Luego,

almorzamos con otro de los grupos de estudiantes. *Percibimos* mayor cercanía de ellas hacia nosotros.

4. Septiembre 1 de 2005: Asistimos a las clases de Educación Física, Música, Geometría y Español. Concretamos entre los dos algunas de las estudiantes para las entrevistas tanto de la Co-construcción de Textos como de la Preparación de Constructores. También nos decidimos por la materia de Educación Física para llevar a cabo las observaciones. En el almuerzo, cada uno comió con un grupo de estudiantes distinto. Averiguamos que las estudiantes no tendrán clases durante la próxima semana.
5. Septiembre 12 de 2005: Buscamos a los distintos profesores de las estudiantes de tercero de primaria y a cada uno les preguntamos cuáles nueve estudiantes consideraban más cercanas a Dana para tenerlas en cuenta como participantes durante las entrevistas. Teniendo esta información, concluimos las diez estudiantes para el desarrollo de la estrategia en la Co-construcción de Textos.

Preparación de los Constructores

1. Septiembre 12 de 2005: Claudia entrevistó a Mariela en el salón de clases durante la hora de descanso, fue difícil encaminarla a través de una sola narrativa por lo cual averiguó distintos detalles relacionados con Dana. Varias estudiantes interrumpieron el desarrollo de la estrategia, de modo que decidimos llevar a cabo las subsiguientes entrevistas en la sala de juntas. Luego, en la hora de Educación Física al no presentarse la profesora, decidimos filmar a las estudiantes en el patio mientras estaban en la hora libre.
2. Septiembre 15 de 2005: Gerardo entrevistó a Laila en la sala de juntas, aunque esta vez no nos interrumpieron durante su desarrollo, fue igualmente difícil solicitar una única narrativa. Por tal motivo, llegamos a la conclusión de cambiar la estrategia de la entrevista por la de relatos de vida cruzados. También, filmamos la clase de Educación Física tanto en el salón como en el patio del colegio, donde las estudiantes con gran ánimo e interés compitieron en ejercicios de relevo.
3. Septiembre 19 de 2005: Claudia llevó a cabo la estrategia de relatos de vida cruzados con L. Marina en la sala de sistemas del colegio. Sin embargo, como nuestro rol originalmente era de digitadores, al sólo digitar, la narrativa que obtuvimos no daba

cuenta de los intercambios entre Dana y sus compañeros de curso; por lo cual, decidimos cambiar nuestro rol por el de editores con el fin de tener un papel más activo en la construcción de la narrativa. Además, filmamos a las estudiantes en la clase de Educación Física durante la cual por parejas competían en carreras.

4. Septiembre 22 de 2005: Gerardo implementó los relatos de vida cruzados junto a L. Angélica empleando el computador de la biblioteca del colegio. Con todas las adaptaciones que le hicimos a la estrategia, logramos co-construir una narrativa pertinente para nuestra construcción investigativa. Durante la clase de Educación Física, filmamos a las estudiantes mientras nuevamente competían en ejercicios de relevo.

Anexo B

Notas de Observación

Septiembre 26 de 2005

1. Procedimiento: La clase de Educación Física consistió en evaluación de carrera.
2. Punto final: El punto de Dana y sus compañeras era demostrar una buena habilidad para correr.
3. Identidades: Ivonne, Maria Alicia y Laila fueron las *ejecutoras de la ley*, en ese momento Mariela fue la *defensora* de Dana; Dana fue la *rogada*. Luego Maria Alicia y Mariela fueron las *curiosas*, L. Angélica la *intérprete* de las palabras de Dana, quien fue la *equivocada*. L. Paula fue la *revisora* y nuevamente Dana fue la *equivocada*. Finalmente, Dana fue el *estorbo*; Laila y Mariela fueron las *impositivas*.
4. Escenarios: Desarrollaron la clase en la cancha de baloncesto en el patio del colegio. El día era nublado, el clima era frío durante la clase.
5. Instrumentos: No emplearon instrumento alguno durante sus intercambios.
6. Problemas: No *percibimos* problemas en relación con el punto final.
7. Acontecimientos:

Dana no quiere correr.

Ivonne le dice a Dana: “Dana, has la fila”

Dana responde con un gesto de poco interés que no entiende.

Ivonne le pregunta: “¿No quieres correr Dana?”

Dana responde acomodando las manos expresando que no entiende y luego reposando su cabeza sobre ellas.

Dana sigue sin querer correr.

Maria Alicia y Laila instan a Dana a correr.

Dana responde nuevamente con sus manos expresando que no entiende.

Laila va por Dana y ella se levanta.

Mariela le dice a Laila: “Ella no quiere.”

Maria Alicia le insiste a Dana, la posiciona y le explica el ejercicio.

Mariela comienza a explicarle otra vez cuando sus compañeras le gritan a Dana que corra.

El tiempo de Dana.

Maria Alicia y Mariela le preguntan a Dana cuánto fue su tiempo de carrera.

Dana responde: “50”

L. Angélica dice: “Como algo 50.” Y pregunta: “¿Dana tú cuánto?”

Dana reitera: “50”

Paola le pregunta: “¿50?”

Corrigiendo la pronunciación de Dana.

Dana menciona el nombre completo de la compañera que acaba de correr.

L. Paula le corrige la pronunciación del apellido.

Dana lo repite con su mala pronunciación.

L. Paula le vuelve a corregir su pronunciación.

Dana con el brazo hace un gesto de protesta dirigido a L. Paula.

Ubicando a Dana en el círculo.

Mariela se acerca a Dana y le indica hacia dónde irse.

Dana no hace caso.

Laila corre a Dana a un lado mientras Mariela se acomoda en su puesto.

Dana se aleja un poco más y Laila se acomoda entre Mariela y Dana.

Septiembre 29 de 2005

1. Procedimiento: La clase de Educación Física consistió en la práctica del salto.
2. Punto final: El punto de Dana y sus compañeras era practicar el salto.
3. Identidades: En los intercambios de tipo explicación: Dana era la *confundida* y en sus respectivos momentos, Maria Alexandra, Ivonne y L. Angélica eran las *guías*. En los intercambios de tipo juego: tanto Dana como L. Paula y L. Angélica, en sus respectivos momentos, eran las *juguetonas*. En otro tipo de intercambios que implicaron afecto, Valeria y L. Paula fueron respectivamente el *apoyo afectivo* de Dana, quien fue la *protegida*. Dana y Maria Andrea fueron dos *compañeras practicando juntas*. Dana frente a L. Ángela fue el *estorbo* y L. Ángela fue la *insistente*.
4. Escenarios: Comenzaron a desarrollar la clase en la cancha pequeña de baloncesto en el patio del colegio, pero al llover fuerte pasaron al pasillo de los salones para continuar la clase. Por la lluvia, el pasillo era oscuro y hacía bastante frío.

5. Instrumentos: No emplearon instrumento alguno durante sus intercambios.
6. Problemas: Al comienzo, la insistencia de Dana de no entender el ejercicio complicó su pretensión de practicar el salto. De igual manera, su falta de participación no le ayudó a practicar el salto.
7. Acontecimientos:

Explicación a Dana.

Dana protesta por no entender.

Maria Alexandra se le acerca, le explica y le muestra cómo hacer el salto.

Al volver, Maria Alexandra le dice: “Dale Dana, corre y saltas bien duro.”

Laila le dice a Dana: “Rápido Dana.”

El juego del duelo.

Dana se acerca a L. Paula y le dice: “L. Paula, la línea” mientras que suavemente la hala del brazo indicándole que debe ubicarse detrás de la línea.

L. Paula la mira mal sin entender qué quiso decir Dana con su gesto y hace como si le estuviera disparando a Dana con la mano.

Dana le responde haciendo como si le estuviera devolviendo el disparo con su mano.

L. Paula le devuelve su disparo y Dana da la vuelta como una forma de esquivarlo.

La explicación innecesaria.

Ivonne le dice a Dana: “Dana, cuando L. Ángela te nombre, tú vas corriendo como ahorita y saltas, ¿Listo?”

Dana le responde: “Sí, ya sé.”

Ivonne le dice: “En la fila.”

Dana se ubica en la fila.

Convenciendo a Dana.

L. Ángela llama a Dana para saltar.

Dana dice: “No digas” y después: “Yo no, profe, yo no.”

L. Paula le pregunta: “¿No vas a saltar?”

Valeria se acerca a Dana, le acaricia la cara y le pregunta por qué no, animándola a practicar el salto junto a ella.

Dana practica el salto al lado de Valeria.

Protección frente al trueno.

Al tronar, Dana esconde su cara con las manos.

Al ver esto, L. Paula recuesta a Dana sobre su pecho con un abrazo y le acaricia la espalda. Luego, la suelta y la mira a la cara.

Juego de cosquillas.

L. Angélica hace como si le fuera a dar una palmada a la cabeza de Dana.

Dana esquiva el golpe.

L. Angélica le empieza a hacer cosquillas en el estómago a Dana.

Dana le responde haciéndole cosquillas.

Dana modelando para la cámara.

L. Angélica se acerca a la cámara y le señala a Dana el lente.

Dana comienza a modelar frente a la cámara.

Al agacharse y salirse de la toma, se le acerca L. Angélica y le dice: “Tienes que mirar aquí.” señalándole el lente de la cámara.

Dana continúa modelando frente a la cámara.

Salto sincronizado.

Maria Andrea y Dana se acomodan una al lado de la otra al frente de la marca de salto.

Se miran mutuamente y saltan al mismo tiempo.

Se acomodan nuevamente frente de la marca, Dana salta primero y Maria Andrea salta justo después de ella.

Corriendo a Dana del lado de la profesora

L. Ángela se le acerca a Dana y le pide que se corra.

Dana con la cabeza le dice que no.

L. Ángela insiste y Dana accede.

Octubre 3 de 2005

1. Procedimiento: La clase de Educación Física consistió en evaluación del salto sin impulso.

2. Punto final: El punto de Dana y sus compañeras era demostrar una buena habilidad para saltar.
3. Identidades: Valeria era la *solicitante* y Dana la *condescendiente*. Lina era la *evaluadora* y Dana era la *evaluada*.
4. Escenarios: Desarrollaron la clase en la cancha de baloncesto en el patio del colegio. El día era parcialmente nublado y de clima caliente.
5. Instrumentos: No emplearon instrumento alguno durante sus intercambios.
6. Problemas: Nada dificultó el punto de Dana junto a sus compañeras de demostrar una buena habilidad para saltar.
7. Acontecimientos:

   Valeria y Dana acomodándose en el círculo.

   Valeria le indicó a Dana que se corriera.

   Dana se corre y Valeria se acomoda.

   Mostrándonos cómo salta Dana.

   Lina le dice a Dana: “Dana vuelve a saltar.”

   Dana le pregunta: “¿Cómo?”

   Lina le responde: “Como hiciste ahorita.”

   Dana salta nuevamente.

Octubre 10 de 2005

1. Procedimiento: La clase de Educación Física consistió en evaluación del salto con carrera de impulso.
2. Punto final: El punto de Dana y sus compañeras era desarrollar la clase.
3. Identidades: Durante sus intercambios Dana fue la *molestada*, la *evaluada* y la *ignorada*. Por su parte, Sonia fue la *cansona*. Lina fue la *evaluadora* y la *desentendida*.
4. Escenarios: Desarrollaron la clase en la cancha pequeña de baloncesto y el patio del lado. El día era parcialmente nublado y el clima era templado durante la clase.
5. Instrumentos: No emplearon instrumento alguno durante sus intercambios.
6. Problemas: El interés de algunas de las estudiantes en otras actividades dificultó el punto de desarrollar la clase.

7. Acontecimientos:

Sonia molesta a Dana mientras está en la fila.

Sonia sacude a Dana.

Dana le pregunta: “¿Qué pasa?”

Sonia vuelve a sacudirla

Dana le pregunta nuevamente: “¿Qué pasa?”

Cuánto puede Dana abrir las piernas

Lina le pide a Dana que abra las piernas.

Dana se abre de piernas.

Lina le pregunta: “¿Eso es lo que puedes abrirlas?”, le pide que se quede así, se acomoda al frente de Dana y abre las piernas para comparar. Al levantarse se dirige a Maria Catalina y le dice que Dana tiene buen equilibrio.

Dana sin poder verla, le pregunta a Lina si ya se puede levantar.

Lina no le hace caso y accidentalmente la empuja por atrás.

Octubre 13 de 2005

1. Procedimiento: La clase de Educación Física consistió en el lanzamiento de pelota.
2. Punto final: El punto de Dana y sus compañeras era practicar el lanzamiento de pelota.
3. Identidades: En los intercambios de tipo explicación: Dana era la *confundida* y en sus respectivos momentos, L. Milena, L. Marina, Maria Andrea y Maria Catalina eran las *guías*. En el intercambio con Maria Amanda, Dana fue la *regañada* y Maria Amanda la *enfadada*. Dana y Maria Alicia fueron las *impacientes*, mientras L. Marina fue la *regañada*. En su intercambio con Valeria, Dana fue la *ofendida* y Valeria fue la *disculpada*. Frente a Sonia y Daira, Dana fue la *burlada* y ellas fueron las *burlonas*.
4. Escenarios: Desarrollaron la clase en la cancha de baloncesto en el patio del colegio. El día era nublado con un clima templado durante la clase.
5. Instrumentos: Durante la clase, emplearon pelotas de tenis y de caucho en el desarrollo de los intercambios.
6. Problemas: La dificultad de algunas estudiantes para comprender el ejercicio y la falta de interés de algunas otras, complicó el punto de grupo de practicar el lanzamiento de pelota.

7. Acontecimientos:

Disculpas de Valeria a Dana.

Valeria accidentalmente deja caer su pelota cerca de Dana.

Dana le dice: “¡Valeria!” en forma de reclamo.

Valeria se dirige a Dana y le acaricia la cabeza.

El problema de las parejas.

Dana dice: “Sí, pero no tengo pareja.”

L. Milena la llama.

Dana le dice a ella: “Sí, pero no tengo pareja.”

L. Milena le explica que el ejercicio es sin pareja, pero que puede hacer una excepción con ella, sin embargo se va sin hacerle caso.

No recojas la pelota.

Dana recoge la pelota que Maria Amanda acababa de lanzar.

Maria Amanda le dice a Dana: “¡No Dana!”

Consejos para Dana sobre su forma de lanzar.

L. Milena le dice a Dana: “Dana tienes que extender más el brazo hacia arriba.” mientras ella va lanzando la pelota.

Luego de tomar la pelota, la cual le devuelven Dana se dirige a L. Milena y le pregunta: “¿Cómo?”

L. Milena le explica.

La explicación ausente.

Maria Catalina se le acerca a Dana y le dice: “Dana mira, qué vas a hacer. Te pones así…”

Dana le indica que se espere porque no tiene la pelota.

Maria Catalina insiste con su explicación y Dana insiste en que espere.

Al irse Dana por la pelota, Maria Catalina se va.

Aumentar la fuerza en el intercambio de la pelota.

Dana le solicita a Maria Alicia que le devuelva la pelota con fuerza.

Maria Alicia le pregunta: “¿Duro?”

Dana le responde que sí.

Maria Alicia le lanza la pelota con fuerza.

Explicación de L. Marina para Dana.

Dana lanza la pelota a su compañera.

L. Marina que estaba al lado de Dana le pregunta: “¿Con cuál mano escribes?”

Dana le muestra a L. Marina su izquierda.

L. Marina le explica a Dana los movimientos correctos del ejercicio.

Cuando Maria Alicia les lanza de vuelta las pelotas, L. Marina le muestra a Dana cómo debe lanzarla.

Dana lanza la pelota como le mostró L. Marina y dice: “Ah, sí entiendo”

L. Marina le recomienda que lance la pelota de manera recta.

Dana responde: “No puedo hacerlo L. Marina, no puedo hacerlo”.

Al Maria Alicia devolverles nuevamente las pelotas, L. Marina le explica unos detalles más precisos sobre el lanzamiento.

Dana lanza la pelota teniendo en cuenta las recomendaciones de L. Marina.

L. Marina le dice a Dana: “¿Viste? Ya mejoraste la puntería”.

Regaños de Maria Alicia y Dana para L. Marina.

Estando L. Marina lista para recoger la pelota de Dana al otro lado de la cancha, le pide a Dana que lance la pelota como le enseñó.

Maria Alicia, quien está al lado de Dana objeta que la pelota está de su lado y hace un gesto de desesperación.

Dana le recalca que: “¡Pero así no, hombre!” también haciendo otro gesto de desesperación dice: “Tan boba L. Marina”

Explicación del impulso por Maria Andrea.

Llega Maria Andrea, toma a Dana hasta el borde de la cancha y le explica cómo debe desplazarse hasta la marca para lanzar la pelota.

Dana sigue los pasos de Maria Andrea.

Ayuda de L. Milena cuando Dana se queja con la profesora por no entender.

L. Milena se le acerca a Dana, le explica cómo llevar a cabo el ejercicio de lanzamiento, tira su pelota y va corriendo por ella.

Dana desarrolla el ejercicio como lo hizo L. Milena y también sigue su pelota.

El juego burlón de Sonia y Daira.

Dana estaba haciendo monerías en su puesto y Sonia la patea suavemente en la cola.

Dana continúa haciendo monerías en su puesto y Sonia la remeda.

(Dana practica con su compañera mientras que Sonia molesta con Daira)

Daira se le acerca a Dana y le acaricia la cara.

Dana pone sus manos sobre su cintura en señal de reproche.

Sonia pasa su brazo sobre el hombro de Daira y le grita a la cara de Dana.

Daira le reclama a Sonia, le da una suave cachetada y abraza a Dana.

Cuando Dana se posiciona para recibir la pelota de su compañera, Sonia le pega suave con la pelota en la espalda.

Dana se voltea y culpa a Daira.

(Dana practica con su compañera mientras que Sonia molesta con Daira)

Daira se le acerca a Dana danzando.

Dana también comienza a danzar.

Mientras que Daira le pide a Dana que baile como ella lo está haciendo, Sonia vuelve a patearla suavemente en la cola.

Dana imita el baile con unos movimientos exagerados.

Sonia le dice que así no y la remeda junto a Daira.

Octubre 20 de 2005

1. Procedimiento: La clase de Educación Física consistió en práctica y evaluación del lanzamiento de pelota, y práctica de los tres ejercicios de atletismo (carrera, salto largo y lanzamiento de pelota).
2. Punto final: El punto de Dana y sus compañeras era practicar los ejercicios de atletismo para poder demostrar una buena habilidad.
3. Identidades: En sus momentos respectivos Dana era la *confundida* e Ivonne, y Lina las *guías*. Frente a L. Milena y Maria Amanda, Dana fue la *necesitada* y ellas las *colaboradoras*. Dana fue el *estorbo*; Sonia fue la *impositiva* y Daira la *seguidora de Sonia*.
4. Escenarios: Llevaron a cabo la clase en la cancha de baloncesto en el patio del colegio. El día era parcialmente nublado y el clima era cálido.

5. Instrumentos: Durante la clase, emplearon pelotas de tenis y de caucho en el desarrollo de los intercambios.
6. Problemas: La insistencia de Lina sobre la incomprensión de Dana y la distracción de Dana, L. Milena y Maria Amanda en otras actividades dificultó su punto de practicar los ejercicios de atletismo.
7. Acontecimientos:

Poniendo las pelotas en su lugar.

Ivonne deja de practicar el ejercicio de lanzamiento con Dana, se le acerca y le pregunta que si la pelota detrás de ella es suya.

Dana se va corriendo por su pelota.

Ivonne le dice: “vamos a llevarla allá”, la lleva hasta la caja de pelotas y le dice que guarde su pelota con las demás.

Explicación del impulso para el lanzamiento.

Lina deja de practicar el ejercicio con Dana, se le acerca y le dice: “Tú corriste así. No, tu corres al revés”, le muestra en qué había fallado y le explica cómo debe hacerlo.

Dana realiza el ejercicio como le mostró Lina.

Repetición de la explicación.

Lina se le vuelve a acercar a Dana y le dice: “Tú corres así, tú lo haces de lado”, detiene a Dana y otra vez le explica el ejercicio.

Dana hace el ejercicio como le mostró Lina.

Lina la felicita y le recuerda qué no debe hacer.

Otra explicación más.

Nuevamente Lina se le acerca a Dana y le dice que lo está haciendo mal, y vuelve a mostrarle cómo hacerlo.

Sofía llega y se lleva a Lina.

Lina le dice a Dana que vaya a recoger la pelota.

Explicación sobre la forma de coger la pelota.

Lina le muestra cómo tiene que acomodar la pelota en la mano y le pasa la pelota a Dana.

Dana acomoda bien la pelota en su mano.

Lina la felicita y le explica cómo lanzarla después.

Explicación sobre la forma de lanzar la pelota.

Lina se acerca a Dana, le dice que van a cambiar la forma de lanzar la pelota de hacia abajo a hacia arriba y le muestra cómo hacerlo.

Dana imita los movimientos de Lina.

Segunda explicación del impulso para el lanzamiento.

Desde la mitad de la cancha Lina le vuelve a explicar el impulso a Dana.

Dana le pone atención y ella se acerca para explicarle nuevamente.

Dana le sigue poniendo atención.

Demostración y práctica del lanzamiento con impulso.

Se aproxima Lina a Dana y le hace la mímica de la forma de tomar impulso para lanzar la pelota.

Dana responde: “Pero no entiendo” haciendo con las manos un gesto de incomprensión.

Lina le hace el ejemplo real del impulso y lanzamiento mientras le explica cada movimiento y después le pasa la pelota a Dana.

Dana recoge la pelota y se dispone a lanzarla.

Lina la para y le recuerda que debe tomar impulso antes de lanzarla y le vuelve a mostrar cómo.

Dana realiza el ejercicio y Lina la felicita.

Imposición de Lina sobre Dana.

Dana se queja porque le molesta el brazo.

Lina le dice: “Eso te pasa por no recoger la pelota; te dije que recogieras la pelota ¿Cierto?” y al percatarse de que la estábamos grabando, continúa diciéndole: “Dile que no nos grabe”.

Dana se dirige a nosotros con cara seria y dice: “¡Que no más!”.

Buscando la pelota de Dana.

Dana le pregunta a L. Milena por su pelota.

L. Milena va a buscarla acompañada de Dana y Maria Amanda por la cancha, y

después la buscan en la caja de pelotas de la profesora.

L. Milena le pregunta si alguna es su pelota a lo cual Dana le contesta que no.

Echando a Dana.

Sonia le dice a Dana que se vaya con su grupo.

Dana la mira sin contestarle.

Sonia le insiste que se vaya con su grupo y la complementa Daira.

Dana las vuelve a mirar sin contestarles.

Sonia le pregunta si no sabe qué es un grupo.

Dana con la cabeza le indica que no.

Daira comienza a explicarle qué es un grupo.

Sonia le pregunta dónde está su grupo y Daira toma a Dana de la mano para ayudarla a buscar su grupo.

Sonia suelta bruscamente a Daira de Dana y le dice que la deje ir.

Octubre 24 de 2005

1. Procedimiento: La clase de Educación Física consistió en la práctica de los tres ejercicios de atletismo y competencia en equipos.
2. Punto final: El punto de Dana y su equipo era el de practicar para competir contra los otros equipos durante las competencias.
3. Identidades: En la mayoría de intercambios, L. Milena era la *líder* y tanto Maria Amanda como Dana eran las *seguidoras*. En los últimos intercambios, Maria Amanda era el *apoyo* y Dana era la *desanimada*.
4. Escenarios: Debido a la lluvia, comenzaron a desarrollar la clase en el pasillo de los salones, al dejar de llover, pasaron a las canchas de baloncesto en el patio del colegio.
5. Instrumentos: Durante la clase, emplearon tizas para marcar los saltos y algunas utilizaron las pelotas en el desarrollo de los intercambios.
6. Problemas: La incomprensión de la instrucción de la profesora y la actitud poco participativa de Dana obstaculizaron la meta del equipo en practicar para las competencias.

7. Acontecimientos:

Organización de una carrera.

L. Milena propone una carrera a Maria Amanda y Dana, y las organiza.

L. Milena le pregunta a Dana si está lista.

Dana hace un ademán de que eso cree.

L. Milena cuenta hasta tres y las tres corren a la par.

Organización de otra carrera.

L. Milena propone una carrera distinta a Maria Amanda y Dana.

Maria Amanda corre a Dana a la orilla, y se ubica ella entre L. Milena y Dana.

L. Milena le sigue explicando y Maria Amanda la interrumpe preguntándole hasta dónde.

Dana le protesta que quiere comenzar ya.

L. Milena cuenta hasta tres y las tres corren a la par.

Explicación del salto.

Dana se alista para saltar.

L. Milena le dice que ella ya había saltado.

Dana salta, pierde el equilibrio y se va para atrás.

L. Milena le dice: “No Dana”.

Dana le responde: “Yo no sé”.

L. Milena le explica a Dana cómo debe caer.

Dana dice: “ah” y repite el ejercicio.

Dana intenta corregirlas porque estaban pisando la línea.

L. Milena le explica a Maria Amanda cómo debe saltar.

Dana les dice a las dos que lo están haciendo mal.

L. Milena la contradice y le sigue explicando a Maria Amanda.

Maria Amanda salta sin prestarle atención a Dana.

La supuesta confusión de Dana para saltar.

Dana llama la profesora.

L. Milena se le acerca y le dice: “Trata de hacer el intento”

Dana le pregunta: “¿Pero cómo?”

Entre L. Milena y Maria Amanda le vuelven a explicar cómo saltar.

Dana salta y toma su marca con la tiza.

Apoyo de Maria Amanda por la pena de Dana.

Maria Amanda llama a Dana y le pregunta: “¿Qué quieres ser: representante de salto o qué quieres ser?” Y después la invita a que vayan donde sus otras compañeras.

Dana se levanta y le dice a Maria Amanda que le da pena.

Maria Amanda le responde que no se preocupe, pues todas son compañeras y las dos se van con sus compañeras.

Invitación a participar de Maria Amanda a Dana.

Maria Amanda se aproxima a Dana y le pregunta: “¿Dana tú qué quieres ser, de tiro de balón?”

Dana le responde: “Bueno” y se mantiene en la orilla de la cancha donde se había escondido.

Maria Amanda se devuelve con sus compañeras.

Anexo C

Relatos Escritos

"La Vez que Dana Mostró Su Cola" por Ivonne

Yo estaba pasando para la Secretaría y vi a Dana, Daira, Sonia y Maria Alexandra, en un momento ellas se quedaron calladas y yo le pregunté a una de ellas: "¿Qué le estaban diciendo a Dana?", ellas se quedaron calladas y sonó el timbre. En clase, primero le pregunté a Sonia y ellas otra vez se quedaron calladas, después le pregunté a otra niña del curso y ella me dijo que en el descanso a Dana se le veía un poquito de la cola. Entonces yo les pregunté a algunas de ellas si eso era cierto, y ellas me dijeron que sí y que no le contara a nadie. En otro descanso del día, yo le escuché a Sonia que le decía a Dana: "Dana, bájate otro poquito los pantalones.", yo le dije: "No te los bajes". En ese momento, ellas se llevaron a Dana a otra parte. Cuando yo no estaba, ellas se lo volvieron a decir y ella se los bajó. Otra niña que supo lo que pasó le contó a la directora del curso. Ella habló con las niñas y comenzaron a llorar, y en música la directora las sacó por estar llorando tanto.

"La Vez que Dana se Quedó sin Amigas" por L. Milena

Hace pocos días en la rueda antes de la formación, Dana y yo estábamos charlando pero resulta que llegó María Alexandra que le dijo que ella no merecía tener amigas y la comparó con otra estudiante que tiene síndrome de Down. Después de eso, ella se puso triste pero sabía que yo siempre la iba a acompañar. Pues ahí, Dana empezó a cogerle rabia a María Alexandra. Después del primer recreo, antes de que el profesor llegara, charlamos un rato y le dije que si Maria Alexandra no quería ser su amiga, pronto conseguiría otras amigas, y ahora somos amigas y nos tratamos bien. Nos ayudamos entre sí y estamos teniendo una relación muy feliz.

En Educación Física, nos llevamos bien y compartimos juegos en los recreos paseamos juntas, y yo creo que nosotras llegaremos a ser muy buenas amigas.

"La Vez que Dana Hizo el Amor con Carlos" por Sonia

Un día nosotras estábamos en las banderitas hablando, entonces Dana estaba en el piso. Nosotras le preguntamos: "¿Dana qué estás haciendo?" Ella dijo: "Nada, nada." Se nos ocurrió decirle que hiciera el amor con Carlos, su amigo imaginario. Después Maria Alicia, le dijo a L. Ángela que Dana estaba haciendo el amor con Carlos. Entonces L.

Ángela le contó a la directora del grupo y ella a la directora del colegio. Después, nosotras estando allí, nos llamó la directora y nos preguntó por qué hicimos eso. Nosotras le contamos todo lo que pasó y después ella citó a nuestros papás para que tomaran medidas drásticas de lo que pasó en el colegio. A mí mis papás no me regañaron ni nada, sólo me dijeron que no lo volviera a hacer.

"La Vez que Dana y Yo Compartimos un Momento" por L. Paula

Una vez estábamos en un concurso de Inglés el año pasado, ella estaba en mi grupo y la profesora como quería que Dana también participara, me dijo a mí que si la podía ayudar. Yo con mucho gusto le dije que sí. Cuando ya casi iba acabar el concurso, pasó Dana y tenía que encerrar una palabra, yo la ayudé señalándole qué encerrar. Ella no había visto bien y encerró otra palabra, le dije que la borrara y encerró la indicada, como era la última ronda, y nos demoramos un poquito borrando la palabra casi perdemos, pero cuando contaron todos los puntos que teníamos, ganamos, todas felicitaron a Dana, pues todas estábamos felices porque a pesar de que la ayudé, ella también señaló la palabra que le dije y esa fue la vez que compartí con Dana.

"La Vez que Dana Estuvo Conmigo" por L. Ángela

El primer día de clases, cuando Dana estuvo conmigo fue muy rico porque yo la quería y ella también, y me caía muy bien. Ese día, estuvimos en el salón y nos pusimos a jugar. Me acuerdo que ella se cayó y se pegó, yo la cogía, la levanté y la calmé porque estaba llorando. Después empezó a llover y empezaron a caer truenos. Yo otra vez la cogí y la abracé porque otra vez estaba llorando. Entonces, ella me dijo que gracias y me empezó a abrazar y a darme besos en la mejilla. Pero, desde que se junta con Laila me trata mal y por eso me cae mal.

"La Vez que Dana nos Pegó" por Daira

Una vez que Sonia y yo estábamos sentadas en el puesto del salón durante el recreo, Dana nos empezó a molestar, a esculcar los lockers de las dos y a dar palmadas. Luego, se puso a perseguirnos por todas partes. Entonces, ella nos dijo que le iba a decir a la directora del curso y a su mamá que nosotras le habíamos pegado, pero nosotras no le habíamos hecho nada. Nosotras le dijimos que no le habíamos pegado, pero ella seguía. Entonces, fue y le dijo a la directora del curso. La profe dijo que por qué le habíamos pegado, pero

nosotras no le habíamos pegado en realidad. De todas formas, nosotras arreglamos el problema: ese mismo día la mamá de Dana vino por ella y ella nos acusó, así que le dijimos a la mamá que nosotras no le habíamos pegado y que ella era la que se inventaba todas esas cosas. Ella nos dijo que como Dana tenía el problema, la enfermedad, ella no sabía lo que decía, así que nosotras le dijimos que hablara con Dana y que no se volviera inventar esas cosas. Entonces, la mamá le contó a la directora del curso que no le habíamos pegado en realidad a Dana, y así se solucionó el problema y no volvió a pasar.

"La Vez que Dana Vino al Colegio" por Juanita

La vez que vino Dana ella se sentía un poco tímida y las niñas que estaban el año pasado se sintieron un poco extrañas con ella, porque nunca habían tenido la experiencia con una niña de Síndrome de Down.

Al principio, ella se puso con la profesora todo el tiempo y después de una semana le cogió afecto al colegio porque ya daba vueltas por el colegio sola. Yo me hice amiga de ella para que se sintiera como en casa. Los primeros descansos dábamos vueltas por todo el colegio. Nos montábamos en los almuerzos en la rueda y un día me sentí con ganas de estar con mis otras amigas pero de pronto Dana se puso triste porque me fui con otras amigas, luego con Mariela hablamos con la estudiante de bachillerato que tenía lo mismo que Dana y las presentamos y se hicieron grandes amigas y ahora son las grandes amigas.

"La Vez que Dana Fue de Viaje" por Maria Alexandra

Ella se fue con L. Angélica y yo les presté un cuaderno y comenzaron a jugar a stop en todo el viaje. Estaban jugando stop en la ruta. Viajamos para hacer la primero comunión a ver cómo nos fue en el ensayo del coro de la primera comunión en una iglesia. Después nos fuimos y volvieron otra vez a jugar stop. Yo las escuché jugando se reían y cuando Dana le decía una letra, Laura empezaba a escribir y después Dana empezaba a escribir. Ganó Dana y después L. Angélica. Ese día estábamos de jardinera. Yo estaba con una amiga y estábamos jugando un juego, es que yo tenía dos libretas, yo les presté la pequeñita a ellas y me quedé con la grande y comenzamos a jugar ahorcado.

"La Vez que Dana le pegó un Puño a L. Ángela" por Lina

Estábamos en Informática y Dana le pegó un puño a L. Ángela porque L. Ángela había abrazado al profesor, por lo que le dio durísimo en la pierna. Le dijimos al profesor y

él no hizo nada. L. Ángela le dijo que no fuera tan atrevida y que ella sólo había abrazado al profesor; ella estaba furiosa y se puso a llorar. Dana se rió y le dijo que no abrazara al profesor; ella estaba tranquila, pero cuando vio a L. Ángela se puso furiosa y se echó un peo en la cara de L. Ángela. Yo y Daira también le dijimos que no fuera tan grosera y ella se puso a gritarnos. El profesor le dijo a Dana que no siguiera molestando. Entonces, siguió escribiendo en el computador y cuando el profesor se dio la vuelta, le sacó la lengua. Dana se quedó furiosa, espichando todas las teclas del computador, pero nosotras no le pusimos atención.

"La Vez que Dana Fue a la Fiesta de Maria Alicia" por Dana

Maria Alicia me invitó, ella me dijo "Ven a la fiesta.", yo le dije que no quiero más nunca la fiesta porque tengo miedo. María Alicia tenía ropa morada, pantalón azul, medias azules y zapatos azules o morados. Yo tenía la cara morada, por el sol. La profesora de Matemáticas estaba en la fiesta, ella me dio masmelos, a mí no me gustaron y nos dio dulces. No me gustan las fiestas: comer los dulces, ni los regalos. Las niñas bailaron, pero yo no bailé, porque me dio miedo la fiesta, no me gusta. L. Ángela peleó conmigo y no sé por qué. Me dio miedo los monstruos que adornaban las paredes: las arañas, los mosquitos, las abejas y los pájaros. Las niñas me habían asustado haciendo "Uuuhhh." Sonia y Daira me molestaban haciéndome muecas, a mi no me gustaba, me hacía sentir mal y lloré. Yo no quise estar en la fiesta, así que me salí del salón de arte. Tenía miedo, fui al parque para estar sola. La profesora le dijo a las otras niñas: "Déjenla en paz." Yo estaba sola en el parque cuando me puse a llorar. En el parque estuve en la rueda, me quedé haciendo nada. L Milena, tampoco fue a la fiesta, ella estaba en el salón de tercero.

Nota de Reconocimientos y Puntos de Contacto

Betty Ramírez, Marcela López y la Ps. Juliana Leal nos colaboraron con la revisión ortográfica y de redacción del documento. La Familia Mancilla Triviño, Luz Marina Gómez y la Dra. Consuelo Gaviria nos asistieron en la búsqueda y consecución de las protagonistas para la co-construcción de los textos. Por último, la Ps. Rosa Jaramillo contribuyó en nuestra comprensión del paradigma socioconstruccionista.

La correspondencia relacionada con este trabajo de grado debe dirigirse a Gerardo Gacharná Ramírez, correo electrónico: gacharna.ps@gmail.com y a Claudia Saavedra Scarpeta, correo electrónico: saavedra.ps@gmail.com