

**LA VOZ DE LOS NIÑOS EN INCLUSIÓN, SU HACER, SENTIR Y PENSAR:
DESDE LA SISTEMATIZACIÓN DE SUS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS**

Elizabeth Peláez Pinzón
Sandra Milena Vargas Cuervo

Universidad La Gran Colombia
Facultad de Posgrados y Formación Continuada
Maestría en Educación
Novena Cohorte
Bogotá 2017

**LA VOZ DE LOS NIÑOS EN INCLUSIÓN, SU HACER, SENTIR Y PENSAR:
DESDE LA SISTEMATIZACIÓN DE SUS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS**

**Elizabeth Peláez Pinzón
Sandra Milena Vargas Cuervo**

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

**Director
EDUARD ESTEBAN MORENO TRUJILLO**

**Universidad La Gran Colombia
Facultad de Posgrados y Formación Continuada
Maestría en Educación
Novena Cohorte
Bogotá 2017**

Agradecimientos

Agradecemos a nuestras familias por su ayuda incondicional y su paciencia durante el tiempo dedicado a nuestros estudios. De igual forma extendemos nuestra gratitud, a todas aquellas personas que de una u otra forma contribuyeron para llevar a cabo esta investigación y culminar exitosamente esta maestría.

LISTA DE TABLAS

pág.

TABLA 1: Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias.	12
TABLA 2: Información de los niños en inclusión.....	17
TABLA 3: Condiciones de discapacidad atendidas por la Secretaría de Educación Distrital	19

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	7
1.1 Abordando la sistematización de experiencias.....	8
1.2 Los desafíos de la sistematización en este trabajo.....	14
2. PRESENTAR EL PROBLEMA DESDE LA EXPERIENCIA	15
2.1. Nuestra experiencia	15
2.2. Los actores.....	16
2.3. Las necesidades del contexto	18
2.3.1. La inclusión en el Colegio Carlos Arturo Torres	21
2.4. Los referentes normativos de esta sistematización.....	22
2.5. Fuentes documentales.....	24
2.5.1. Políticas de inclusión.....	24
2.5.2. Prácticas pedagógicas incluyentes.....	25
2.5.3. Barreras inclusivas desde la comunidad escolar.....	28
2.6 Relación de las fuentes documentales con este trabajo	29
3. OBJETIVO	30
4. CONSTRUCCIÓN DE LA TEMÁTICA	30
4.1. Inclusión.....	30
4.2. Discapacidad intelectual.....	32
4.3 Experiencias educativas	34
4.4 Relaciones en las experiencias educativas	35
4.4.1 Relación estudiante-estudiante	36
4.4.2 Relación estudiante-docente.....	37
4.4.3 Relación estudiante-conocimiento.....	38
5. MÉTODO	40
5.1 Siguiendo el método de Oscar Jara	40
5.2 El relato biográfico- narrativo	42
5.3 Forma de presentación de las experiencias educativas.....	43
6. MARIA ALEJANDRA DIAZ SÁNCHEZ: Con su mirada trasmite la ternura que guarda en su interior	46
6.1 CARA-A: La experiencia narrativa.....	47

6.1.1 Relación estudiante- estudiante	47
6.1.2 Relación estudiante- docente	51
6.1.3 RELACIÓN ESTUDIANTE- CONOCIMIENTO	52
6.2 CARA-B: Análisis de la experiencia.....	55
6.2.1 RELACIÓN ESTUDIANTE- ESTUDIANTE	55
6.2.2 Relación estudiante- docente	57
6.2.3 Relación estudiante- conocimiento.....	59
7. FABIAN STEVEN MUÑOZ JIMENEZ: Siempre sonriente.....	62
7.1 CARA-A: La experiencia narrativa.....	63
7.1.1 Relación estudiante- estudiante	64
7.1.2 Relación estudiante- docente	67
7.1.3 Relación estudiante conocimiento.....	67
7.2 CARA-B: Análisis de la experiencia.....	70
7.2.1 Relación estudiante- estudiante	71
7.2.2 Relación edestudiante docente	72
7.2.3 Relación estudiante-conocimiento.....	74
8. JULIÁN DAVID FLOREZ: El caballero elegante.....	79
8.1 CARA-A: La experiencia narrativa.....	80
8.1.1 Relación estudiante-estudiante	81
8.1.2 Relación estudiante-docente.....	83
8.1.3 Relación etudiante-conocimiento	84
8.2 CARA-B: Análisis de la experiencia.....	87
8.2.1 Relación estudiante-estudiante	88
8.2.2 Relación estudiante-docente.....	89
8.2.3 Relación estudiante-conocimiento.....	92
9. ANGIE ESMERALDA BARRAGAN CORREDOR Soñadora y emotiva	96
9.1 CARA-A La experiencia narrativa.....	97
9.1.1 Relación estudiante-estudiante.	97
9.1.2 Relación estudiante-docente.....	102
9.1.3 Relación estudiante-conocimiento.....	103
9.2 CARA-B: Análisis de la experiencia.....	106
9.2.2 Relación estudiante-docente.....	109
9.2.2 Relación estudiante-conocimiento.....	110
10. CONCLUSIONES	112
BIBIOGRAFIA	119

RESUMEN

La inclusión de niños con déficit cognitivo leve en el aula regular trae consigo una serie de acciones y herramientas que permiten garantizar una educación de calidad para esta población. Los trabajos investigativos que se han realizado en torno a la inclusión educativa se han visto desde diferentes ángulos de intervención, ya sea a nivel de políticas educativas, profesorado, directivas institucionales, o el papel que desempeñan las familias y compañeros de aula regular de estos estudiantes. En todas las investigaciones es casi nula la voz de los alumnos en inclusión, por lo tanto, el objetivo de este trabajo es sistematizar las experiencias educativas de los niños y niñas en inclusión, a través del método biográfico-narrativo.

Esta sistematización se realizó con cuatro estudiantes con déficit cognitivo leve y para ello se tomaron como referente los pasos de sistematización de experiencias del sociólogo y educador Oscar Jara, teniendo en cuenta el punto de partida, las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, reflexión de fondo y los puntos de llegada. La aplicación de los pasos mencionados por el autor, se hicieron a través del análisis de las relaciones: estudiante-estudiantes, estudiante-docente y estudiante-conocimiento.

Algunas de las conclusiones a las que se llegaron develan que en las tres relaciones predomina el escaso desarrollo de habilidades sociales, la soledad, frustración ante el bajo desempeño en tareas escolares, entre otras barreras que impiden el pleno desarrollo de estos niños y niñas a nivel escolar y social.

Palabras clave: Inclusión, Discapacidad cognitiva leve, experiencias educativas, sistematización de experiencias.

ABSTRACT:

The inclusion of children with mild cognitive deficits in the regular classroom brings with it a series of actions and tools, which guarantee a quality education for this population. The research work that has been accomplished on educational inclusion has been seen from different angles of intervention, whether at the level of educational policies, teaching staff, institutional directives, or the role played by families and regular classmates of these students.

In all the investigations the inclusion student's voice is almost null, therefore, the objective of this work is to systematize the educational experiences of the children in inclusion, through the biographical-narrative method.

This systematization was carried out with four students with mild cognitive deficits, therefore, the steps of systematization of experiences of the sociologist and educator Oscar Jara were taken as a referring, considering the starting point, the initial questions, the recovery of the lived process, reflection background and arrival points. The application of these steps was done through the analysis of the relationships: Student-Student, Student-Teacher and Student-Knowledge.

Some of the conclusions revealed that in the three relationships predominates the poor development of social skills, loneliness, frustration in the face of low performance in school tasks, between other barriers which prevent the full development of these children at school and social level

Key words: inclusion, mild cognitive deficits, educative experiences, systematization of experiences.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación es sistematizar las experiencias educativas de los niños y niñas en inclusión, ya que en Colombia las investigaciones sobre *educación inclusiva* realizadas por estudiantes de postgrado, docentes e investigadores han privilegiado dichos estudios bajo una perspectiva política, o se han limitado al simple análisis de la inclusión como una política pública. En una revisión del estado del arte, se observa que los trabajos que tratan el tema hacen aportes, especialmente en lo que tiene que ver con la profesionalización docente, currículo flexible, diversidad y políticas educativas inclusivas. Del mismo modo, otra particularidad de las investigaciones que versan sobre *educación inclusiva* es que la mayoría se concentra en la participación de los docentes, pares académicos, padres de familia y la comunidad escolar regular, y desde estos lugares se construye su propuesta. A partir de lo anterior, se puede sostener que estas investigaciones, de una u otra forma, han dejado de lado la opinión de los propios estudiantes en inclusión y esto se puede evidenciar en los trabajos investigativos que se han consultado.

Así el objeto de estudio de este trabajo son las experiencias educativas a partir de las relaciones estudiante-estudiante, estudiante-docente y estudiante-conocimiento.

Como se mencionó anteriormente, esta investigación está centrada en sistematizar las experiencias educativas de los niños y niñas con discapacidad cognitiva leve de los grados cuarto y quinto de primaria, de la IED Carlos Arturo Torres jornada mañana. Este colegio figura como una de las instituciones escolares abanderadas en inclusión educativa en la ciudad de Bogotá. Vale la pena mencionar que una de las investigadoras de este trabajo es docente de la institución, de tal manera que puede dar cuenta de las dinámicas y procesos que se llevan a cabo para la incorporación de estos niños, niñas y jóvenes en el aula regular. Se ha optado por la sistematización de experiencias educativas de cuatro estudiantes en inclusión, metodología desde la que se dará la oportunidad de escuchar la voz de estos niños y niñas, sistematizando sus experiencias en torno a tres relaciones en el contexto y la comunidad educativa, a saber: relación estudiante-estudiante, estudiante-docente y estudiante-conocimiento. Para esto, además, se

recurre a la narración biográfica como método de acercamiento y de presentación de las experiencias estudiantiles.

Este método se escoge, debido a la importancia que tiene conocer las percepciones de los estudiantes, su rol en la escuela y su quehacer cotidiano, lo que sobrepasa el utilizar encuestas, cuestionarios dispendiosos u otros documentos que para esta investigación con este tipo de población no serían los más adecuados.

Ahora bien, si se quieren conocer las formas en que estos estudiantes piensan y actúan, el enfoque biográfico narrativo dará cuenta de lo que sucede realmente en el mundo escolar de los estudiantes con discapacidad cognitiva leve, conociendo sus puntos de vista y la mirada personal de su proceso educativo, haciendo pública su voz.

1.1 Abordando la sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias surgió en América Latina y se desarrolló en un contexto de cambios tales como: la Revolución Cubana finales de los años 50, el gobierno de la unidad popular en Chile en los años 70, los golpes de estado y gobiernos autoritarios en la segunda mitad de los años 70 y 80, por último, la Revolución Sandinista en los años 80. Para el autor Oscar Jara (2012), se trató de “acontecimientos detonantes que incentivaron en todos los rincones de nuestro continente el desarrollo de muchas nuevas experiencias en el campo de la organización, educación, promoción y participación popular, que requerían conocerse, compartir y comprenderse” p.45.

Siguiendo a Jara, en este contexto surgieron corrientes teórico-prácticas renovadoras que buscan redefinir los marcos de interpretación y los modelos de intervención vigentes desde la realidad latinoamericana. Así, nace la sistematización, desde una concepción que entiende a las prácticas como fuente de conocimiento.

Existen unas corrientes que han influido de manera arraigada en la sistematización de experiencias, entre ellas se destacan: el Trabajo social, la educación de adultos, la educación popular, la teología de la liberación, la teoría de la dependencia, la Investigación-Acción-Participativa. En los años 50 y 60 el trabajo social era llamado servicio social o asistencia social y estaba influenciado por concepciones norteamericanas que buscaban la “adaptación” de las personas y grupos sociales a dicha sociedad. En el campo de las ciencias sociales, el servicio social era considerado una disciplina de bajo estatus profesional y con poca consistencia teórica. Es así como inicialmente la sistematización se utilizaba para recuperar, ordenar precisar y clasificar el saber del Servicio Social con el fin de darle un carácter científico técnico a la profesión.

A la mitad de los años 70 se reconceptualiza el Trabajo Social desde un enfoque ligado a la realidad latinoamericana y la sistematización de las prácticas del Servicio Social empiezan a aparecer como un factor importante, pues tiene la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente del conocimiento de lo social para la transformación de la realidad.

Durante las décadas de los ochenta y noventa, la sistematización recorrió dos rutas marcadas por el trabajo social: la primera, la educación para adultos donde la sistematización se enfoca en la investigación sobre las prácticas educativas para adultos, la segunda la educación popular con el nombre inicial de “pedagogía de la liberación”. Allí la sistematización de experiencias se proyecta como un ejercicio coherente de la Educación Popular, pues esta apunta a la construcción conjunta de oportunidades de aprendizajes, partiendo desde las experiencias particulares y lugares sociales específicos, presentando un carácter político- ideológico, orientada a la acción transformadora.

En el campo de las ciencias sociales, con la Teoría de la Dependencia en los años 80 se reafirmó la necesidad de construir teoría desde la propia realidad latinoamericana, lo que implicó prestar mayor atención a la construcción de un pensamiento propio desde nuevas experiencias, lo que reforzó la importancia de la sistematización y revalorizó el campo de las acciones sociales. Lo mismo ocurrió con la Teología de la liberación, pues con las nuevas formas de pensar y de vivir la fe, se acrecentó el sector de activistas sociales y políticos. Aquí se plantea un enfoque

teológico con los autores Gustavo Gutiérrez, Juan Luis Segundo y Leonardo Boff, donde por medio de la sistematización de experiencias se realiza un ejercicio de recuperación de la memoria personal y colectiva, además del análisis del contexto histórico, todo ello encaminado a un proceso de reflexión crítica sobre la acción.

En ese mismo orden de ideas, el colombiano Orlando Fals Borda pionero de la Investigación Acción Participativa, promueve la transformación social a favor de las personas oprimidas, discriminadas y marginadas. El surgimiento de esta nueva corriente entendida como un enfoque investigativo, permitió la participación y el análisis de estas realidades, por lo que se emparenta con la sistematización de experiencias al pertenecer al ámbito de las Ciencias Sociales.

Es evidente que la sistematización de experiencias desarrolló durante décadas una nueva forma de ver la realidad. Es así como en la actualidad a través de organizaciones, movimientos y redes como ALFORJA (Centro de Estudios y Publicaciones en San José de Costa Rica) y CEAL (Centro de Educación de Adultos de América Latina) se han generado espacios de contacto, intercambio y reflexión, que cuenta con una amplia participación de muchas personas y entidades que trabajan la sistematización de experiencias en campos como el de la educación, la salud, el enfoque de género, la protección del medio ambiente, la innovación agrícola, la participación de las mujeres, la organización popular, la economía solidaria, la gestión de riesgo, reconstrucción de post-desastres, la participación juvenil, la formación ciudadana, entre otros.

Aunque el significado más común y más usado para sistematización es el que hace referencia al ordenamiento de datos e informaciones, la sistematización de experiencias trata de ir más allá, al entender la sistematización como procesos históricos en los que intervienen diferentes autores y que se realizan en un contexto y un momento determinado. Según Jara (2011), quien trabaja en la educación popular y la difusión de su sentido político, así como en las metodologías de sistematización de las experiencias, las define así:

[...] aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionan entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La

Sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (p. 4).

El autor asume que desde la sistematización de experiencias se ordena y reconstruye el proceso vivido, se realiza una interpretación crítica de este proceso para luego extraer los aprendizajes y compartirlos. No se trata de hacer y repetir lo que ya se sabe o lo que la ciencia ha descubierto, se trata es de producir nuevos conocimientos desde la experiencia, pero que apunten a trascenderla. Al realizar la sistematización y de acuerdo con las experiencias que conoce, se pueden presentar los siguientes dilemas y desafíos:

Tabla 1

Dilemas y desafíos de la Sistematización de Experiencias

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	
DILEMAS	DESAFIOS
La concepción de la sistematización: El primero, tiene que ver con cómo concebimos la Sistematización: tenemos dos opciones, si entendemos la noción de sistematización: A) Como sistematización de datos, sistematización de información, o si la entendemos. B) Como sistematización de experiencias El significado más usado comúnmente es el primero: hace referencia al ordenamiento y clasificación de datos e informaciones, estructurando de manera precisa categorías, relaciones, posibilitando la constitución de bases de datos organizados, etc. La segunda opción es menos común y más compleja: se trata de ir más allá, se trata de mirar las experiencias como procesos históricos, procesos complejos en los que intervienen diferentes actores, que se realizan en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual formamos parte. Para el caso de esta sistematización, es ésta la que se va a implementar. Jara afirma, que el dilema está en no quedarse sólo	Ámbito y alcance de la Sistematización: Este desafío hace que el investigador se pregunte sobre qué criterios de deben tener en cuenta para seleccionar una experiencia para ser sistematizada. Aquí es importante delimitar el objeto a sistematizar, es decir, que experiencia, en qué periodo y en qué lugar. Además, se debe precisar el eje o ejes de sistematización, es decir, cuáles son los aspectos principales de esa experiencia y qué interés demandan. Condiciones Existen dos tipos de condiciones: las personales y las institucionales. En las primeras se debe dejar hablar por sí misma la experiencia, en palabras del autor “no hacerle decir sólo lo que nos interesa o nos conviene, tener capacidad de análisis y síntesis” Jara (2001) En las instituciones de debe impulsar el interés por una dinámica de equipo y no solo preocuparse por la estructura organizativa.

en la reconstrucción de lo que sucede sino pasar a realizar una interpretación crítica. El eje principal de preocupación se traslada de la reconstrucción de lo sucedido y el ordenamiento de la información, a una interpretación crítica de lo acontecido para poder extraer aprendizajes que tengan una utilidad para el futuro.	Producción de conocimiento Aquí el desafío es garantizar que la sistematización genere un nuevo conocimiento, que realice realmente una interpretación crítica de la experiencia, según Jara: No hay transferencia, transmisión unilateral de conocimientos. El conocimiento siempre supone un proceso activo en la que se relaciona el conocimiento existente con nuevas informaciones, para producir un nuevo conocimiento. La producción de conocimientos realmente nuevos supone desarrollar nuestra capacidad creativa de pensar y no sólo de repetir lo que nos dicen. La sistematización de experiencias, en la medida que tiene por objeto de conocimiento a la propia experiencia, es un factor importantísimo para producir nuevos conocimientos. (p. 4)
Las modalidades o enfoques de sistematización: La modalidad depende de las circunstancias, el tipo de institución, el objeto específico que se quiere alcanzar, el tipo de experiencias que se quiere sistematizar, entre otros.	
El proceso metodológico, las técnicas y procedimientos: En cuanto al proceso metodológico las técnicas y los procedimientos el autor afirma que no hay recetas y hay muchas posibilidades. Se deben tener claros criterios en particular: • La secuencia global del proceso (coherencia global) • Las herramientas pueden ser infinitas y para cada momento del proceso. • En conclusión, lo importante es no perder de vista la independencia del proceso.	La interpretación crítica: El desafío en este aspecto crucial es el que se tenga la capacidad de pasar de lo descriptivo y narrativo a lo interpretativo crítico. Por ello, muchas veces se confunde sistematización con narración, descripción, relato de lo ocurrido. En el mejor de los casos, se piensa que se trata de reconstruir históricamente la experiencia vivida. Si bien estos aspectos son importantes, en realidad son sólo el punto de partida para la clave de la sistematización, que es el interrogar a la experiencia para entender por qué pasó lo que pasó. No sólo ver las etapas de lo que aconteció en la experiencia, sino fundamentalmente, entender por qué se pudo pasar de una etapa a la otra y qué es lo que explica las continuidades y las discontinuidades, para poder aprender de lo sucedido. Oscar Jara afirma: La interpretación crítica en la sistematización no es una mera explicación de lo que sucedió, para justificarlo. Al contrario, es una comprensión de cómo se pusieron en juego los diferentes

	componentes y factores presentes en la experiencia, para poder enfrentarla ahora con una visión de transformación (p. 6)
	Lo participativo: Este desafío es uno de los más importantes, pues supone ver la forma como los diferentes actores de la experiencia se involucran en el proceso de sistematización. Ahora bien, aunque también las posibilidades son múltiples, quizás un criterio común sería el considerar que los actores no son meros informantes. Opciones y recursos metodológicos: El desafío en este campo, que es también un dilema, es encontrar criterios claros, justificados, que sirvan de base para escoger determinada herramienta en los diferentes momentos de un proceso de sistematización: escoger la herramienta más adecuada para las circunstancias concretas, por ejemplo, para hacer un buen registro, para el ordenamiento y clasificación de aspectos, para la recuperación histórica, para analizar componentes, para hacer síntesis y reflexión conceptual, para

	extraer conclusiones, para elaborar materiales comunicativos, entre otros.
	Pretensiones, posibilidades, utilidades y límites: Aquí surge un cuestionamiento importante, ¿qué se puede y qué no se puede hacer con la sistematización? De repente la sistematización proporciona sugerencias, intuiciones, pistas, provocaciones, desde sus propios aprendizajes, que incentiven a otras experiencias, pero que en ningún caso se habla de una replicabilidad mecánica. Ese intercambio de saberes es muy importante. Pero es significativo que sea un intercambio de aprendizajes ya interpretados y no un intercambio descriptivo de narraciones. Por ello será trascendental encontrar las relaciones y las diferencias entre sistematización, evaluación, investigación, monitoreo.

Adaptado de Dilemas y Desafíos de la sistematización de experiencias, de Jara, O, 2001. Cochabamba, Bolivia.

1.2 Los desafíos de la sistematización en este trabajo

- El primer desafío en el desarrollo de la investigación fue precisar los aspectos principales de la experiencia, para lo cual se tuvieron en cuenta como primera medida los conceptos de discapacidad, discapacidad cognitiva leve, inclusión educativa, normatividad con respecto a la inclusión, experiencias educativas y claro está, todo lo relacionado con la sistematización de experiencias. Con respecto a las dos últimas se hizo la pregunta ¿qué tipo de experiencias educativas se van a investigar? por lo que se precisó hablar del tipo de relaciones que se observan en la escuela: relación estudiante-estudiante, relación estudiante-docente y relación estudiante- conocimiento. Como ya se ha mencionado antes el aspecto principal de la

experiencia es escuchar a los niños y niñas en inclusión, es decir, ellos hablan desde la experiencia.

- El segundo desafío fue la interpretación crítica que se le dio a las experiencias de los niños y niñas en inclusión, pues aquí cada detalle contaba.
- El tercer desafío se centró en la participación de los actores, en este caso los estudiantes, ya que para involucrarlos se tuvieron que utilizar varias herramientas que permitieron indagar sus experiencias escolares.

2. PRESENTAR EL PROBLEMA DESDE LA EXPERIENCIA

Este apartado presenta el contexto de experiencias, el cual surge a partir de las narraciones de una de las docentes investigadoras y su interacción diaria en los diferentes espacios escolares donde se desenvuelven los niños en inclusión. A continuación, se puede observar como la práctica educativa de los estudiantes con discapacidad cognitiva leve presenta diferentes matices que muestran la realidad contada desde su voz y desde la propia mirada del estudiante, con sus aciertos y desaciertos.

2.1. Nuestra experiencia

En el aula regular de la IED Carlos Arturo Torres, están inmersos los estudiantes con discapacidad cognitiva leve, quienes son los protagonistas de esta sistematización de experiencias. Allí se tejen diferentes relaciones y percepciones que se desarrollan en cada una de las actividades escolares.

Se observan situaciones en las que los estudiantes en inclusión no pueden expresar muchas veces sus necesidades, su malestar y sus propuestas, lo que conduce en muchas ocasiones a la

aparición de conductas inadecuadas, no sólo por parte de ellos sino también situaciones inapropiadas con los pares de aula regular. La práctica es leída desde múltiples miradas y expresada específicamente desde las voces de los niños con déficit cognitivo leve, en cada espacio del contexto escolar, es así como se observan situaciones de altercado, rechazo, asertividad, aceptación y exclusión. En la parte académica y social hay estudiantes que responden adecuadamente a las adaptaciones curriculares que se hacen, algunos socializan con sus pares, se adaptan a los grupos de trabajo, participan en bailes y presentaciones sin ninguna timidez. En algunos grupos existe la cooperación entre los mismos estudiantes con discapacidad, ya que los que tienen una mayor comprensión del tema visto ayudan al compañero que no ha logrado terminar su actividad. Pero no todas las situaciones funcionan de forma armónica, puesto que en todo grupo social existen discordias o malentendidos que a veces terminan con la agresión verbal o física. Otro factor importante es la falta de motivación ante las actividades planteadas, puesto que se presentan conductas de distractibilidad e inquietud motora. (Ver anexo 3)

Se propone la sistematización de experiencias por tener múltiples utilidades: los docentes se pueden apropiar críticamente de su papel en las experiencias de estos estudiantes y así extraen aprendizajes que se puedan mejorar en un futuro, creando un diálogo entre los actores del proceso educativo, aportando y contribuyendo a la conceptualización y teorización de las políticas educativas inclusivas, fortaleciendo el trabajo institucional y profesional de los educadores. Cabe resaltar que, desde la epistemología, la sistematización de experiencias tiene una concepción dialéctica, la cual considera que por el hecho de que el sujeto es un ser social por naturaleza, que vive en colectivo y que requiere del otro o los otros para autoanalizarse y para auto reafirmarse, permite aproximarse a la comprensión de los fenómenos sociales, desde el interior de su dinámica. De esta forma se quiere construir historia “por medio de la voz de los estudiantes”, a partir de sus propias experiencias y vivencias en su círculo escolar.

2.2. Los actores

Los niños con discapacidad cognitiva que llegan a esta institución ingresan en dos modalidades: aquellos que son remitidos por la Secretaría de Educación, o los que llegan por

requisito directo de los padres, caso en el cual deben presentar un diagnóstico realizado por neuropsicología o psicología de la EPS a la que están vinculados. Estos profesionales aplican un test de inteligencia llamado Wechsler el cual se toma como referencia para medir el grado de discapacidad cognitiva del estudiante, se realiza en niños de 6 a 17 años. Cuando el estudiante no cuenta con este diagnóstico, la profesional de apoyo de la institución aplica una prueba Tamiz que arroja resultados para determinar el desarrollo cognitivo en cuanto al lenguaje, motricidad gruesa y fina, prueba sensorial auditiva y visual.

Para la presente investigación se toman las experiencias educativas de los siguientes niños y niñas, cuya información se relacionan en el siguiente cuadro donde se encontrará su nombre, edad, curso al que pertenecen y el diagnóstico que presentan:

Tabla 2

Información de los niños en inclusión

Nombre	Edad	Curso	Dx	Descripción Del Estudiante
María Alejandra Díaz	11	401	Discapacidad cognitiva moderada	La estudiante no establece contacto con sus pares se muestra aislada y poco sociable, las habilidades académicas que posee son muy bajas por lo cual se hace necesario tener una supervisión constante para el adecuado desarrollo de las tareas propuestas.
Angie Esmeralda Barragán	13	501	Discapacidad cognitiva leve	Presenta características pedagógicas adecuadas, los niveles atencionales son aceptables, es organizada con sus tareas y trabajo, en ocasiones busca a un adulto para que explique los términos que no entiende.
Fabián Steven Jiménez	11	502	Discapacidad cognitiva leve	Presenta características adecuadas en su desempeño escolar, es recursivo en la ejecución de las actividades. Sus niveles de capacidad para percibir y analizar formas, es muy conveniente. Tiene capacidad para agrupar conceptos visuales en categorías comunes, establecimiento de relaciones lógicas entre elementos.
Julián David Flores León	10	401	Déficit cognitivo leve, alteraciones en la comprensión y expresión del habla y del lenguaje,	El estudiante se adapta de forma adecuada al proceso académico desarrollado, establece algunas veces contacto visual con la docente, se observa adecuado seguimiento a la instrucción, los periodos atencionales que establece son deficientes. Con las

			trastorno de ansiedad, enuresis no orgánica, epilepsia y síndromes epilépticos sintomáticos relacionados con localizaciones (focales) (parciales)	consignas verbales logra nuevamente encaminar su atención hacia las actividades desarrolladas.
--	--	--	---	--

Elaboración propia basada en la información suministrada por la docente de apoyo de la IED Carlos Arturo Torres, Yolanda Giraldo.

Los anteriores diagnósticos, influyen de forma directa en el comportamiento de estos estudiantes en los diferentes espacios de su contexto escolar. A lo largo de desarrollo de este trabajo se pueden observar con más profundidad los avances que han logrado y como las diferentes observaciones y análisis de ellas pueden llegar a modificar las descripciones anteriores.

2.3. Las necesidades del contexto

El colegio Carlos Arturo Torres se ha caracterizado por implementar un programa de inclusión educativa, que forma estudiantes en condiciones de discapacidad cognitiva leve a moderada en el aula regular, sin embargo las prácticas inclusivas se encuentran desarticuladas a los planes de mejoramiento institucional; según el PEI el trabajo en el colegio, va enfocado a plantear un plan de acción que logre reconfigurar la labor institucional, y así incidir en el fortalecimiento de la cultura escolar inclusiva; a partir del uso del “Índice de Inclusión”¹ creado por Booth y Ainscow en el 2000, el cual fue adaptado por un grupo de especialistas del Ministerio de Educación Nacional.

¹ Como resultado de un proceso de movilización mundial un equipo de investigadores, liderado por Tony Booth y Mel Ainscow, del Centre for Studies on Inclusive Education-CSIE, diseñan el primer "Index for inclusion" (2000), documento formulado en torno a tres dimensiones: cultura escolar, política escolar y prácticas educativas inclusivas. Se propone estimular al equipo docente a compartir y construir nuevas iniciativas sobre la base de sus conocimientos previos, a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus IE para aumentar el aprendizaje y la participación de todos y todas sus estudiantes. En el 2005 la UNESCO emite un documento de índice de inclusión actualizado y a partir de aquí, diferentes países del mundo han incorporado esta herramienta adaptándolo a su realidad educativa.

Esta institución se encuentra ubicada en la localidad octava de Kennedy, barrio Nueva Delicias la cual está conformado por familias en estratos 2 y 3, en su mayoría empleados o propietarios de pequeños negocios familiares. El colegio cuenta con dos sedes; la sede A que atiende tres jornadas, mañana, tarde y noche; en la jornada mañana y tarde se atiende primaria y bachillerato de educación regular y programa de inclusión escolar; en la jornada nocturna se atienden jóvenes adultos en educación por ciclos propedéuticos, entre los cuales también existe población en inclusión. La sede A cuenta con docentes profesionales en educación especial, que se presentan como apoyos en el aula entre ellas, una profesional para primera infancia, primero, segundo y tercero, otra para los grados cuarto, quinto, sexto y séptimo y por último la profesional que apoya en grados octavo, noveno, décimo y once. La Sede B son aulas especializadas de apoyo, atiende niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad cognitiva moderada, severa y física.

Según la Secretaría de Educación de Bogotá, se describen a continuación las condiciones atendidas en las diferentes instituciones educativas de la ciudad:

Tabla 3

Condiciones atendidas por la Secretaría de Educación Distrital 2017

MARCACIÓN EN EL SISTEMA DE MATRÍCULA NACIONAL SIMAT	DESCRIPCIÓN Y/O CONDICIONES ATENDIDAS ASOCIADAS A LA MARCACIÓN
Sensorial visual (sv)-Baja visión	Discapacidad visual moderada y grave
Sensorial visual (sv) – Ceguera	Pérdida total de la visión
Trastorno del espectro autista	Trastorno del espectro autista TEA Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett
Discapacidad intelectual- cognitivo	Síndrome de Down, otros síndromes de Compromiso intelectual.
Múltiple discapacidad	Presencia de 2 o más discapacidades
Sensorial auditiva (SA) Usuario de Lengua de Señas Colombianas LSC	Discapacidad auditiva severa y profunda
Sensorial Auditiva (SA) Usuario de Castellano	Sordos usuarios de comunicación verbal, hipoacusia o baja audición
Sordoceguera	Población con discapacidad visual y auditiva simultánea.
Limitación Física	Parálisis cerebral cuadriplejia (cuatro miembros) Hemiplejia (Medio lado derecho o izquierdo) Monoplejia (un solo miembro) Paraplejia (dos miembros, superiores o inferiores) Distrofia muscular, Osteogénesis imperfecta (huesos de cristal) Lesión Neuromuscular, espina Bífida.

Psicosocial	Trastorno de conducta opositor desafiante, Esquizofrenia, Trastorno bipolar, Trastorno de ansiedad (trastorno obsesivo, compulsivo, psicosis) TDHA asociado a otra condición
CAPACIDADES EXCEPCIONALES ATENDIDAS POR LA SED	
Capacidades excepcionales Talento científico Talento tecnológico Talento subjetivo Talento atlético	Aquellos estudiantes que presentan un potencial superior a sus pares en las ciencias básicas de la naturaleza y ciencias sociales o humanas, talento en artes o letras, en actividades físicas, ejercicios o deportes, en liderazgo social y emprendimiento.

Información suministrada por la docente de apoyo del IED Carlos Arturo Torres, Yolanda Giraldo

Con relación al cuadro anterior, vale la pena aclarar que no todos los anteriores diagnósticos se presentan en la población escolar de la institución. A continuación, se enuncian las condiciones de los estudiantes que están incluidos en el aula regular del colegio:

- Sensorial visual, baja visión: como característica principal se observa que estos estudiantes sostienen los libros y cuadernos muy cerca de los ojos, bizquean y fruncen el ceño, con frecuencia tienen dolores de cabeza y experimentan dificultades para aprender a leer.
- Trastorno del espectro autista: El trastorno del espectro autista (TEA) es una condición neurológica y de desarrollo que comienza en la niñez y dura toda la vida. Afecta cómo una persona se comporta, interactúa con otros, se comunica y aprende. Se le llama "trastorno de espectro" porque diferentes personas con TEA pueden tener una gran variedad de síntomas distintos. Estas personas pueden tener problemas para hablar con otras y es posible que no los miren a los ojos cuando se les habla. Además, pueden tener intereses limitados y comportamientos repetitivos.
- Síndrome de Down: Es un trastorno genético en el cual una persona tiene 47 cromosomas en lugar de los 46 usuales. Esta forma de síndrome de Down se denomina trisomía 21. El cromosoma extra causa problemas con la forma en la que se desarrollan el cuerpo y el cerebro.
- Discapacidad intelectual cognitiva: Las discapacidades intelectuales o del desarrollo son anomalías en el proceso de aprendizaje, entendidas como la adquisición lenta e incompleta

de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano que conduce finalmente a limitaciones sustanciales en el desarrollo corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual muy variable que tiene lugar junto a circunstancias asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo.

- La esquizofrenia: es una enfermedad médica que causa pensamientos y sentimientos extraños y un comportamiento poco usual. Es una enfermedad psiquiátrica poco común en los niños y es muy difícil de reconocer en sus primeras etapas. En la institución estos niños están siempre medicados.²

2.3.1. La inclusión en el Colegio Carlos Arturo Torres

Horizonte Institucional: El Horizonte Institucional es uno de los aspectos que se pueden tener en cuenta para revisar el contexto académico y pedagógico de la institución, con miras a conocer lo que se quiere alcanzar de acuerdo con la visión comunitaria de la institución; por lo cual se hace necesario revisar si el enfoque de este trabajo apunta a las expectativas que la institución escolar requiere. Es así como; el documento original Proyecto Educativo Institucional “Conviviendo y aprendiendo construimos calidad de vida” (2014) sustenta su horizonte institucional con el lema, “Se enseña para conocer y se aprende para vivir”. Su Misión: El colegio Carlos Arturo Torres forma integralmente a sus estudiantes incluyendo población con necesidades educativas especiales, mediante el enfoque pedagógico social –cognitivo, promoviendo el desarrollo humano en las dimensiones cognitiva, socioafectiva y físico creativa para la apropiación de competencias ciudadanas y competencias laborales que le permitan ser útil en el entorno social. Su Visión al año 2020 busca que el colegio sea reconocido en la localidad de Kennedy por el desarrollo de una cultura de la inclusión favoreciendo los aprendizajes de los estudiantes en sus dimensiones cognitiva, socioafectiva y físico creativa

² Información suministrada por la docente de apoyo Claudia Carvajal, IED Carlos Arturo Torres.

partiendo de la diversidad y promoviendo el desarrollo de competencias ciudadanas y laborales que permitan fortalecer la utilidad y productividad de los individuos en los distintos entornos sociales.

2.4. Los referentes normativos de esta sistematización

Las normas internacionales de la OEA que han sido ratificadas por el gobierno colombiano se centran en “La Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad” de la Organización de Estados Americanos OEA, la cual fue aprobada mediante la ley 762 del 31 de Julio de 2002 y “La Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas ONU, fue aprobada mediante la ley 1346 de 2009.

El propósito de esta convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente (Artículo 1). Se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva con el Decreto 366 de 2009. Con este decreto, el gobierno nacional recomienda, como primera opción, a profesionales de la psicopedagogía para adelantar el trabajo de la integración y ajuste de la dinámica educativa en favor de la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales al aula regular. Es decir que según el decreto las instituciones educativas deben contar con profesionales de apoyo que deben certificar formación y experiencia en modelos educativos, pedagógicos y didácticas flexibles.

Con los Decretos 2082 de 1996, 2247 de 1997, 3011 de 1997, 3012 de 1997, 3020 de 2002 se menciona que la atención de la población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales es de carácter formal, no formal e informal y se ofrece en instituciones educativas estatales y privadas de manera directa o mediante convenio. También indican que el ingreso al nivel de preescolar no está sujeto a ninguna prueba de admisión o examen psicológico o de conocimientos, o a consideraciones de raza, sexo, religión, condición física o mental y establece

que los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta: la integración de las dimensiones del desarrollo humano (corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa); los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad. Por otro lado, reglamentan la organización y funcionamiento de las escuelas normales superiores, estableciendo que éstas tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa de las poblaciones de las que trata el Título III de la Ley 115 de 1994, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio.

El Decreto 3020 de 2002, reglamentario de la Ley 715 de 2001, señala que para fijar la planta de personal de los establecimientos que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, la entidad territorial debe atender los criterios y parámetros establecidos por el MEN. Además, indica que los profesionales que realicen acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social sean ubicados en las instituciones educativas que defina la entidad territorial para este propósito.

A partir de la Resolución 2565 de 2003 el gobierno establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a las poblaciones con necesidades educativas especiales, otorgando la responsabilidad a las entidades territoriales.

Con el Decreto 366 de 2009, el gobierno nacional recomienda, como primera opción, a profesionales de la Psicopedagogía para adelantar el trabajo de la integración y ajuste de la dinámica educativa en favor de la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales al aula regular. Es decir que según el Decreto las instituciones deben contar con profesionales de apoyo que deben certificar formación y experiencia en modelos educativos, pedagógicos y didácticas flexibles.

La recientemente ley estatutaria promulgada 1618 de 2013 establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. El objeto de esta

ley es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.

2.5. Fuentes Documentales

El presente apartado se ha dividido en torno a tres categorías: políticas de inclusión, prácticas pedagógicas incluyentes y barreras inclusivas desde la comunidad escolar. En primer lugar, se hace referencia al tema de las políticas de inclusión, puesto que estas son las que reorientan el concepto de educación inclusiva, además se observa como este ha sido un tema que en diferentes países ha cobrado relevancia en los últimos años, todo ello con el fin de reorientar el tema de la exclusión y plantear reformas al sistema educativo inclusivo.

En segundo lugar, dentro del marco de las prácticas pedagógicas incluyentes, se destaca la forma en que los docentes enseñan, ya que esta categoría determina las reformas presentadas en cualquier país para mejorar la inclusión dentro del aula.

Finalmente, entre la categoría de las barreras inclusivas desde la comunidad escolar se observa el funcionamiento y dificultades de los procesos inclusivos no solo desde los docentes, sino también desde la familia y pares académicos. Por lo tanto, con el propósito de reconocer, evaluar y reflexionar sobre las prácticas incluyentes se presentan las siguientes investigaciones que dan cuenta de este escenario educativo.

2.5.1. Políticas de Inclusión

Al respecto, entre los trabajos seleccionados en esta categoría se encuentra en primer lugar la Tesis Doctoral presentada por Elizabeth Velázquez Barragán en el año 2010 de la Universidad de Salamanca, facultad de Psicología, titulada “La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas”, su objetivo primordial fue revisar la literatura científica que estudia la relación entre el marco teórico de la inclusión educativa y la organización de las escuelas que siguen Programas de Integración, tanto a nivel internacional, como a nivel nacional.

Concluye que, debido a su recién conformación, el concepto de *Inclusión* en México no se encuentra completamente diferenciado del de Integración; considera que sería necesario encontrar un consenso teórico sobre las implicaciones de la Escuela Inclusiva y de sus prácticas. De la misma forma, la doctora Andrea Padilla Muñoz, publicó en el año 2011 un artículo llamado “Inclusión educativa de personas con discapacidad” en la Revista Colombiana de Psiquiatría, allí se fundamenta en el Decreto 366 del 9 de febrero de 2009, que soporta la reglamentación y apoyo pedagógico para la atención a estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales. Habla de cómo este tema de la discapacidad requiere preparación y planeación por parte de las entidades educativas que tienen como fin ayudar a dichos estudiantes. Afirma que el tópico de la discapacidad es heterogéneo y esto se representa en la apreciación diferencial de los docentes respecto a su preparación para atender diferentes problemáticas. Hay pocos docentes preparados y ello puede incidir en la inclusión escolar. La investigadora afirma que, aunque los términos y la ley sobre discapacidad muestren apoyo a este tema de la inclusión, aún existen muchos vacíos para la inclusión de esta población.

Finalmente, la tesis doctoral *Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão: políticas y prácticas*, presentada por María Antonia Oliveira Bogéa de la Universidad de Alcalá en el año 2012, sostiene mediante sus investigación que desde la perspectiva los maestros, coordinadores y directores sobre el desarrollo de este proceso en el contexto de las prácticas educativas desarrolladas en las instituciones escolares públicas maranhenses, existe un distanciamiento entre las políticas oficiales y las prácticas escolares instituidas, por lo que hay un mayor grado de incoherencia verificada en los programas, proyectos, propuestas curriculares y los discursos y prácticas educativas.

2.5.2. Prácticas pedagógicas incluyentes

La investigadora Norelly Soto Builes, en su Tesis doctoral de la Universidad de Manizales (2007) titulada *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con Necesidades Educativas Especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión*, allí habla del reconocimiento que debe tener la población en situación de discapacidad, admitiéndose como sujetos de derecho. Según la investigadora durante este proceso se logró comprender cómo ha

avanzado el proceso de inclusión en primera infancia, no solo como la imposición de una política pública, sino que también como un cambio coyuntural, en la forma como se entiende la discapacidad por parte de los docentes, trasladando el concepto de una noción clínica rehabilitadora y hasta normalizadora, hacia uno más social en donde los niños y niñas con discapacidad son entendidos como sujetos sociales de derecho. También evidenció cómo el rol de la educadora especial es más visible y debe garantizar que se cumplan los objetivos del proceso de inclusión. De igual forma se percibe que, aunque el proceso de inclusión educativo ha avanzado, aún continúan las concepciones de inclusión relacionadas con discapacidad, está vista como una condición compleja que requiere de un apoyo interdisciplinar para trabajar. Finalmente, las maestras aun presentan miedos y resistencias al proceso de inclusión ya que consideran que no tienen la capacitación ni la información necesaria para hacerse cargo de los niños en condición de discapacidad.

En este mismo sentido, la profesora Andrea Vega Godoy de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena en Chile, presenta un artículo titulado “Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?”. El artículo publicado en el 2008 trata sobre una investigación realizada a cuatro profesores directores de curso de 120 alumnas, de primero a cuarto grado de primaria, donde se encuentran estudiantes con necesidades educativas especiales. El análisis de sus prácticas revela un proceso pedagógico homogéneo, marcado por una enseñanza tradicional, academicista, donde probablemente el docente es el portador del conocimiento que organiza y selecciona los contenidos a transmitir, negando participación efectiva por parte de sus alumnas y alumnos. Lo que es peor aún se evidencia en la falta de reconocimiento de la diversidad, manifestándose en la discriminación y la negación del otro. La profesora Andrea Vega invita a la posibilidad de instalar cambios y de reconstruir significados, en este caso sobre la integración.

A diferencia de la anterior investigación el artículo de los investigadores de Chile y España, Alejandra Sánchez Bravo, Claudia Díaz Flores, Susan Sanhueza Henríquez y Miguel Friz Carrillo “Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa” en el año 2008, describen las actitudes que un grupo de estudiantes de pedagogía en

Educación General Básica y Pedagogía en Historia y Geografía manifiesta hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en el sistema de educación regular. Los resultados arrojados en el análisis de datos concluyen que en general la muestra presenta una tendencia actitudinal favorable a la inclusión del alumnado que presenta N.E.E. en la educación regular. Lo anterior se debe que desde el comienzo de la formación inicial se aborda sistemáticamente la temática de la atención a la diversidad y de este modo se preparan a los maestros para que puedan responder eficientemente a las demandas actuales de la educación en donde la diversidad del alumnado es lo habitual. Los investigadores sostienen que la universidad debe dotar a los profesionales de la educación de los conocimientos y herramientas necesarias para atender la diversidad del alumnado, lo cual debe formar parte en los planes de estudio correspondiente a la formación inicial de los profesores.

Bajo el título “Prácticas institucionales para la gestión de un currículo inclusivo” (2011), los estudiantes Claudia Marcela Gomez Novia y Helvert Eduardo Sarmiento Guzmán, ambos estudiantes de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, observaron que en la práctica pedagógica de los docentes investigados se da la integración escolar más que el proceso inclusivo. Los Padres de Familia, otros participantes en la investigación, ven el proceso educativo de sus hijos dentro del proyecto de inclusión como una participación y derecho a la educación, como la implementación y puesta en marcha de una política pública, pero no sienten en sus apreciaciones que sus hijos y la institución hablen el mismo idioma. Con resultados similares se encuentra la tesis doctoral de la investigadora Carolina Hurtado de la Universidad Autónoma de Madrid titulada “La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente” (2013), allí establece como el principal objetivo de este estudio conocer el contenido y la estructura de las concepciones del profesorado sobre procesos de inclusión educativa. Después de realizar los análisis de datos de concluye que la práctica de reflexionar sobre las acciones educativas puede ser una manera de provocar el cambio, también concluye que las instituciones deben permitir la colaboración y el intercambio entre equipo docente sobre evidencias, seguimiento, evaluación de los procesos y resultados. Recomienda que avanzar hacia prácticas más inclusivas implica también un reto personal basado en el cambio de valores y principios que guían la práctica.

2.5.3. Barreras inclusivas desde la comunidad escolar.

Para comenzar se presenta la publicación de la Revista Siglo Cero el artículo llamado “La valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas” escrito en el año 2008 por Miguel Ángel Verdugo y Alba Rodríguez Aguilera, ambos investigadores españoles. Se observa que los profesionales apuntan a cambios prioritarios y propuestas de mejora en la inclusión educativa, es decir, debe haber cambios en los centros educativos regulando el paso a secundaria, pautando normas que faciliten la coordinación y orientando la práctica docente. Para este grupo en lo social, es importante la colaboración e implicación de todas las familias además más formación y difusión sobre la inclusión educativa. En cuanto a la administración proponen disminuir en el aula la cantidad de niños en inclusión y de aula regular, invertir en personal e infraestructura. Por último, las propuestas para el profesorado son planificar la docencia desde la diversidad agilizando las adaptaciones curriculares.

En ese orden de ideas la tesis de grado Maestría de Investigación titulada *Aportes para estudiantes, docentes y familias del proceso de inclusión de niños, niñas, jóvenes en condición de discapacidad en el contexto escolar regular, una mirada desde el construccionismo social* de Ana Milena Rincón de la Universidad Pedagógica Nacional (2013), expone cómo a partir de las narrativas de la comunidad educativa se observa el fortalecimiento de vínculos afectivos basados en el respeto, la colaboración, la tolerancia, la amistad y comunicativos de los estudiantes en condición de discapacidad con sus compañeros sin discapacidad, según lo refieren sus maestros, adicionalmente se ha desdibujado la mirada de la persona en condición de discapacidad que no aprende y que es niño eterno. Por su parte en los relatos de las familias se ha visibilizado que tienen una mirada más positiva frente a este proceso, pues actualmente ya no consideran que los niños y las niñas con discapacidad sean un modelo inadecuado para sus hijos y que tampoco consideran que se ven afectados los procesos académicos.

Finalmente en las voces de los estudiantes sin discapacidad se identifica que reconocen a su compañero con discapacidad como otro ser humano con diversas características, que aprenden más despacio, que comprende, piensa y manifiesta sus acuerdos y desacuerdos como ellos, así mismo los relatos de los estudiantes con discapacidad, muestran agrado por la asistencia al colegio, por las actividades que allí se realizan y refieren que se sienten aceptados por sus

compañeros, mencionan a sus mejores amigos y profesores, lo cual da cuenta de dinámicas de interacción positivas entre los diversos actores de dicho proceso inclusivo.

2.6 Relación de las fuentes documentales con este trabajo

En conclusión, las investigaciones abordadas recogen información valiosa desde el punto de vista normativo hasta las experiencias educativas de cada comunidad. Como primera medida se evidencia la falta de investigación y de profesionalización por parte de los educandos en cuanto a las orientaciones pedagógicas de los estudiantes con necesidades educativas especiales. También queda claro que en muchos casos existe más integración que exclusión, tomada esta como un retroceso en los procesos educativos, pues los estudiantes con necesidades educativas especiales están, pero no actúan y no son incluidos como parte del colegio.

Por otra parte, se evidencia la falta de adaptaciones curriculares en los planteles, pues falta adaptarlo desde la flexibilidad y por supuesto desde la diversidad. Este problema se convierte no solo en una barrera de aprendizaje, sino también en una falta de oportunidad para que los niños con algún tipo de discapacidad participen activamente con sus pares académicos.

Finalmente, se analizan los procesos que conducen a la exclusión, donde el docente debe reflexionar sobre su actuación profesional, utilizando los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje, desarrollando un lenguaje común para la práctica y creando condiciones de apoyo que posibiliten la innovación.

No obstante, en estos trabajos no se escuchan las voces de los estudiantes en inclusión, no se presta atención a lo que los propios estudiantes tienen que decir sobre sus experiencias educativas, además sobre la diversidad y la inclusión.

3. OBJETIVO

Sistematizar las experiencias educativas de los niños y niñas en inclusión de los grados cuarto y quinto de primaria del Colegio Carlos Arturo Torres, por medio del Método biográfico-narrativo.

Esta investigación no presenta objetivos específicos, puesto que el objetivo general que se plantea se refiere directamente a la experiencia concreta que queremos sistematizar. Este objetivo señala el sentido y el resultado final que se quiere alcanzar, siendo la brújula que orienta a lo largo de toda la labor investigativa y dando sentido e intencionalidad a todo el proceso de sistematización de las experiencias educativas de los niños y niñas en inclusión.

4. CONSTRUCCIÓN DE LA TEMÁTICA

En este apartado se presentarán las categorías centrales para esta investigación: la inclusión, la discapacidad intelectual y las experiencias educativas. Se escogieron estas categorías, puesto que es importante reconocer que la persona con discapacidad cognitiva leve es un ser humano con derechos, por lo que debe ser incluido como miembro de la sociedad, aun cuando lo sea de una manera específica, teniendo en cuenta que esta especificidad no anula, por el contrario, lo hace partícipe en todas las relaciones sociales que dan lugar a las experiencias en diferentes contextos, en este caso el educativo.

4.1. Inclusión

La educación inclusiva ha sido un elemento de preocupación mundial en los últimos años; la UNESCO (2008), en el documento presentado durante la Reunión Regional “Educación Inclusiva en América Latina”, plantea la necesidad de una nueva visión de la educación inclusiva, que contribuya al favorecimiento de todos los sectores sociales y logre disminuir la desigualdad y la exclusión. Durante esta reunión regional se definieron parámetros para actuar sobre la poca atención que presentan los planes y proyectos de América Latina en cuanto a la atención especial que requiere la población con NEE; sin embargo refieren a la forma como cada

país lo está asumiendo, en términos de una necesidad asociada a la población de alta vulnerabilidad, que ha sido objeto de discriminación e inequidad social con un énfasis de importancia en las poblaciones y estudiantes con NEE, en ese sentido se plantea la igualdad de oportunidades que debería tener esta población, en términos de acceso al conocimiento necesario e integral, en el marco de una sociedad igualitaria.

En Colombia el tema de la educación inclusiva es de gran preocupación desde la mirada gubernamental, lo que ha hecho que se establezcan políticas que abordan la discapacidad desde el enfoque de derechos humanos. Es así como nuestro país ratifica la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU 2006).

El concepto de inclusión ha atravesado diferentes caminos para avanzar a lo que hoy en día es y ya se puede hablar de una educación inclusiva y para la vida. Con respecto a la definición de inclusión educativa Verdugo (2008) afirma:

El concepto de inclusión se refiere no tanto a integrar a los alumnos como a que las escuelas les incluyan, para lo cual es necesario modificar actitudes negativas y estereotipos, cualificar al profesorado y otros profesionales, cambiar las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular habitual, y muchas otras acciones. (p. 7).

Enfocar la inclusión educativa desde una perspectiva humanista es una necesidad en la educación actual; en este aspecto Leonardo Polo cita una de las definiciones que dio Tomas Alvira de la Educación muy pertinente al respecto:

Educar es ayudar a crecer. Como buena definición, fruto de los muchos años que este profesor dedicó a esta tarea, alude directamente a un implícito sumamente importante: que el ser humano es capaz de crecer. El hombre es un ser vivo a quien hay que ayudarlo a crecer, porque en otro caso su crecimiento será mucho menor del que sería susceptible si se le ofrece esa ayuda (2006, p. 41)

A propósito de este postulado la Institución Carlos Arturo Torres como pionera en procesos de inclusión educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva, tiene grandes retos y responsabilidades por asumir con esta población en ese proceso de crecimiento; uno de ellos es configurar una labor institucional que involucre a todos los miembros de la comunidad, para que se dé un proceso de crecimiento en términos del fortalecimiento de la cultura escolar inclusiva,

que permita consolidar virtudes sociales enfocadas al reconocimiento a la diversidad y que involucren a todos los estamentos institucionales y fortalezcan la identidad de los estudiantes del programa.

4.2. Discapacidad intelectual

La discapacidad se ha expresado de diferentes maneras y es por eso por lo que debe ser contextualizada para que se entiendan las necesidades reales de las personas implicadas. Por ello la Asociación Americana de Discapacidades intelectuales y del desarrollo (AAIDD), anteriormente denominada Asociación sobre Retraso Mental (fundada en 1876) es una organización que se ha involucrado con discapacidades intelectuales y algunas discapacidades del desarrollo relacionadas con esta condición. La asociación cuenta con miembros de diferentes países y su sede principal está en Estados Unidos. La misión de la AAIDD es promover políticas progresivas, investigación legítima, prácticas eficaces, y derechos humanos de las personas con discapacidades intelectuales. En 2010 la asociación presenta la undécima edición del manual titulado discapacidad intelectual: definición, clasificación, y sistemas de apoyo.

Según la Asociación Americana de Discapacidades y del desarrollo (AAIDD) la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, así como expresada en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años.

La clasificación más generalizada y adoptada hoy para diagnosticar a las personas con discapacidad intelectual, es la que se basa en el cociente intelectual (CI). El cociente intelectual es una puntuación, resultado de alguno de los test estandarizados diseñados para valorar la inteligencia. Al contrario de lo que se suele pensar comúnmente, el CI no es la inteligencia de una persona, sino solamente un estimador de inteligencia general que no siempre es adecuado. En cada caso, y según las puntuaciones de distintos factores, el psicólogo o psicóloga que realiza la prueba valora cuál es el estimador más apropiado, pues el CI no es un resultado concluyente para medir la inteligencia. Las puntuaciones de CI se usan en muchos contextos distintos:

predictivos de rendimiento escolar, indicadores de necesidades especiales educativas, predictivos de rendimiento laboral, o por parte de sociólogos que estudian la distribución de la inteligencia en poblaciones y las relaciones entre la inteligencia y otras variables³.

Con base en estos criterios, aparecen tres tipos de discapacidad intelectual:

- Discapacidad cognitiva leve: CI 50-55 a 70, se denomina así a las personas que transitan la “etapa educable” son alrededor del 85% de las personas afectadas por el trastorno. Suelen desarrollar habilidades sociales y de comunicación durante los años preescolares (0-5 años), tienen insuficiencias mínimas en las áreas sensoriomotoras y con frecuencia no se diferencian de otros niños sin discapacidad cognitiva hasta edades posteriores. Adquieren habilidades sociales y laborales adecuadas para una autonomía mínima, pero pueden necesitar supervisión, orientación y asistencia, especialmente en situaciones de estrés social o económico desusado. Contando con apoyos adecuados, los sujetos con discapacidad cognitiva leve viven sin inconvenientes en la comunidad, sea independientemente, sea en establecimientos supervisados.
- Discapacidad cognitiva profunda: es el grado más elevado de discapacidad intelectual y también el más infrecuente, las personas con este nivel de discapacidad tienen un CI inferior a 20. La mayoría de los individuos con este diagnóstico presentan una enfermedad neurológica identificada que explica su discapacidad cognitiva. Durante los primeros años desarrollan considerables alteraciones del funcionamiento sensorio motor. Puede predecirse un desarrollo óptimo en un ambiente altamente estructurado con ayudas y supervisión constantes, así como con una relación individualizada con el educador. El desarrollo motor y las habilidades para la comunicación y el cuidado personal pueden mejorar si se le somete a una enseñanza adecuada.

³ Servicio de información de discapacidad, SID. Evaluación de niños con discapacidades y evaluación del retraso mental. Criterios para aplicar pruebas que arrojen resultados del CI. El Servicio de Información sobre Discapacidad (SID) se configura como una red pública puesta en funcionamiento conjuntamente por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, la Universidad de Salamanca, a través del INICO (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad), el Real Patronato sobre Discapacidad, la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades de la Junta de Castilla y León y la Fundación Vodafone conformando un sistema de información de carácter estatal sobre discapacidad, vía web, de acceso público, libre y gratuito. El SID forma parte de REDID (Red Española de Información sobre Discapacidad).

- Discapacidad cognitiva grave: Con un CI de entre 20 y 35, incluye el 3-4 % de los individuos con discapacidad cognitiva. Durante los primeros años de la niñez adquieren un lenguaje comunicativo escaso o nulo. Durante la edad escolar pueden aprender a hablar y pueden ser adiestrados en habilidades elementales de cuidado personal. Se benefician sólo limitadamente de la enseñanza de materias pre-académicas como la familiaridad con el alfabeto y el cálculo simple, pero pueden dominar ciertas habilidades como el aprendizaje de la lectura global de algunas palabras imprescindibles para la “supervivencia”. Los adultos pueden ser capaces de realizar tareas simples estrechamente supervisadas en instituciones.

4.3 Experiencias Educativas

La experiencia es la que pone en marcha los procesos de pensamiento, es decir que se piensa porque algo ocurre. La experiencia se piensa como producto de las cosas que pasan a partir de lo vivido, como consecuencia de lo que sucede en el mundo, que se experimenta como propio, afectados por lo que pasa. La experiencia nos obliga a repensar y mejorar las ideas anteriores que se tienen de ciertas cosas, dice Gadamer (1977):

La experiencia tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación, sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable. La experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improviso, y sin embargo no sin preparación, y vale hasta que aparezca otra experiencia nueva. (Contreras et al., 2010, p. 25)

En el marco de lo educativo, plantear la experiencia como idea central de la educación significa dar una mirada especial a los estudiantes para entender lo que ellos verdaderamente viven, pues infortunadamente el sistema escolar solo busca una exigencia de productividad, de resultados concretos en tiempos determinados. El sistema discute lo que hay detrás de cualquier experiencia educativa: la imprevisibilidad, la ambigüedad y la subjetividad. Por ello busca certezas técnicas, métodos productivos eficaces y garantías de resultados. Es así como fijar procesos y determinar resultados impide que sea la propia vivencia la que guíe el sentido de las cosas, e impide que sean sus protagonistas los que puedan dar sentido a lo vivido.

Investigar la experiencia educativa no sólo da cuenta de la realidad, sino que también despierta la cuestión pedagógica de esa realidad educativa. Lo que pretende no es transformar la realidad, sino sacar a la luz otros significados. Por medio de las experiencias educativas se recrean las preocupaciones pedagógicas y las respuestas tienen un verdadero significado. Contreras y Pérez (2010), comentan al respecto:

Investigar desde y hacia la experiencia supone que en la investigación está presente siempre el sujeto, la persona que vive la experiencia, la persona única y singular a la que le sucede la investigación. Porque al investigar ocurren muchas cosas en el interior de cada cual que necesitan ser puestas en palabras para hacer comprensible eso que investigando nos pasa. (p.123)

Partiendo de lo que se comprende como experiencia educativa, es importante reconocer que los niños en inclusión pueden participar reconociendo sus opiniones y experiencias. Al interior de las escuelas existen relaciones entre alumnos, docentes- alumnos, y esto es lo que da sentido al fenómeno educativo. Pero infortunadamente, muchas veces, en el campo de la inclusión existen pocos acercamientos significativos de los actores involucrados y esto se ve reflejado en las políticas de papel o en la falta de pertinencia de los planes de estudio, los cuales muchas veces se hacen sobre el estudiante imaginario y no sobre el estudiante que verdaderamente está en el aula. Existe un profundo distanciamiento de entre lo que el estudiante en inclusión debería aprender y lo que se le enseña.

4.4 Relaciones en las experiencias educativas

En este punto, se hablará de la importancia que tienen las tres relaciones que resultan pertinentes en el análisis de las experiencias educativas de estos niños y niñas en inclusión. Cómo cada una de ellas es analizada y cómo se da el verdadero significado que ayudará a comprender y dar valor a lo que esta población quiere manifestar a través de su papel en la escuela.

4.4.1 Relación Estudiante-estudiante

Las diferentes investigaciones sobre las relaciones que surgen entre los estudiantes en la escuela inclusiva demuestran la importancia que reviste la educación infantil y su interacción social con los compañeros de aula, más aún en aquellos que presentan algún tipo de discapacidad. Según Guralnick (1990):

Las interacciones sociales con sus compañeros, le otorga oportunidades mediante modelos positivos relacionados con la vida real. La evidencia sugiere que los ambientes inclusivos son los contextos más propicios para promover habilidades de interacción social con los iguales, en comparación con los entornos educativos segregados (Vera, Muñoz y Santos 2012, p.28)

Es importante tener en cuenta que para que los estudiantes sean capaces de trabajar con otros compañeros, respetando los diferentes ritmos, capacidades e intereses la primera tarea del educador es la enseñanza de los valores de respeto, tolerancia y cooperación. Existen diferentes medidas destinadas a facilitar la interacción del estudiante en condición de discapacidad con sus compañeros. Cabe resaltar que estas relaciones van más allá del aula de clase, puesto que se extienden a diferentes contextos de la escuela, como lo son el momento de la comida y las actividades libres en el patio de juego. En los diferentes espacios se establecen las interacciones donde el estudiante experimenta el valor que tiene para los demás y estos hechos encierran una gran importancia para el proceso de socialización del alumno con discapacidad, dando cuenta además de la visión que tiene de sí mismo.

Toda relación con los compañeros propicia la socialización del estudiante y la no intervención del docente en estos espacios hace que las actividades sean autorreguladas por los mismos alumnos. A partir de estas actividades se iniciará el conocimiento mutuo, los compañeros del grupo van descubriendo progresivamente el modo de ser de cada uno y, con ello, entran también en contacto con la discapacidad que puede afectar a alguno de sus compañeros. Puigdemellivó (2005), da cuenta de cómo estas relaciones darán lugar a las iniciales reacciones de acoplamiento del grupo y enfatiza:

Debemos prestar una particular atención propiciando un ambiente de respeto a las diferencias individuales y a las normas básicas de relación. Por otra parte, las constataciones también darán lugar a preguntas (surgidas entre los propios alumnos o dirigidas al profesor) a las que

deberemos prestar una especial atención, pues guiarán nuestras acciones destinadas a promover el conocimiento entre los alumnos (p.360).

4.4.2 Relación Estudiante-Docente

En toda relación del ser humano se presentan unas características que le dan un sello y una dinámica particular dentro de la sociedad, es así como en el aula de clase la interacción estudiante- docente presenta algunas configuraciones que la hacen especialmente diferente de cualquier otra interpersonal. Una de estas primeras configuraciones en la interacción social estudiante-docente se puede observar desde lo emocional, pues es importante reconocer que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo entran en juego los conocimientos del docente, los recursos o la didáctica del mismo, también es importante el vínculo emocional que se establece entre ellos. Al respecto Puigdemívol (2005) comenta:

Buena parte de lo que ocurre en las relaciones profesor- alumno también suele explicarse a partir de los que se entiende como una capacidad innata del profesor, puesta de manifiesto a través de su intuición en su trato con los alumnos. Ciertamente es que cada uno de nosotros, como profesores, tenemos nuestras propias tendencias al relacionarnos con ellos, nuestro propio estilo, asociado en gran medida a determinados rasgos de nuestra personalidad. Pero conseguir un tipo de relación que estimule el deseo de aprender del alumno es algo que debe ser objeto de estudio y aprendizaje por nuestra parte y que se ve beneficiado o perjudicado por la propia organización del centro. (p120).

Aunque el principal propósito del docente es que sus estudiantes se formen y aprendan, el docente como líder de su clase y coordinador de actividades de aprendizaje propicia que el estudiante adquiera sentimientos de superación, autoestima, valoración personal además de un concepto de sí mismo o, por el contrario, sentimientos de minusvalía, frustración, indiferencia o apatía.

Es así como el docente hace parte esencial de la relación ya que se encuentra obligado a promover un entorno óptimo basado en el respeto mutuo y la confianza. El acto de educar debe provocar crecimiento, porque descubre y valora la potencialidad que se encuentra en el interior del estudiante. A partir de lo anterior es evidente que no se puede dejar de lado la comunicación como núcleo de la relación estudiante- docente en el aula de clases. El diálogo es una forma de

comunicación muy importante en el proceso educativo, aportando no solo transmisión, sino construcción del conocimiento, posibilitando que el proceso enseñanza-aprendizaje progrese y se consiga que los estudiantes desarrollen un sentido crítico-reflexivo, así como otras habilidades que le permitan desarrollarse socialmente. Infortunadamente cuando las intervenciones de los estudiantes y docentes se dan en forma separada, se convierte en una acción comunicativa deficiente.

Es fundamental reconocer que son diversas las necesidades de los estudiantes, cada uno tiene características distintas y específicas, con diversos ritmos de aprendizaje. Es una tarea muy difícil para los docentes dar una solución a todos al mismo tiempo, en este momento el docente tiene la misión de implementar estrategias que le permitan entender la capacidad de cada estudiante y así priorizar lo más importante para lograr sus objetivos. Por lo tanto, al estudiante como al docente hay que darle un valor justo porque tienen diferentes características en el proceso educativo que deben ser permeadas bajo los principios de una sana convivencia, donde el respeto y la aceptación por parte de ambos permiten la proximidad con el saber, dejando de lado el autoritarismo, la intransigencia o el abuso de poder que demerita la verdadera razón de la educación.

4.4.3 Relación estudiante-conocimiento

La adquisición de conocimientos y el desarrollo de actitudes tienen un lugar mediante un proceso social y psicológico que se conoce como aprendizaje. La enseñanza intenta promover o facilitar el aprendizaje de los alumnos, lo que no implica que pueda establecerse que entre más enseñanza exista más aprendizaje, o que el aprendizaje del alumno, justifique la bondad de la enseñanza que recibe. El principal objetivo de la escuela que atiende a estudiantes en condición de discapacidad es observar los diferentes mecanismos sociales del modelo que atiende a esta población y debe contemplar los componentes sociales de lo que es la discapacidad, cómo entran en armonía con las generalidades de esta y de qué forma se relacionan con los principios y fines de la educación en Colombia. De manera simultánea la visión de la institución debe pretender alcanzar el máximo nivel de desarrollo posible, con el ánimo de favorecer la autonomía y participación en el contexto donde se desenvuelve la persona con discapacidad cognitiva leve.

Tomando como referente la Cartilla de orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva (2006) del Ministerio de Educación, cabe resaltar que:

La institución educativa debe pensar en el sentido de los procesos de aprendizaje, de la funcionalidad pedagógica y pertinencia de ellos para el momento en que se encuentra cada uno de sus estudiantes con discapacidad cognitiva, dado que las mismas condiciones de su funcionamiento intelectual, derivarán en ajustes, adaptaciones y flexibilizaciones en la propuesta educativa y permiten orientar el aprendizaje hacia la significación en el contexto y aprovechamiento en la vida cotidiana (p.31).

Ahora, para abordar esta relación estudiante-conocimiento, implica de forma obligatoria hablar de las adaptaciones curriculares, puesto que constituyen un elemento de gran valor en la oferta educativa a la población con discapacidad cognitiva, pues permiten fortalecer la atención, sin perder de vista el objetivo de formación propuesto en el modelo institucional. Cuando se habla de adaptaciones curriculares se está hablando de cómo responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, bajo criterios que guíen la forma en que el estudiante aprende y que los objetivos son los mismos, tanto para ellos como para los estudiantes de aula regular. Lo que realmente tiene valor acá son las ayudas y apoyos que recibe de la comunidad educativa. El trabajo conjunto que realizan la docente de aula y la de apoyo son una labor esencial para generar el conocimiento asertivo en esta población.

Es recomendable utilizar estrategias que respondan a las características particulares, que se adecúen a su forma de pensar y de actuar. Si para ellos es más fácil y placentero que la información de los diferentes temas sea más visual que auditiva, entonces se recurrirá a la presentación de imágenes, dibujos, símbolos, entre otros, que ayuden a la retención de lo aprendido. Con respecto a la participación en el aula, Josmar Martínez (2002) citado en la Cartilla de Orientaciones pedagógicas del MEN (2006), propone algunas estrategias para que el estudiante con discapacidad cognitiva pueda participar activamente dentro del aula, agrega que se debe prestar especial atención a la calidad de su comunicación con otros, sus interacciones sociales y el aporte significativo que el/ella le hace al grupo:

Invitar a los compañeros del grupo a iniciar las interacciones con el estudiante que presenta discapacidad cognitiva. Ofrecer contenido significativo a las conversaciones a favor del estudiante, responder con sinceridad a las preguntas que los compañeros hacen al estudiante,

siendo respetuoso de su situación, permitir que ocurran interacciones espontáneas sin la intervención constante de un adulto, enseñar a los estudiante del grupo o clase a interactuar directamente con el estudiante con discapacidad, estimular breves interacciones entre los estudiantes e invitar a los compañeros a trabajar con el que presenta discapacidad cognitiva...(p.40)

Estas, entre otras estrategias dan cuenta de la importancia de un valor social inmediato en los procesos de aprendizaje, donde el profesor y la escuela en general contribuyen a organizar un entorno que propicie, favorezca y estimule los saberes de los alumnos en condición de discapacidad, de acuerdo con el contexto social donde se desenvuelven.

5. METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo se tendrá en cuenta la propuesta metodológica del Autor Oscar Jara (2011) quien plantea el siguiente método:

- A. El punto de partida: a1. Haber participado en la experiencia a2. Tener registros de las experiencias
- B. Las preguntas iniciales: b1. ¿Para qué queremos hacer esta sistematización? (Definir el objetivo) b2. ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto a sistematizar) b3. ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (Precisar un eje de sistematización) b.4 ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar? b.5 ¿Qué procedimientos vamos a seguir?
- C. Recuperación del proceso vivido: c1. Reconstruir la historia c2. Ordenar y clasificar la información
- D. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó? d1. Analizar y sintetizar. d.2 Hacer una interpretación crítica del proceso
- E. Los puntos de llegada: e1. Formular conclusiones e2. Comunicar los aprendizajes (p7).

5.1 Siguiendo el Método De Oscar Jara

A. El punto de partida: a1. Haber participado en la experiencia a2. Tener registros de las experiencias

Con la participación en esta sistematización de las docentes investigadoras y las observaciones iniciales, se evidenciaron diferentes procesos con los estudiantes en inclusión. Se les observaba desempeñando sus roles en diferentes espacios educativos, en sus relaciones con

los pares con discapacidad cognitiva y de aula regular, analizando qué les inquietaba, cómo ven el mundo que les rodea, comprendiendo que sienten ante diferentes acciones del contexto y sus dificultades para desenvolverse en él, donde muchas veces callan sus sentimientos y emociones por pena o miedo a no encajar en su mundo social. Para ello las dos investigadoras de este trabajo, comienzan a realizar registros de estas experiencias (Ver anexo 3).

B. Las preguntas iniciales: b1. ¿Para qué queremos hacer esta sistematización? b2. ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar b3? ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? b.4 ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar? b.5 ¿Qué procedimientos vamos a seguir?

Esta sistematización se realizó con el fin de escuchar la voz de cuatro estudiantes con discapacidad cognitiva leve del Colegio Carlos Arturo Torres. Las experiencias que se buscaron sistematizar eran de tipo educativo y los aspectos a sistematizar fueron precisamente las relaciones existentes en este contexto: Relación estudiante-estudiante, relación estudiante-docente y relación estudiante- conocimiento.

Por otro lado, las fuentes de información que se utilizaron fueron los diarios de Campo, entrevistas no estructuradas, actividades con preguntas y dibujos.

En el plan operativo de sistematización, se realizaron las siguientes tareas:

Primer instrumento aplicado		Diario de campo, observaciones iniciales del 11 de octubre-11 de noviembre de 2016		
Instrumentos utilizados en el año 2017				
Instrumento	María Alejandra Diaz	Angie E. Barragán	Fabian Steeven Jiménez	Julian Flórez
Entrevistas 2017	julio 7 agosto 8 agosto 10 septiembre 29	julio 5 julio 7 agosto 7 septiembre 29	julio 7 septiembre 29	agosto 8 septiembre 29
Diario de campo 2017	mayo 9 julio 6	mayo 9 julio 5	julio 6 julio 18	julio 18 julio 21

	julio 13 agosto 1		julio 28	
Actividad de escritura	julio 3	julio 11	julio 11	julio 3
Actividad de dibujos y escrito	julio 14	julio 14	julio 14	julio 14

C. Recuperación del proceso vivido: c1. Reconstruir la historia c2. Ordenar y clasificar la información.

Para reconstruir la historia se tuvo en cuenta la visión global y cronológica de las diferentes fuentes de información que se obtuvo de cada estudiante. Se ordenó la información obtenida y luego se clasificó por cada estudiante y por cada relación (Estudiante- docente, Estudiante- estudiante, Estudiante- conocimiento).

D. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó? d1. Analizar y sintetizar. d.2 Hacer una interpretación crítica del proceso.

Se realizó un ejercicio analítico de cada una de las experiencias de los cuatro estudiantes, localizando puntos clave que se presentaron en el proceso.

E. Los puntos de llegada: e1. Formular conclusiones. e2. Comunicar los aprendizajes

Finalmente, después de hacer un análisis concienzudo de las experiencias, emergieron algunas categorías para sus posteriores interpretaciones críticas. Se espera socializar los resultados en la entidad educativa Carlos Arturo Torres, para que no sólo se resuelvan las problemáticas encontradas, sino que se implementen nuevas estrategias desarrollando modelos y propuestas de atención.

5.2 El relato biográfico- narrativo

Con este instrumento de tipo cualitativo con carácter descriptivo, se recogieron en un documento las narraciones de las experiencias educativas vividas por niños y niñas en inclusión.

Este enfoque permitió ampliar el conocimiento sobre lo que verdaderamente ocurre en la escuela a través del punto de vista de los implicados, pues estos testimonios muestran otra mirada del proceso educativo, recuperando su voz propia en el momento de hacerla pública. Coincidiendo con las palabras de Porta y Martínez (2015):

Este enfoque es narrativo, por cuanto la práctica y el conocimiento experiencial son representados por vía narrativa; es constructivista, en tanto el pasado se explica, se construye e interpreta con referencia al presente; es contextual ya que las historias sólo tienen sentido en sus contextos sociales, culturales e institucionales; es interaccionista, por cuanto los significados se construyen e interpretan (individuo y contexto), y por último es dinámico en tanto proceso con dimensiones temporales.(p.29)

El enfoque biográfico - narrativo apuntó a una reconstrucción y reorganización de las experiencias a través de la narrativa que permite atribuir significados a las concepciones personales de cada niño. Es evidente que con este método se considere a la experiencia como un campo de estudio donde se puede reflexionar y aprender. En este sentido, "investigar la experiencia no es

transformarla en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, desvelando significados y sentidos potenciales" (Contreras y Pérez 2010, p.45).

5.3 Entrevista no estructurada

Otro instrumento valioso utilizado en esta sistematización fue la entrevista, la cual permitió un acercamiento directo a los individuos con la realidad. Se considera una técnica apropiada, capaz de captar opiniones, sensaciones y estados de ánimo que enriquecen la información facilitando la consecución de los objetivos propuestos.

La entrevista según Taylor y Bogan (1986) es un conjunto de encuentros repetidos y persistentes donde el investigador o entrevistador está cara a cara con su informante, indagando sus experiencias, situaciones, emociones y la historia de su vida entre otros (p.64).

La entrevista no estructurada utilizada en esta investigación tiene como característica que no requiere la realización de ningún tipo de guion previo. La información que se obtiene de ella es el resultado de la construcción simultánea a partir de las respuestas del entrevistado. Con los

niños en inclusión que participaron en esta sistematización, fue necesario recurrir a ciertas estrategias que permitieran conducir adecuadamente la entrevista, ya que muchas veces se desviaban del tema propuesto.

La entrevista no estructurada según Ruiz Olabuénaga (1989)), es un método que se trabaja a profundidad y sus objetivos son comprender más que explicar, maximizar el significado, alcanzar una respuesta subjetivamente sincera más que objetivamente verdadera y captar emociones pasando por alto la racionalidad (p.170).

5.4 *Diario de Campo*

Es un valioso instrumento que se utilizó en este trabajo y sirvió como evidencia para hacer el registro de las observaciones iniciales y posteriores a lo largo de la investigación. A través de este se tiene contacto con el entorno social, con la cotidianidad de los sujetos observados, su actuar y pensar. Es un documento escrito en forma de narración que tiene cuatro características importantes:

- Este desarrolla la capacidad de observación generando así un pensamiento reflexivo.
- En la enseñanza da inicio de un proceso de investigación-reflexión.
- Es funcional ya que sirve como medio evaluativo de un contexto.
- Facilita la toma de decisiones.

Los datos recolectados se registran en un cuaderno o libreta como soporte de la observación. Se consignan en las acciones, sonidos, el clima, sensaciones, entre otros. Así mismo describe impresiones que causan los anteriores elementos.

Ahora, estas anotaciones se analizan a profundidad para lograr una reflexión y los aportes a la solución de problemas encontrados.

5.5 *Forma de presentación de las experiencias educativas*

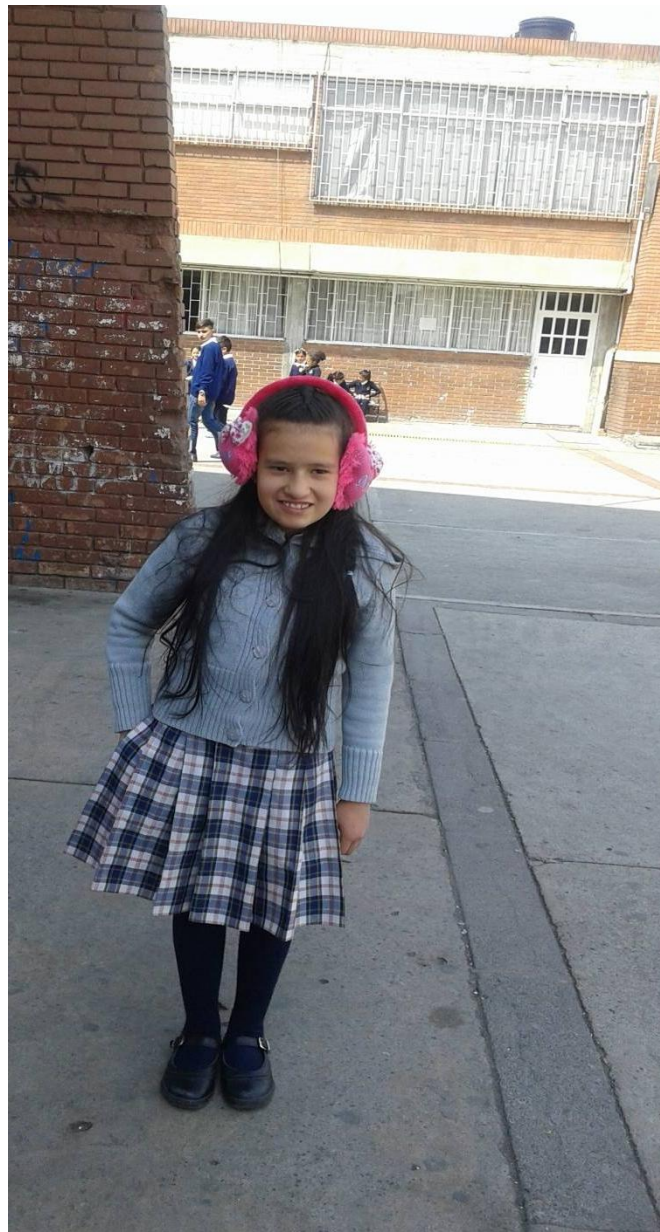
Estas experiencias educativas se presentarán a continuación en dos caras: Cara A, la cual contiene todas las narraciones de los niños y niñas, contadas desde diferentes relaciones

experienciales vividas en su entorno. Así mismo, narraciones de una de las docentes investigadoras a través de la divulgación de las observaciones en los diferentes diarios de campo. Vale la pena aclarar que, en primer lugar, en algunas de las experiencias de los niños y niñas, ya sea a través de las narraciones, entrevistas o escritos se repiten algunas ideas, puesto que ellos de forma reiterada vuelven a contestar lo mismo y, en segundo lugar, esta cara por ser contada y narrada por los estudiantes presenta algunas palabras o expresiones escritas tal y como ellos las narran y describen. Por otro lado, la cara B expone el análisis de todas estas narraciones, desde su parte normativa, política y teórica, además de algunas recomendaciones que surgen a través del desglosamiento de todas estas experiencias, con base en la consulta de los diferentes autores que con sus postulados resultan pertinentes para dicho análisis.

6. MARIA ALEJANDRA DIAZ SÁNCHEZ: Con su mirada transmite la ternura que guarda en su interior

Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable...

(Robert Barth 1990, tomado de Stainback y Stainback 2004:26).



6.1 CARA-A: La Experiencia Narrativa.

DIAGNÓSTICO

La estudiante María Alejandra Díaz es diagnosticada con discapacidad cognitiva leve, por parte del neurólogo de su EPS. No establece contacto con sus pares, se muestra aislada y poco sociable, las habilidades académicas que posee son muy bajas por lo cual se hace necesario tener una supervisión constante para el adecuado desarrollo de las tareas propuestas.

NARRACIÓN BIOGRÁFICA

Tengo 11 años, yo cumpla el 6 de mayo. Vivo con mi mamá y mi hermano. Mi papá me recoge los sábados. Quiero mucho a mi papá y a mi mamá. Vivo en el Parque Alameda. Con mi hermano la voy más o menos. Es que mi hermano me regaña un poco. Sufro de escoliosis, en la espalda. No sufro de otra enfermedad. (entrevista 2, agosto 7).

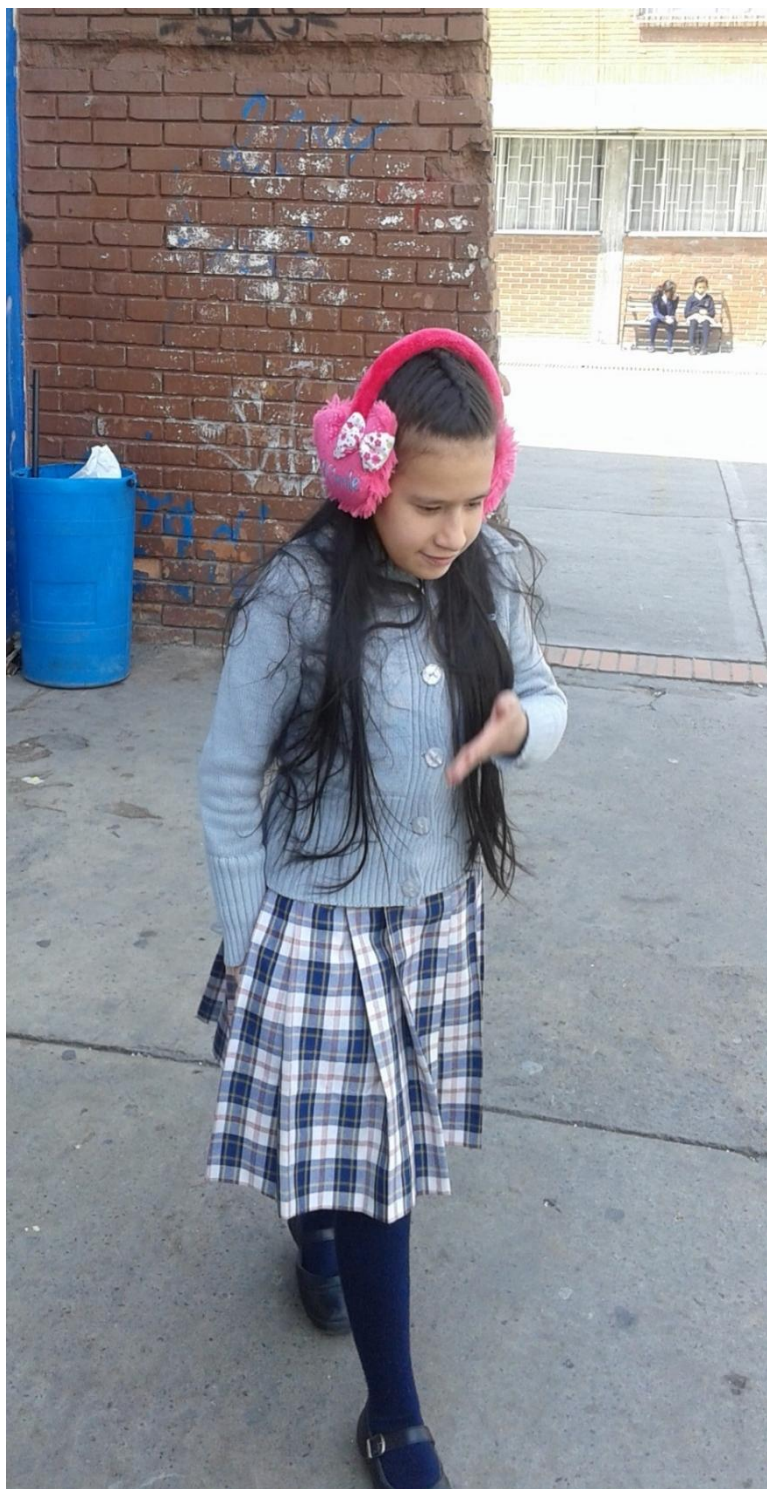
6.1.1 Relación estudiante- estudiante

Hoy es un día como tantos otros en que María Alejandra entra callada y busca su silla, había faltado a varias clases por su estado de salud y está desubicada con respecto a la temática prevista para hoy. No habla con nadie solo saca el cuaderno y espera la instrucción de la docente, para saber cuál es la dinámica de trabajo. De vez en cuando habla con Sebastián Rodríguez y observa todo a su alrededor sin pronunciar palabra. Debido a sus varias cirugías se muestra temerosa de hacer movimientos bruscos, ya sus compañeros saben que deben estar atentos con ella. Su mamá vino a entregar la constancia de incapacidad y a dar las recomendaciones que envía el doctor. (Diario 1, mayo 9)

Lo que menos me gusta son las escaleras, porque de pronto me hacen caer los más grandes y tengo miedo de caerme. (entrevista 1, julio 7)

En los descansos tengo cuidado de no caerme. (Entrevista 2, agosto 7)

Las relaciones de María Alejandra con sus compañeros de aula son muy escasas. Hoy la observo y veo que habla un poco más con sus compañeros más cercanos, ella les dice algo, pero debe repetirlo para que le comprendan. Se encuentra entusiasmada con la salida pedagógica que se va a realizar. (diario 2, julio 2)



Acá en el salón mi amiga es Luisa, no tengo más amigos acá en el salón. Me gustaría otros, pero no sé. Con las gemelas, jugamos en el descanso, pero casi no corremos. Me da miedo con los otros niños. No juego mucho con mis amigos del salón. Quisiera ser amiga de las niñas de mi salón. Los niños de mi salón me tratan bien, pero ellos casi no hablan conmigo. Ellos no me ayudan con mis tareas. No peleo con nadie de mi salón. Solo hablo con las gemelas. Y ... con las otras no hablo. Me aburro en el salón de clase, a veces cuando los profesores no están (Entrevista 1, julio 7)

COLEGIO CARLOS ARTURO TORRES IED

Maná Alejandra

¿CÓMO ES TU VIDA EN LA ESCUELA?

REALIZA UN DIBUJO



CUENTANOS DE FORMA ESCRITA TU VIDA EN LA ESCUELA

Lo que más me gusta en la vida es jugar mucho pero mis compañeros del colegio no juegan conmigo, y quien me ayuda es la profesora Olga Claudia, ella me da tareas diferentes y siempre juego con Camilo en el descanso y como premio como comer algo como papas mágicas y jugos naturales y dulces azules y naturales y picantes y menos picantes y no picantes y menos menos picantes. lo que no me gusta estar sola en el descanso no me gusta los dulces picantes no me gusta estar sola en la casa ni el parque me da mucho miedo no estar sola en la casa ni el colegio ni en la cafetería ni los regaños de los maestros me da mucho miedo no quiero estar sola ni en el salón de clases ni en la casa cuando mamá no está ni mi hermano ni los papas ni los hermanos eso no me gusta mucho pero eso no me da miedo ni cuando se ha el agua ni la luz.

Hoy amaneció lloviendo, todos los niños corren al salón a refugiarse de la lluvia, bueno, algunos están en el patio con el balón, no les importa el clima y los profesores que están en vigilancia los mandan al salón. Alejandra va lentamente subiendo la escalera tomada del barandal y va despacio teniendo cuidado de no tropezar con nadie y espera a que le abran el salón para entrar a sentarse. Ella se siente segura acá, no corre el riesgo de golpearse o que se tropiece con alguien. (diario 3, julio 13)

Decidí formar grupos para trabajar el tema de refuerzo de las tablas de multiplicar, se sacan las loterías y dos niños se encargan en la primera ronda de evaluar si sus compañeros colocan la ficha acertada en los factores presentados. Ellos recibieron la indicación de solo preguntar a Alejandra lo concerniente a la tabla del 2 y 3. Debido a su timidez a veces le da pena hablar y dar el resultado, se sonroja y cuando habla muy bajo tienen que volver a preguntarle. (Diario 3, julio 13)

No participo en clase porque me miran los niños. Me da pena y a veces me siento mal.
(entrevista 1, julio 7)

No me ayudan en las clases los niños. (entrevista 2, agosto 7)

Con la organización del foro educativo hoy decido ir a observar a María Alejandra en su participación y desempeño en este. La directora de curso es la profesora de inglés de ciclo 2 y ha preparado la canción de Carlos Vives “Carito”. Tienen todos los niños que aprender la con su respectiva parte en inglés.

Alejandra no canta, ella sigue la letra con la mirada y no más. Para ella, según lo ha manifestado, el inglés le parece difícil, no lo entiende y la pronunciación por supuesto se le dificulta aún más. Ella agacha la cabeza, inclusive cuando ya se toman las fotos y se hace el video. (Diario 4, agosto 1)

Yo a veces no salgo al patio porque me duele la cabeza y me quedo en el salón de apoyo con los juegos (entrevista 4, septiembre 29)

No me gusta participar mucho. No me aprendo la canción., no me gusta hacerme adelante. Toman fotos y me da pena. No me gusta cantar con mis compañeros porque se ríen y ellos si se saben la canción. Me gustaría cantar solo con mis amigas las gemelas. (entrevista 3, agosto 10)

La clase de educación física a veces si me gusta, pero cuando bailan no, porque yo no puedo bailar bien, me da miedo que me peguen al irse para un lado. (entrevista 4, septiembre 29)

6.1.2 Relación estudiante- docente.

Habla muy poco con los profesores, a veces se acerca y nos cuesta escucharla por su voz tan baja, me pide que le llame a Claudia la docente de apoyo a la que ella llama coordinadora, a pesar de explicarle y darle una guía adaptada de multiplicación, con ella se siente más segura por su ayuda individual. (diario 1, mayo 9)

Estamos trabajando los múltiplos y se me acerca para que le explique de nuevo, me dice que, si puede llamar a Claudia, pero ella no está hoy. Se sienta con su cuaderno y comienza a contar con los dedos de vez en cuando y me muestra para saber si va bien. (diario 2, julio 6)

En matemáticas la profesora me explica y la Coordinadora también me explica. La coordinadora tiene juegos y me explica. (entrevista 3, agosto 10)

En clase de matemáticas observo que ella en repetidas ocasiones voltea a mirarme como pidiendo ayuda, me acerco para ver que necesita y le doy la instrucción para que se ayude mirando la tabla de multiplicar y así colocar el resultado. Es evidente que para ella es importante que Claudia o yo estemos presentes. (diario 3, julio 13)

Cuando tengo clase de matemáticas la coordinadora viene y me ayuda. Mis profesores siempre me ayudan A los niños no me gusta preguntarles. Yo trabajo con Claudia acá, la coordinadora. Con ella no me da pena y hablo. Claudia me pone tareas diferentes y le entiendo casi siempre. (entrevista 1, julio 7)

Para que no se sienta tan mal por no cantar o pronunciar la canción escogida para el foro, la profesora de inglés le coloca el sombrero volteado y ella sonríe, pero aun así no levanta la mirada. Al observar que todos están cantando, los mira los mira uno a uno, va perdiendo la timidez y con más confianza levanta la cara. (diario 4, agosto1)

Me gustaría cantar solo mis amigas las gemelas y con disfraz. Es que la profesora Marta me puso un sombrero. Me gusto, era un sombrero grande. (entrevista 3, agosto 10)

6.1.3 Relación estudiante-conocimiento

En Alejandra se ve el esfuerzo con las tareas y actividades, tiene esa ventaja frente a otros compañeros y por ello se le da el espacio y la oportunidad para que se adelante. Estamos viendo el tema de la multiplicación con factores hasta centena, multiplicando por una cifra y en el caso de ella solo con tablas del 2 al 5. Las evaluaciones se le adaptan de acuerdo con su nivel y ritmo de aprendizaje, por lo menos en esta área. (diario 1, mayo 1)

Me gusta que me coloquen actividades diferentes como las tablas de multiplicación, las sumas, las restas, las unidades, las decenas y centenas con colores. (entrevista 1, julio 7)

Guardo las evaluaciones y no se las muestro a mi mamá porque me da miedo. (Entrevista 2, agosto 8)

Con ayuda de sus dedos y dibujando palitos en el cuaderno, va contando para resolver la guía. En el trabajo grupal le gusta preguntar a su compañero Sebastián, siempre tímida y en voz baja participa a su manera. Cuando se trata de leer, quiere demostrar que este proceso lo ha mejorado notablemente y la escritura también muestra avances. (diario 2, julio 6)

Me gusta que la profesora de matemáticas me de guías. Son diferentes y mis compañeros hacen otras. (entrevista 3, agosto 10)

La clase de matemáticas a veces la entiendo y cuando me das con los dibujos de repartir a los niños de los dibujos puedo hacer la bien y me saco 5, cuando Claudia me dice que traiga el ábaco también es más fácil y si tú me dices que use ese ábaco me gusta así (entrevista 4, septiembre 29)

En las actividades grupales, Alejandra es muy tímida y el tener varias miradas sobre ella en estas dinámicas, hacen que no se exprese mucho. Siempre requiere el apoyo de los compañeros o de la docente para que conteste o participe. Ella siempre espera que se le refuerce con una guía que contenga imágenes o gráficos para lograr entender mejor. (diario 3, julio 13)



Lo que más me gusta de las guías son los dibujos. (entrevista 3, agosto 10)

La clase de español me gustaría con muchos cuentos y muchos dibujos y colorear todos los dibujos.

Cuando me toca hacer esas cosas de resumen de español o a veces que toca escribir mucho no me gusta, porque me quedo atrasada y me toca en la casa y mi mamá me dice que le pida ayuda a Claudia y yo le digo para que me ayude, ella me dice que copie unas cosas y le hago los dibujos que me gustan. (entrevista 4, septiembre 29)

Actividades como el foro no le gustan mucho a María Alejandra. En varias ocasiones, ya por razones antes mencionadas, prefiere estar sola y me pide juegos de mesa para quedarse en el

salón o en la sala de apoyo, siempre y cuando no la hayan buscado las gemelas para jugar o caminar en el patio. (diario 4, agosto 1)

Para mí la inclusión en donde traen a los niños. Hay muchos juegos, hay libros. Colores juegos, computador. Acá la profesora Claudia me pone tareas en la clase de matemáticas. Me pone tareas para hacerlas en la casa. Me ponen guías diferentes porque mis demás compañeros hacen lo que la profesora Elizabeth le ponen en el tablero con las tablas. Ellos tienen que aprender del 6 al 12. Yo tengo que aprender 2 al 5. (entrevista 2, agosto 4.)



La clase de inglés me gustaría con muñequitos, es que hay unos videos que me pone mi prima y ella mira en inglés los muñecos y van diciendo cosas que nos enseñan acá, (entrevista 4, septiembre 29)

6.2 CARA-B: Análisis de la experiencia.

DIAGNÓSTICO

Dentro del diagnóstico que el especialista de ESP de la estudiante María Alejandra se observa que no solo tiene una discapacidad cognitiva sino también una discapacidad motora, a esta combinación de discapacidades en una persona se le denomina *plurideficiencia*.

La estudiante presenta discapacidad cognitiva moderada (CI entre 35-40 y 50-55). Según Amor (2007) estas *personas son capaces de adquirir habilidades de comunicación, de aprender a cuidar de sí mismos con escasa supervisión, de aprovechar una formación laboral y trabajar.* (p. 37)

María Alejandra también presenta una discapacidad motora llamada Escoliosis, que se caracteriza por la presentación de una o más curvas laterales en la columna vertebral. Según el diagnóstico presentado por los padres el tipo de escoliosis que presenta Alejandra es Idiopática lo que quiere decir que la curvatura va acompañada de una posible rotación de las vértebras afectas. Se manifiesta una llamativa rigidez que no se corrige con ejercicios adecuados o cuidado postural.

6.2.1 Relación estudiante- estudiante

La niña no asistía a clases regularmente, debido no solo a su enfermedad sino al parecer por otro tipo de circunstancias que se presentaban en su casa, lo que implicó en su momento que esta situación en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje decayera notablemente. (Diario 1, mayo 9). Su poca participación en el colegio no permite su avance académico y mucho menos social. En este sentido Ainscow (2003) determina que:

La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. Asistencia se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia y a la puntualidad; participación hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en

la escuela y por tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos; rendimiento se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, no sólo los resultados de test o exámenes. (p. 13)

Para desarrollar una verdadera escuela inclusiva se requiere entre otras condiciones, la presencia física de los estudiantes en todas las escuelas. El estar presente en el aula es el primer paso para desarrollar la verdadera inclusión, pues la exclusión física, por cualquier razón, impide en todos los casos la verdadera incorporación a un grupo. Cabe recordar que entre los objetivos de la inclusión está la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, es por ello por lo que el término *presencia* como tal se relaciona con el lugar dónde se educan los niños y niñas, así como el nivel de disponibilidad y puntualidad con que asisten a las clases.

En cuanto a las escasas habilidades sociales de María Alejandra, estas se ven acentuadas por su discapacidad motora, lo que le obliga a cuidarse constantemente en los descansos, o muchas veces abstenerse de bajar las escaleras (Entrevista 1, julio 7) a esto se suma su discapacidad cognitiva que hace que presente dificultades para mantener relaciones con otros, por lo que manifiesta que desea tener más amigas en su salón (Entrevista 1, julio). Al respecto Monjas (1999) define el concepto de habilidades sociales como *“las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una labor de índole interpersonal. Es decir, las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas”* (p. 78).

Teniendo en cuenta la anterior definición, sí María Alejandra y su familia aprovechan al máximo los procesos de inclusión, la niña tendrá más avances con respecto a sus habilidades motoras, comunicativas y sociales, pues a través de estas, las personas adquieren las experiencias que necesitan para alcanzar más su independencia, además tendrá la posibilidad de desarrollar mayores destrezas y acceder a las oportunidades que ofrece la comunidad. Por lo general, los diferentes contextos a que los estudiantes están sometidos en las actividades escolares habituales (en el aula, en el patio, entre las clases, etc.), son suficientes para el desarrollo de habilidades básicas de interacción.

En el salón de clase la docente fomenta las buenas relaciones de sus estudiantes en el aula por medio de la cooperación (Diario 3, julio 13). De este modo las prácticas escolares resultan más interesantes pues todos participan y la maestra promueve que el grupo se plantee retos de aprendizaje que, convenientemente distribuidos, requieren de la contribución de todos. Este tipo de prácticas permiten ver las dificultades de un compañero determinado como algo que no solo le atañe a él o ella, sino que les incumbe a todos. María Alejandra se muestra muy tímida, lo que parece ser un rasgo arraigado de su personalidad, pues le resulta difícil cantar en inglés y se suele mostrar insegura ante lo extraño. Por ello procura rehuir de todo contacto con personas o situaciones no familiares, es así como ella se encuentra incómoda por las fotos que se le toman en la actividad por lo que agacha la cabeza. (Diario 4, agosto1). Su timidez puede hacer disminuir su participación en el salón de clase, cuando se ve ante el profesor y sus compañeros, ella se siente intimidada pues su inseguridad la bloquea y se siente insegura (Entrevista 1, julio).

Según la definición de la RAE la persona tímida se define como temerosa, medrosa, encogido y corto de ánimo. En muchas ocasiones esta definición se puede confundir con otro tipo de conductas que se deben tratar desde la psicología (el retraimiento social, dificultades en las relaciones sociales, falta de asertividad, etc.). En María Alejandra se observa un poco de inseguridad y al parecer falta de autoestima, su discapacidad motora puede ser una de las causas. Es decir que la timidez de la estudiante es un mecanismo de defensa que utiliza al sentirse mal ante una situación de alto riesgo o que le cause algún tipo de temor. El compromiso de la escuela es ayudarla exteriorizándola poco a poco a aquellas cosas que le dan miedo, con estímulos positivos y mensajes aprobatorios. Tanto la escuela como la familia deben estimularla para que crea en sí misma, pues esa timidez le puede causar frustraciones en su vida futura. La escuela está en la obligación de hacer un seguimiento a ese tipo de timidez, pues esta se puede convertir en crónica lo que exigiría un tratamiento de tipo psicológico.

6.2.2 Relación estudiante- docente

Es indudable que María Alejandra confía, tanto en su profesora de matemáticas como en la docente de apoyo, esta confianza es un valor en el que se fortalece en buena medida su

autoestima, además propicia un clima amable en el momento de aclarar alguna duda. La colaboración de sus docentes hace que esta práctica se convierta en un posible refugio y un factor de estabilidad emocional para la estudiante. La inclusión es una forma de atender y dar respuesta a cada alumno, con el deseo de respetar la diversidad, valorándola como la riqueza del aula y no como un problema. Al respecto opina Ganem (2008):

La duda es parte del proceso de aprendizaje y socialización, función principal de la escuela. Es natural que el niño o niña tengan una reserva siempre creciente de éstas a medida que vive y conoce, por lo que su identidad y la de las personas que lo rodean no escaparán al escrutinio de una mente curiosa. Nuestra función como adultos es ofrecer información que resuelva las dudas, y cuando sea necesario hacer un juicio de valor, este tenga que ver con un hecho específico y no con una característica de las personas. (p20)

Aclarar dudas no solo sirve para informar sino para formar, por lo que se evidencia que a pesar de que María Alejandra es una persona muy tímida, esa confianza que le tiene a sus docentes sirve para disipar el miedo y preguntar cuando es necesario. Una de las mejores contribuciones que los docentes pueden dar a los niños con discapacidad es despejar sus dudas y afianzar sus conocimientos de una forma armónica, interesándose genuinamente por ellos, promoviendo su independencia y dedicándoles todo el tiempo que sea posible para escucharlos. Al respecto la UNESCO (2006) menciona que:

Una nueva forma de pensar nos ha llevado a reformular el concepto de “necesidades especiales”. Esta nueva visión implica que habrá una mayor probabilidad de tener éxito si reconocemos que las dificultades experimentadas por los estudiantes son el resultado de la organización actual de las escuelas y de métodos de enseñanza caracterizados por su rigidez. Se ha planteado la necesidad de reformar las escuelas y mejorar los métodos pedagógicos de manera que puedan responder a la diversidad de sus educandos. El fin que se persigue es visualizar las diferencias individuales no como problemas que deben solucionarse, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. (p.6)

Es evidente que la estudiante se entiende muy bien con la docente de apoyo, no siente timidez y puede trabajar con más eficacia. (Entrevista 1, julio 7). Los profesionales de apoyo más valorados para colaborar en el aula tienen una especial sensibilidad para la tolerancia, para generar relaciones constructivas y para hacer propuestas de cambio posibles con acompañamiento. De ahí la importancia que tiene la presencia de personal especializado en cada una de las aulas de inclusión. El Ministerio de Educación Nacional en el artículo 10 del decreto

366 de 2009 nombra como responsabilidades y funciones del personal de apoyo pedagógico, vinculado a cada escuela, responder por los requerimientos diferenciales de los estudiantes con discapacidad, acreditando formación y experiencia en modelos educativos, pedagógicos y didácticas flexibles. Elaborando con los docentes de grado y de área los protocolos para ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades que desarrollan con los estudiantes que presentan discapacidad o capacidades, o talentos excepcionales apoyando a estos docentes en la atención diferenciada cuando los estudiantes lo requieran.

6.2.3 Relación estudiante- conocimiento

María Alejandra desarrolla guías de matemáticas adaptadas, pero con los mismos temas que ven sus compañeros de aula regular, esto le agrada y hace su mayor esfuerzo por realizar las actividades propuestas (Entrevista 1, julio 7). La estudiante hace actividades que puede resolver fácilmente, pero en ocasiones le cuesta desarrollar algunas de ellas, su entusiasmo representa un elemento indispensable para emprender sus tareas, lo que lleva a reflexionar sobre la importancia de estimular al niño con déficit cognitivo leve en la lucha, la tenacidad y el esfuerzo como logro personal y como algo que definitivamente se debe disfrutar mientras ocurre. Afirma Lledó (2012):

Si asumimos en nuestras prácticas que el déficit es el único elemento de dificultad para aprender que presentan los alumnos, estamos asumiendo un nivel de expectativas muy bajo con relación a las posibilidades de estos. Bajo este supuesto el compromiso de la escuela en ofrecerles una respuesta educativa es bastante menor. En cambio, si consideramos el carácter interactivo en las dificultades de aprendizaje, la escuela tiene un mayor grado de compromiso en buscar la respuesta que pueda eliminar o compensar en lo posible dichas dificultades. (p.297)

La diversidad forma parte de la vida en el aula por lo que el profesorado debe optar por una posición reflexiva y crítica sobre cómo y qué debe aprender el alumno con discapacidad cognitiva leve. Esta estrategia, aunque se sabe que debe tener unos objetivos curriculares y unos objetivos de aprendizaje, se deben adaptar a las necesidades, destrezas, intereses y capacidades de cada estudiante. Lo anterior indudablemente facilitará la participación real de cada uno en las actividades curriculares del aula, todo lo que hagan y aprendan los alumnos en la escuela debe

ser aplicable en sus vidas, pues ello no solo será un refuerzo para su imagen personal sino para su autoestima.

Por otro lado, María Alejandra en una de las entrevistas habla sobre las evaluaciones y comenta como las esconde por miedo a la reacción de su mamá. Es verdad que los exámenes se crearon para cuantificar y calificar el aprendizaje en los estudiantes, pero infortunadamente existen maestros y padres de familia que lo único que quieren es ver que el estudiante obtenga altas calificaciones, cuando esto ocurre suelen dar un premio por el número y no por lo que verdaderamente aprendió, además se olvidan de la persona. Las evaluaciones tienen un propósito específico y es en definitiva una condición de la escuela, por lo que está en manos del docente elaborar exámenes claros, concisos y acordes al tipo de necesidad de cada estudiante. Según las Orientaciones Pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con Discapacidad Cognitiva - MEN (2006):

La tendencia de la evaluación es necesaria definirla, cuando se orienta desde el desempeño de la persona, es necesario tener en cuenta las técnicas, formales, no formales, efectivas, que el estudiante emplea para realizar una tarea o resolver una situación o problema; cuando se centra en estándares, la evaluación es de tipo conceptual, para registrar el dominio que el estudiante tiene de los conceptos; y en la referida a competencias prácticas y funcionales, se determina como el estudiante organiza las estructuras y los procesos mentales para aprender. (p. 43)

La evaluación debe tener algunos ajustes al tratarse de estudiantes con discapacidad cognitiva leve, puesto que es importante dejar de lado las evaluaciones de carácter sumativo y acumulativas, esta no debe ser utilizada como instrumento de poder, según Santos (2003) *la evaluación no es un hecho aséptico, que se pueda realizar sin preguntarse por los valores, por el respeto a las personas, por el sentido de la justicia* (p. 15), por el contrario la evaluación debe ser entendida como un proceso de diálogo, comprensión y de mejora. Además, la evaluación dentro de un ambiente inclusivo lleva consigo diversas estrategias donde se diferencien los ritmos de aprendizaje y las características especiales de cada estudiante.

María Alejandra explica la inclusión como aquel salón donde los niños pueden jugar, leer y hacer tareas (Entrevista 2, agosto 4), es indudable que el salón de apoyo de la institución es de su agrado lo que de alguna manera hace más efectivo el trabajo. Es importante tener en cuenta

que la organización del salón de apoyo ya sea para sesiones individuales o sesiones grupales, debe tener una serie de características en cuanto al espacio y su relación con el ambiente de aprendizaje, condiciones temporales de las actividades de apoyo, además los materiales deben cumplir con los requisitos necesarios para su uso.

7. FABIAN STEVEN MUÑOZ JIMENEZ: *Siempre sonriente*



7.1 CARA-A: La experiencia narrativa

Diagnóstico

Fabián es diagnosticado por el profesional de la EPS con Discapacidad Cognitiva leve, la cual presenta características adecuadas en su desempeño escolar, es un niño recursivo en la ejecución de las actividades y sus niveles de capacidad para percibir y analizar formas es muy adecuada. Agrupa conceptos visuales en categorías comunes, estableciendo relaciones lógicas entre elementos, es decir que el estudiante es capaz de agrupar elementos desde las características de los mismos que él puede percibir a nivel visual.

NARRACIÓN BIOGRÁFICA

Tengo 11 años. Cumpló el 22 de marzo. Vivo con mi mamá y toda mi familia. Todos vivimos en la misma casa. Cuando mi mamá llega me ayuda hacer las tareas por la noche. Ella llega a veces a las 7. En el día estoy con mis tías, con casi toda mi familia. Mi papá vive en otra casa y yo lo veo cada tres años. Mi mamá nos trae a mi hermana y a mí al colegio. Yo pienso que cuando salga de quinto sigo acá y sigo con mis compañeros. Mi mamá me lleva al doctor, me revisa, a veces cuando tengo radiografías él no me revisa nada, sino me mete a la capsula. Es casi igual redonda y ahí uno puede acostarse y lo tapan a uno, lo tapan con una cosita blanca para que no se mueva y ahí lleva una camarita que le va sacando cosas. Y también le revisan el corazón. El doctor quiere mirarme si tengo un desacomodo, para el dolor de estómago, la primera vez fue para la cirugía de peritonitis. Me miran también la cabeza. El doctor le dice a mi mamá que si me he dado golpes fuertes, que si a veces he perdido la conciencia, que se me olvidan las cosas es por eso. Cuando era chiquito me pegue varias veces, me caía del camarote, de camas. A veces se iban y yo me quedaba solo. (entrevista 3, agosto 7)

Esta semana regresamos al colegio después de un prolongado paro de maestros. Fabián está feliz y hoy se ve entusiasmado con el trabajo que se va realizar en clase, como siempre se le explica que vamos hacer y de qué forma lo trabajará él, (diario 1, julio 6)

En el salón yo me siento bien y me encantan todas las clases porque son bonitas y me encanta...me gusta estar con la profe de matemáticas y en el patio solo con mis primas, bueno hermana y primas, todos juegan y yo me quedo solo, yo quiero estar con alguien que este conmigo siempre, con alguien que me acompañe. Bueno el fin de mi historia en la escuela, lo que no me gusta. Yo soy positivo... a todo todo, siempre me encanta mi vida, pues mi vida es positiva, bueno casi positiva. Un día el año pasado me pegaron con un balón en la cabeza, ese día fue tan malo que llegué y me acosté... (Actividad, ¿Cómo es tu vida en la escuela?)

7.1.1 Relación estudiante- estudiante

Con Daniela tratan de resolver en conjunto una guía de reparticiones exactas, por estar sentados frente a mí, me causa curiosidad como el uno trata de corregir al otro, aunque yo sé que ninguno está dando la respuesta correcta, pero en esta interacción pienso que se fortalece mucho su parte social y de aprendizaje (diario 1, julio 6)

Lo que me pone feliz es que a veces estoy con Daniela y me encanta estar con mi prima y mi hermana... me encanta también el descanso (actividad, Lo que me gusta y no me gusta de mis compañeros, julio 11).

En el aula de clase se ve acompañado siempre de Daniela, con ella dialoga y trabajan en conjunto los ejercicios y actividades. A ella cuenta en voz baja porque se le hizo tarde de nuevo, solo ella sabe la versión de su tardanza, lo noto cuando Daniela le dice “*pero díglele a la profesora*” (están sentados frente a mí) y le contesta que no, que le da pena. Cuando le pregunté por qué llegó tarde, se sonrojó y no respondió. (diario 2, julio 28)

En el descanso se observa como juega con sus primas y las amigas pequeñas que acompañan a su hermanita de primero. Cuando no está con ellas y estoy en vigilancia me pregunta si me puede acompañar a cuidar y con mi aprobación se queda en la puerta que comunica al segundo piso, evitando que suban las escaleras los niños más pequeños. (diario 1, julio 6)

Yo quiero estar con alguien... que este conmigo siempre, que me acompañe. Me gustaría tener todos de amigos, me gustaría tener más amigos para estar con ellos y jugar porque me sentí solo

algunas veces, en clases me gustaría estar con alguien más en el salón. (Actividad, ¿Cómo es tu vida en el colegio?, julio 14)

Lo que no me gusta es que a veces juego solo, solo estoy con mi hermana y mi prima, porque no estoy con mis amigos. Solo quiero estar con alguien mientras las cuido en el descanso. (entrevista 1, julio 7)

COLEGIO CARLOS ARTURO TORRES IED		Fabian Jimenez Julio 14/2017
¿CÓMO ES TU VIDA EN LA ESCUELA?		
REALIZA UN DIBUJO	CUENTANOS DE FORMA ESCRITA TU VIDA EN LA ESCUELA (2) en el salón yo me siento bien y me encantan todas las clases porque porque es bonito y me encanta pero siempre me molestan los únicos que no me molestan son los amigos que tengo sus nombres bueno lo recuerdo pues son mis mejores amigos pues me gusta estar con la profe de matemáticas y en el patio solo con mis primas bueno hermano y prima porque porque todos juegan y no me quedo solo yo quiero estar con alguien como que este con alguien si que este con mí siempre con alguien que me acompañe. Bueno el fin de mi historia en la escuela lo que me gusta más me gusta, yo soy positivo a todo todo todo siempre me encanta todo pues mi vida es positiva buena casi positiva, un día el año pasado un día me pegaron con un balón en la cabeza ese día fue tan malo que lloré y me acosté ese día me dolía mucho. bueno la actividad que me gusta son artes es mi favorita pues también me gusta matemáticas me gustaría tener todos de amigos. me gustaría tener más amigos para estar con ellos y jugar porque me sentí solo algunas veces en clases me gustaría estar con alguien más en el salón	



A veces no me gusta salir a descanso, no mucho, se me pierden las cosas y casi no tengo amigos. Es que como casi no tengo amigos no tengo quien me cuide la lonchera. Me da rabia porque no tengo amigos que me ayuden. Solo tengo un amigo, Diego, pero no todo el tiempo juega conmigo y jugamos a fútbol, a veces estoy solo. Un día me puse a llorar y no quería venir por eso, pero después se me pasó. Fuera del colegio no tengo amigos, yo no salgo, mi mamá no me deja salir. Me gustaría que los que juegan fútbol fueran mis amigos. (entrevista 1, Julio 7)

Yo puedo a veces jugar fútbol, pero casi no porque no tengo mucha rapidez para jugar, otros si tiene rapidez, a veces estoy cuidando mi hermana porque ella no quiere a los amigos y yo camino con ella. (entrevista 4, septiembre 29)

7.1.2 Relación estudiante- docente

Fabián casi siempre pide ayuda para despejar alguna duda, hoy no ha sido la excepción, al estar tratando de hacer alguna resta olvida como prestar a la otra cifra y cuando le explico, me alegra ver cómo se siente bien al comprender y se va más tranquilo para el puesto. (diario 1, julio 6)

Lo que más me gusta de este colegio son los profesores, y la profesora que más me gusta es Elizabeth, ella me dicta matemáticas. Hay una profesora que me ayuda mucho, es Claudia (docente de apoyo), ella a veces va al salón y me ayuda con las tareas, ella me pregunta a veces si necesito ayuda y yo cuando necesito le digo que sí. Yo creo que los profesores están contentos conmigo. (entrevista 1, julio 71)

Se que las tardanzas de Fabián no son culpa suya, siempre que le preguntó cambia su cara de color y como en ocasiones no habla mucho lo dejo y seguimos con nuestras actividades. Ya la madre me ha contado que las tardanzas no son culpa de él. Yo se los motivos, pero siempre le interrogo para que hable un poco más. A veces tiene ganas de hablar y comienza a contarme anécdotas de su vida diaria, qué hace, a dónde fueron, qué programa de televisión vio, etc. (diario 2, julio 28)

Llego tarde al colegio porque mi hermana se levanta muy tarde y me toca esperarla (entrevista 2, agosto 7)

En el festival de danzas yo bailé la cumbia y a veces me equivoqué, pero después pude, es que se me olvidaba cual paso seguía y con Sofi me decía “de la vuelta rápido” y “quítese el sombrero”. (entrevista 4, septiembre 29)

7.1.3 Relación estudiante-conocimiento

El interactuar diario con estos estudiantes, hace que los conozca cada día más, cuando Fabian acude a mi pidiendo que le explique algo de nuevo, sé que al cambiar de color su cara (se colorea) es que no comprende bien y de nuevo le indico como hacer su tarea. Siempre trato de hacerlo, pero en ocasiones no me alcanza el tiempo para poder guiarlo y envío nota a la mamá

para que le ayude a terminar sus ejercicios, sé que la mayoría de las veces le colabora. (diario 1, julio 6)

Es que a veces yo no entiendo algo y ellos no me ayudan. Con algunos no hablo porque no quieren hablar conmigo. (entrevista 1, julio 7)

Las actividades que me gustan son artes, es mi favorita y también me gusta matemáticas. (julio 14. D2) Me gustan las clases así de dibujo, me gustan los dibujos y no dibujo todo el tiempo, algunas veces. (entrevista 1, julio 7)

En la casa siempre me ayudan con mis tareas mi tía y mi mama. (entrevista 1, julio)

Al evaluar a Fabián en la parte oral, es grato ver que se empeñó en estudiar y aprendió casi todas las tablas de multiplicar que se le indicaron, desde la del 2 a la del 5, vamos poco a apoco con él. En ocasiones se presentan espacios en los que se muestra distraído y por largos momentos mira un punto fijo, ya he aprendido que lo debo dejar así y luego ponerlo al tanto de lo que hablé o expliqué. (diario 2, julio 18)

Me aburro a veces en clase, pues cuando no entiendo las cosas eso me aburre o me da mal genio. Me gustan casi todas las clases. En un día de clase normal me gusta dibujar, utilizo mucho los colores. Algunos profesores me dan guías de trabajo diferentes, los profesores nos las dan a los de inclusión porque venimos de otros colegios o no entendemos muy bien las cosas. Las guías que nos dan, creo que son para adelantar, son diferentes y me gustaría hacer lo que los otros hacen y yo quiero aprender mucho. (entrevista 1, julio 7)



A veces me molesta que me den guías diferentes, quiero ser como los otros para hacer las mismas guías (entrevista 1, julio 7)

La materia que más se me dificulta es sociales, porque no escribo rápido. Yo aprendo lo que me enseña y se me queda, pero a veces se me olvidan en la casa y me da rabia. La materia que más me gusta es matemáticas (entrevista 1, agosto 7).

No participo en clase porque los niños se ríen. Siento que participo menos que los demás porque a mí de pronto pregunto siento como si me equivoco, siento que es como miedo, miedo a que se burlen de mí. (entrevista 1, agosto 7)

A mí me gustan las matemáticas porque aprendo muchas sumas, divisiones, restas y ahora con la potenciación también me gusta mucho, con los cubos que hicimos y las potencias me gusto porque hacíamos cosas chéveres. (entrevista 4, septiembre 29)

Yo leo las historias fantásticas y me parecen chéveres, porque yo puedo leer bien y me gusta leer lo de las fábulas también. (entrevista 4, septiembre 29)

A veces si me gusta escribir, pero otras veces que me pone Jairo (profesor de Lenguaje) a escribir mucho mucho no alcanzo y me dice que tengo que adelantarme en la casa y eso casi no me gusta. Mi mamá dice que tengo que ser mejor y que me ponga a escribir y lo hago rápido para ver televisión y jugar. Me gustaría la clase de matemáticas con más dibujos y con las loterías que tiene Claudia. (entrevista 4, septiembre 29)

La clase de ingles también con juegos y muchos dibujos para aprender todas las palabras, con muchos rompecabezas. (entrevista 4, septiembre 29)

Eso de las divisiones no puedo bien, yo me confundo en hartas cosas, pero lo de repartir de la guía que reparto los dulces y los colores a los niños si lo entiendo bien y así la puedo hacer muy bien y me dices que todo está bien hecho, que me quedo todo claro. (entrevista 4, septiembre 29)

7.2 CARA-B: *Análisis de la experiencia.*

DIAGNÓSTICO

Fabian tiene 11 años, el origen de la discapacidad de Fabián es de tipo genético. El instrumento de diagnóstico aplicado al estudiante lo realizó el neurólogo de la EPS a la cual está afiliado, él aplicó la Escala de inteligencia de Wechsler para niños (información suministrada por la docente de apoyo Claudia Carvajal). Después del diagnóstico se hace la clasificación y descripción y se identifican las debilidades y fortalezas del estudiante, lo que facilita adecuar las necesidades de apoyo requeridas. Como lo explica Luckasson:

El objetivo no se limita a definir o diagnosticar la discapacidad intelectual sino a progresar en su clasificación y descripción, con el fin de identificar las capacidades y debilidades, los puntos fuertes y débiles de la persona en una serie de áreas o dimensiones que abarcan aspectos diferentes, tanto de la persona como del ambiente en que se encuentran. (Luckasson y Colab., 2012 p. 21, citado en Muntaner,2010)

Es importante que en el trabajo adaptativo se identifiquen las capacidades intelectuales, la conducta adaptativa, tanto en su ámbito social en la escuela, como en las habilidades de la vida diaria, la participación, interacción con los demás y el rol social que desempeña en el contexto ambiental y cultural.

Según la cartilla de Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niños y niñas menores de 6 años con discapacidad cognitiva (Bogotá, 2010) los niños con discapacidad cognitiva leve pueden desarrollar diferentes facultades, entre ellas la autonomía, que permite que los niños puedan realizar actividades escolares básicas por sí mismos. Entendiendo por autonomía la capacidad para realizar acciones sin ayuda de otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, y reconociendo la importancia de la independencia como uno de los objetivos de la inclusión escolar, se observa en Fabián que siempre está sujeto a la llega de su mamá para realizar sus tareas y al parecer es algo que ocurre diariamente, lo que lleva a pensar que el estudiante depende de su mamá para realizar sus labores académicas y no tiene

algún tipo de responsabilidad o autonomía para el desarrollo de estas. Se debe reconocer que el papel de la familia en la inclusión es importante pues de allí se deriva también el éxito en el desarrollo de un niño con discapacidad. Los padres deben llevar a cabo una exploración de los progresos del estudiante resaltando las posibilidades que tiene cada estudiante. Es así como fomentar la facultad de la independencia permite al niño, niña o joven optimizar su desarrollo emocional y el reconocimiento de sí mismo frente a los demás.

7.2.1 Relación estudiante- estudiante

La escuela constituye uno de los entornos más importantes para el crecimiento social de los niños y niñas. En la institución escolar el individuo aprende a relacionarse con sus pares para poder interactuar con ellos. La calidad de las relaciones con los pares en la escuela y el grado de aceptación social que vive una persona con discapacidad cognitiva leve, son aspectos claves en el bienestar social.

Existen diversas situaciones donde el niño o niña tiene que interactuar con varios de sus pares en una misma situación o en una conversación. Puede darse el caso de encontrarse con niños con discapacidad cognitiva muy habilidosos cuando se trata de relacionarse con un solo niño, pero en esas situaciones donde hay varios a su alrededor se observa lo contrario, como en el caso de Fabián en el aula de clase, pues se observa que allí solo interactúa con Daniela. (Diario 1, julio 6)

Ahora bien, observar al estudiante en el patio de juego proporciona una gran información sobre su actividad más espontánea, aquí se puede ver la calidad de sus relaciones con los compañeros, sobre sus habilidades sociales en un contexto donde las situaciones son menos estructuradas, además de sus preferencias. Fabián muestra dos indicadores en el patio de juego, el primero donde tiende a relacionarse con los mismos compañeros (incluyendo la hermana menor) que además son menores que él y esto le agrada (Actividad, Lo que me gusta y no me gusta de mis compañeros, julio 11). Pero además manifiesta querer estar o tener otros amigos. (Actividad, ¿Cómo es tu vida en el colegio? Julio 14) Otro segundo indicador es que el estudiante tiende a permanecer al lado de la profesora de matemáticas para ayudarle en el

acompañamiento, al parecer lo hace ocasionalmente al no poder participar de otros juegos con otros compañeros (Diario 1, julio 6). Según Ainscow y Echeita (2008):

El término “participación” se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social (P. 13).

Es importante observar que para la persona con discapacidad cognitiva leve la participación en grupo, tanto en el aula de clase como en el patio de juego aporta beneficios para mejorar las habilidades sociales, donde las aprende, las practica y perfecciona en un contexto de ayuda y apoyo colectivo. Sin embargo, las interacciones entre los estudiantes con discapacidad cognitiva leve y sus compañeros no son siempre positivas, en muchos casos suelen ser inexistentes. Los estudiantes con este tipo de condición deben hacer frente a experiencias de rechazo o de no pertenencia a un grupo. Fabián expresa sentirse solo en el colegio además en casa tampoco tiene un círculo de amigos con quienes interactuar (Entrevista 1, julio 7), es decir que Fabián de una u otra forma se siente aislado dentro de un contexto que pretende integrarlo, y esta soledad puede generar baja autoestima, falta de voluntad o ansiedad.

Lo anterior lleva a reflexionar también sobre la importancia de enseñar habilidades sociales en el contexto familiar. No solo se deben enseñar aprendizajes académicos sino también proporcionarles aprendizajes sociales.

7.2.2 Relación estudiante docente

Las relaciones docente-estudiante se pueden explicar a través de la capacidad del docente en relacionarse de una manera positiva con los alumnos. Fabián expresa claramente que se siente contento en el colegio (Entrevista 1, julio 7). Esto indica como sus deseos de aprender son estimulados de alguna manera por los profesores. Al respecto Puigdemívol (2009) comenta:

Ya desde los primeros estudios realizados sobre esta temática se detectaban dos elementos clave en la explicación del surgimiento de corrientes de simpatía en la relación profesor-alumno, a saber: la disponibilidad afectiva, entendida como capacidad del profesor para comprender las motivaciones de la conducta de alumno y para transmitirle dicha comprensión

(el alumno siente que el profesor se interese por él como persona y que en buena medida, lo comprende), y en un segundo lugar, la transmisión de firmeza y seguridad emocional, no surgida de una autoridad sancionadora o amenazadora, sino de la autoridad que más espontáneamente se ejerce a partir de la proximidad emocional. (p.121)

La disponibilidad afectiva en el docente hacia un estudiante es un requisito básico para el éxito de la actividad diaria. Permite centrarse plenamente en ella sin interferencia alguna, aunque a menudo resulta difícil por diferentes causas como las condiciones personales, la organización del aula en cuanto a requerimientos institucionales, las dificultades en las pautas y hábitos de estudio del grupo, entre otras. Asimismo, la disponibilidad afectiva tiene que ver con la comprensión que permite al docente conectar sus sentimientos con el estudiante entendiendo de una mejor manera su comportamiento y así facilitar que se siente comprendido y acogido.

En colegios inclusivos como el colegio Carlos Arturo Torres existe un espacio donde se llevan a cabo determinadas tareas de apoyo que exigen la atención individual de estudiantes, es por esto por lo que Fabián nombra a Claudia, pues ella es la docente de apoyo de la institución (Entrevista 1, julio 7). El profesor tutor y el profesor de apoyo deben coordinarse para lograr dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad cognitiva leve. Esta coordinación se centra en la situación o situaciones de cada estudiante, del origen de sus dificultades y sus necesidades. Lo anterior exige mucha claridad y franqueza en la coordinación de cada una de sus actuaciones y en la valoración de los progresos del estudiante.

El profesor de apoyo interviene en forma intermitente en los momentos en los que por diversos motivos el alumno tiene problemas en el aprendizaje de ciertos temas, o no presta el interés o motivación a estos. En el caso de Fabián la docente de apoyo ha tenido que intervenir por problemas de aprendizaje (Entrevista 1, julio), por lo que en este caso debe mantener una relación más individualizada con el estudiante ajustando sus actividades de acuerdo con sus necesidades. El decreto No.366 del 9 de febrero de 2009. tiene como principio general proporcionar los apoyos que cada individuo requiere para que sus derechos a la educación y la participación social se desarrollen a plenitud.

Es importante destacar que la calidad del trabajo se fundamente en la calidad de las relaciones establecidas entre docente y estudiante o docente de apoyo y estudiante. Muntaner (2010) sostiene que:

El problema no está en el individuo, en la persona con discapacidad intelectual, por el hecho de aprender de una manera determinada, sino en las condiciones del entorno en el que vive esta persona y en las oportunidades, recursos, servicios y ayudas de que dispone para que todos y cada uno de los alumnos de la escuela puedan desarrollar al máximo sus capacidades. (p. 139)

Fabián interactúa con su directora de curso, le cuenta anécdotas de su vida y este es un punto favorable para su desarrollo social (Diario 2, julio 18). Aunque al parecer se comunica más con sus profesores que con sus compañeros de clase, esta situación en un futuro puede llegar a cambiar, con las ayudas adecuadas y puede llegar a relacionarse más otros compañeros.

7.2.3 Relación estudiante-conocimiento

A pesar de las continuas explicaciones y repetidas intervenciones del docente en el desarrollo de alguna tarea escolar (Diario1, julio 6), es común que el estudiante con discapacidad cognitiva leve no retenga la información o proceso que debe llevar en la labor académica impartida. Es importante plantear la necesidad de la aplicación de un modelo educativo que permita la construcción de mediaciones concretas, que logren que el estudiante pueda resolver de manera inmediata una tarea o ejercicio explicado. Cabe mencionar que las instituciones educativas deben optar por un modelo de atención y orientación y la Psicología cognitiva, juega un papel importante en el tipo de la discapacidad que presentan estos estudiantes, ya que a través de ella se permite la comprensión y análisis de diversos factores que intervienen en el desempeño cognoscente de los niños, niñas y jóvenes. El diseño de ambientes mediados garantiza a esta población el procesamiento adecuado de la información, lo cual evitará dificultades en el proceso de aprendizaje.

Recurriendo a la cartilla de Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad Cognitiva (MEN, 2006), se plantea el concepto de Zona de Desarrollo Real (Z.D.R.) como una herramienta para el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que tomando en cuenta las condiciones de desempeño que posee una persona como resultado directo con el contexto en el que se encuentra, en el caso de la discapacidad cognitiva, resulta pertinente para responder a las demandas de las tareas, puesto que:

A partir de la Z.D.R. se construyen los andamiajes o la secuencia de pasos que se deben seguir para alcanzar la meta; También contempla los apoyos específicos que deben ofertarse en cada acompañamiento para hacer efectivo el proceso de enseñanza y, sobre todo, para posibilitar al estudiante el acceso progresivo a otras zonas de desarrollo. (p.20)

En el caso de Fabián se observa que puede ya, sumar, restar y multiplicar con cantidades pequeñas, sin la ayuda de otros. Esta organización del aprendizaje acompañada de la mediación del docente a cargo, hacen que el estudiante vaya de una zona de desarrollo a otra más avanzada, sacando provecho de herramientas que le pueden servir para resolver su ejercicio académico y ayudan notablemente en el proceso cognitivo y social. El docente es el mediador y quien lo conduce, haciendo que el estudiante sea consciente de su proceso de aprendizaje. Para el caso de la discapacidad cognitiva, el concepto de ZDR representa grandes ventajas, al concebir el desarrollo desde factores sociales y respetar las diferencias individuales, el Ministerio de Educación 2006 expone:

El acompañamiento del docente como mediador también posibilita la oferta de apoyos diferenciados, sin sujeción a etapas cronológicas o estadios que determinan las posibilidades de acceso al conocimiento; por lo cual se requiere que, las condiciones académicas y responsabilidades del docente–mediador sean más elevadas, siendo él mismo una persona con altos niveles de conciencia en sus procesos de internalización cognitiva y es compatible con un modelo pedagógico socio crítico. (p.21)

Existen espacios que surgen de las experiencias educativas de los estudiantes, donde el arte brinda oportunidades para que puedan desarrollar sus capacidades creativas y su autonomía. Fabian expresa que su materia favorita es el arte (Diario 2, julio 14) y que le gusta dibujar (Entrevista 1, julio 7). La teoría de las Inteligencias Múltiples es una herramienta valiosa en contextos de inclusión en los que se entiende que todos tienen, tantas capacidades como limitaciones y se valora a cada alumno en función de su diferencia. Los espacios inclusivos deben aprovechar esa diversidad para el enriquecimiento de cada uno y responder a las necesidades individuales, como respuesta a las diferentes barreras de aprendizaje que existan para lograr un desarrollo integral.

H. Gardner (1994) propone que podría pensarse en una ciencia comprensiva del desarrollo humano, que necesite en cierto modo considerar el espectro completo de las

capacidades y los talentos mostrados por los seres humanos maduros en diversas culturas. Fabian por medio de sus dibujos, expresa otro modo de participación y de creatividad a la cual se le debe dar la debida importancia y vista la discapacidad cognitiva a través del concepto de inteligencia trazada por Gardner, puede llegar multiplicar las posibilidades del estudiante para obtener un adecuado desarrollo en su contexto, puede ser que no sean muy hábiles en otras asignaturas, pero esto no quiere decir que con un adecuado manejo se pueda desarrollar en otras áreas.

La capacidad matemática está presente en todas las personas, aunque no en todas tenga el mismo grado de competencia. Es el caso de Fabian que, de acuerdo con su ritmo de aprendizaje se ha aprendido algunas tablas de multiplicar (Diario 2, julio 18). Ahora bien, en cuanto a la enseñanza de la matemática a los niños con discapacidad cognitiva leve, hace falta a nivel de las diferentes instituciones que manejan la inclusión, que en sus aulas regulares se realicen actividades acordes a los contenidos curriculares y a los ritmos de aprendizaje, haciendo adaptaciones a diversas variantes como, la ubicación en el espacio, la exploración, la abstracción, la clasificación, la medición, la agrupación entre otros factores indispensables en la vida diaria y no solo limitándolo al conteo, suma, resta y multiplicación. Afirma Muntaner (2010) que:

El ser competente en matemáticas y aprender no se le puede negar a ninguna persona. Lógicamente, esto no quiere decir que todas las personas alcancen niveles equivalentes ni similares de competencia, pero sí quiere decir que es posible un cierto logro en matemáticas y que este logro no es predecible de manera absoluta, antes de iniciar cualquier acción formativa. (p.120)

Las matemáticas se pueden trabajar desde el contexto del estudiante y con problemáticas que ellos puedan ver reflejadas en su diario vivir. Un ingrediente importante, es hacer que aumente el gusto por esta asignatura y para ello es pertinente manejar gráficos y dibujos que llamen su atención. Cynthia Holzschuher en su libro *Cómo organizar aulas inclusivas* (Madrid 2010), brinda unas importantes herramientas que se pueden aplicar en esta asignatura:

Para los estudiantes que tienen dificultades para resolver problemas matemáticos se le pueden proponer problemas sencillos cuya resolución solo requiera un paso. Los números se pueden representar con objetos manipulables y reformular los problemas relacionados con situaciones de la vida cotidiana (p.52).

En cuanto las herramientas que se deben utilizar para que estos estudiantes comprendan los conceptos abstractos en matemáticas, la autora hace alusión a las siguientes: *Utiliza dinero de juguete y relojes para enseñar conceptos monetarios y de tiempo respectivamente. Enseña forma utilizando objetos corrientes del hogar y aula de clase. Facilita instrumentos de medida como balanzas, reglas y vasos con medidas cuando sea necesario (p.52)*

Estas, entre otras herramientas ayudan a que el estudiante esté interesado y motivado con esta materia y trabaje de forma amena en ella.

Es frecuente que los estudiantes con discapacidad cognitiva leve presenten episodios de frustración frente a una tarea o actividad asignada que no pueden realizar o se les dificulte (Entrevista 1, Julio 7). Esto puede afectar su autoestima y de forma simultánea se les hace más difícil descubrir sus otras capacidades y habilidades compensatorias. A veces me molesta que me den guías diferentes, quiero ser como los otros para hacer las mismas guías (Entrevista 1, julio 7). En Fabián se refleja frustración pues compara el tipo de actividades que sus compañeros realizan y el no. En el estudiante es fundamental trabajar la tolerancia a la frustración pues el hecho de que le entreguen actividades diferentes será una experiencia que estará presente a lo largo de su vida.

Se hace necesario que las tareas o ambientes de aprendizaje de los niños en inclusión sean adaptadas de acuerdo con su nivel de comprensión del tema o tarea, pero siempre respondiendo a los objetivos o logros propuestos. Es común que los estudiantes sientan que son excluidos al entregarles un material diferente al que trabajan sus compañeros (Entrevista 1, julio 7) en este caso, se les da la oportunidad de que traten de responder la tarea, actividad o guía de su compañero de aula regular y cuando se cercioran de su contenido desisten de contestarla, claro está que hay ocasiones en que pueden resolverla y analizarla ellos mismos, dando cuenta si pueden o no hacer la actividad.

La Cartilla de orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva, habla de cómo las adaptaciones curriculares constituyen un elemento de gran valor en la as adaptaciones curriculares constituyen un elemento de gran valor en la propuesta educativa a la población con discapacidad cognitiva, puesto que permiten dinamizar la atención, sin perder de vista el objetivo de formación propuesto en el modelo institucional. Las adaptaciones curriculares se realizan también, ajustando extensión y complejidad de las responsabilidades, esto consiste en tomar como referencia el nivel de desempeño del estudiante en situación de discapacidad cognitiva, él o ella desarrolla la tarea completa que pueden ser o más cortas o en menor cantidad que la de los compañeros (p.35-36).

Las adaptaciones curriculares van directamente ligadas a la participación del estudiante con discapacidad cognitiva, (Entrevista 1, agosto 7) puesto que si estas no se hacen de forma adecuada no se alcanza el máximo nivel de desarrollo que favorece la autonomía y participación en el contexto donde se desenvuelve. Josmar Martínez (2002) propone algunas estrategias para que el estudiante con discapacidad cognitiva pueda participar activamente dentro del aula, agrega que:

Se debe prestar especial atención a la calidad de su comunicación con otros, sus interacciones sociales y el aporte significativo que el/ellas le hacen al grupo. Invitar a los compañeros del grupo a iniciar las interacciones con el estudiante que presenta discapacidad cognitiva. Ofrecer contenido significativo a las conversaciones a favor del estudiante. Responder con sinceridad a las preguntas que los compañeros hacen al estudiante, siendo respetuoso de su situación. Permitir que ocurran interacciones espontáneas sin la intervención constante de un adulto. Enseñar al estudiante del grupo o clase a interactuar directamente con el estudiante con discapacidad y estimular las interacciones entre los estudiantes.

Las anteriores estrategias se pueden hacer posibles, con el trabajo mancomunado de toda la comunidad educativa en concordancia con un currículo flexible. Al fomentar la participación de esta población, se logra sacar a flote las habilidades y el desarrollo máximo de sus destrezas.

8. JULIÁN DAVID FLOREZ: El Caballero elegante



8.1 CARA-A: La experiencia narrativa

DIAGNÓSTICO

Presenta como diagnóstico trastorno cognitivo leve, alteración del lenguaje, dificultades en la comprensión lectora, trastorno de ansiedad, epilepsias y síndromes epilépticos sintomáticos relacionados con localizaciones. En ocasiones recibe instrucciones, se hacen adecuaciones curriculares, tiene dificultades para establecer un orden en sus tareas y prioridades.

NARRACIÓN BIOGRÁFICA

Tengo 10 años y no tengo hermanos, vivo con mi papá, mi mamá, mi abuela, mi tío, mi tía y mi primo, viven muchos en mi casa, porque ahí adelante vive mi abuela con mi primo y atrás mi primo y abajo vive una prima. Vivo en el barrio Villanueva, allí (señala un punto hacia el oriente). Cuando salgo del colegio si me mandan tareas la hago y juego, primero hago tareas, después almuerzo, ve visto y juego. Cuando hay tareas que no entiendo mi mamá me ayuda, mi papá no me ayuda, el solo estudió primaria. En las tardes me quedo con mi mamá y si mi mamá se va para Capital Salud me quedo con mi papá. Cuando voy al médico a veces paso por muchos doctores, las doctoras me revisan, eh... en las terapias jugamos con fichas, armo como unas bolitas con unas rueditas, estas veces no tengo, porque no me mandaron cita. Con mi familia me gusta ir a paseo, vamos a una casa que tenemos en la Mesa y cuando voy allá tengo unos juguetes, con pelotas y juego, allá no hay piscina cerca, toca subir y hay hotel, pero es frío y caliente vamos a San Joaquín. ¡Acá en Bogotá me gusta que me lleven a el cine, vamos con mi mamá y con mi papá y un día fui al cine y estaba así la fila! (señala con los dedos indicando cantidad) vimos una de mi villano favorito (entrevista1, agosto7).

Julian. - July 14/2012

COLEGIO CARLOS ARTURO TORRES IED

¿CÓMO ES TU VIDA EN LA ESCUELA?

REALIZA UN DIBUJO

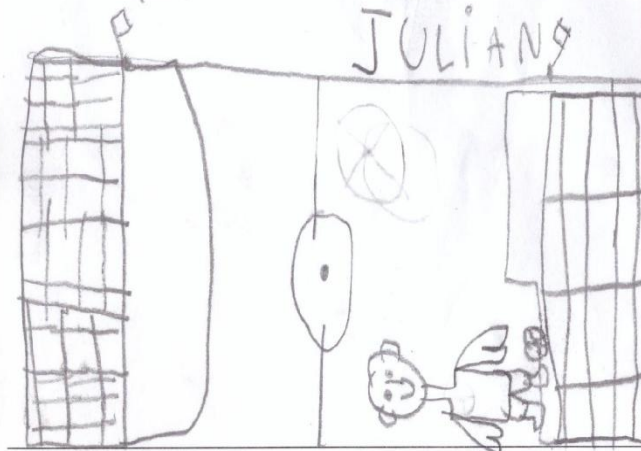
CUENTANOS DE FORMA ESCRITA TU VIDA EN LA ESCUELA

EL COLEGIO MEDOLIA A VARIGA
Y VOLEDIGE YEL MEDIGO AMITAM VIENT
ME DUELE YEL MEDICINO. /

EL DESCASO. GUBERN. FUBVOL. 111
GOLO. CITRONINOS. GUBERN. AUN. RICON.
Y CONMISO. NO GUESA. N.

ROOER

JULIAN



Sebastián Sánchez no es mi amigo porque molesta mucho y no quiero ser amigo de él, me gustaría ser amigo de...ah ya me acorde Duvan, él no es amigo mío, pero porque es amigo de los que más molestan. Dilan me trata mal porque él me dice cosas feas y me dice que flaco y que bobo y yo le digo que no me diga eso que no me gusta. (entrevista 1, julio 5).

Generalmente no habla mucho con sus compañeros de aula, en esta clase en particular está concentrado dibujando. No falta el choque con su compañero Sebastián Sánchez por el simple roce y le dice que se vaya de ahí de su lado. Solo se para a sacar punta a sus colores (diario 2, julio 2)

Me ofende que me digan groserías, no me gustan y Chiqui dice “usted es de inclusión” que no puede (entrevista 2, agosto 8).

Yo comparto el descanso con el ese niño de allá del profe Jairo, no me acuerdo como se llama, es uno que es como mono, me gusta jugar fútbol con él, correr en el patio con Natalia y hacer dibujos. (mira por la ventana a los niños en descanso buscando a su amigo) si, mira es el que va corriendo, Brayan, así se llama es él, porque él me habla y me deja a veces jugar y me deja correr con él. Me gusta jugar con mi pelota fútbol, pero como a veces no la traigo, solo camino por ahí. Con los otros niños no juego porque dicen que ya estamos completos. yo puedo y ellos no quieren porque yo veo que otros si dejan. (entrevista 1, julio 5).

Me gusta jugar fútbol con Brayan. Lo que no me gusta de mis compañeros es que son bruscos, nadie me ayuda hacer tarea y me rechazan (Actividad, Lo que me gusta de mis compañeros, Julio 3)

Me gustaría jugar bien el fútbol, pero a veces me enredo mucho y no puedo hacer los pases bien y por eso es por lo que dicen que no sé, porque el otro día como un martes Gregorio (profesor de educación física) me metió en el equipo y todos me gritaban que “haga el pase” y yo no podía y por eso le dije a mi papá que me metiera en fútbol y me dice que después. (entrevista 4, septiembre 29)

En el festival de danzas yo baile el joropo y mi mamá me compró la camisa para bailar y baile con Nicol porque ella me decía cómo y bailamos. (Entrevista 4, septiembre 29)

8.1.2 Relación estudiante-docente

En el colegio me dolía la barriga y yo le dije y él me dijo (profesor Roque) a mí también me duele y me ignoró (Actividad, ¿Cómo es tu vida en la escuela? Julio 14)

A los profes que entiendo, bueno a Roque le entiendo fácil y dibujo bien y con las otras materias a español y a inglés también entiendo, pero no entiendo a sociales casi, es que cuando yo dibujo lo de ciencias Roque me dice que bien y que esta bonito, todo todo lo dibujo y le echo los colores que me gustan más. (entrevista 1, julio 5)

Él es muy anecdótico y se le pregunto algo relacionado con la tarea en la que se esté trabajando, resulta contándome cosas que suceden en su casa. Hoy cuando se fue a mostrar la guía me contó que se fueron con su mamá a apagar una misa y me dio todos los detalles (diario 1, julio 18)

Hoy me traslado a mirar a Julián en su clase favorita, ciencias naturales: Se ve concentrado, no habla con nadie, está sentado adelante dibuja la célula animal, de vez en cuando observa pensativo a los otros compañeros y sigue coloreando, es cuidadoso con sus objetos personales (útiles escolares) (diario 2, julio 21).

Aunque no soy la directora de curso y hoy estoy solo observando, Julian me comienza a contar que con la mamá busco todo en internet para imprimir las fotos sobre afrocolombianidad. Le pregunto por qué no escribió con su letra y con la ayuda de su mamá y me dice que ella dijo que el sólo ayudara a pegar las fotos y ella escribía porque o si no él “la embarraba”. (diario 3, julio 27)

Con este profesor en particular, (profesor Roque) la comunicación es para preguntarle si está bien lo que hace y vuelve a su puesto. Luego de instrucción del profesor para que copie el texto que habla de la célula, pregunta si hay que copiar todo y la respuesta positiva del profesor, abre sus ojos con desconcierto (diario 2, julio 21)

Para Julián el tener que escribir no es muy grato, al hacerlo omite letras, signos de puntuación y no le gusta que cuando el profesor le revisa le ponga a borrar para tener que volver a escribir, dice que se cansa de escribir tanto y que no sabe escribir bien. (diario 2, julio 21)

8.1.3 Relación estudiante-conocimiento

No había venido estos días y entonces no me adelante, pero ya mi mamá me consiguió los cuadernos y ya lo estoy haciendo bien para que los miren. (entrevista 2, Julio 7)

A pesar de las continuas faltas que ha tenido en los últimos días, él trabaja en clase y participa bajo instrucción en la actividad grupal. (diario 1, julio 18)

Cuando explican y no entiendo le digo a los profesores que me expliquen, si no entiendo y mis compañeros si, siento como algo feo (entrevista 3, agosto 7).

Yo no entiendo bien matemáticas, pero a veces sí, porque tú me das una guía así con esos muñecos y esas cosas que puedo hacer y me dices que bien, pero a veces no escribo rápido y no alcanzo (entrevista 3, agosto 7)

En la clase de matemáticas yo hago muchas cosas que me gustan y otras no me gustan. Me gustan las guías de Dragon Ball porque así puedo dividir bien y encuentro como colorearla, también me gusta la de los laberintos eso es divertido, pero no me gusta eso de la división con tres números, eso me parece muy difícil. (entrevista 4, septiembre 29)



Lo más chévere son los dibujos y las guías fáciles que nos das. Yo puedo con los juegos y con los dibujos. (entrevista 4, septiembre 29)

Yo a veces no puedo escribir rápido rápido y luego paso a la otra hoja porque no alcanzo. Las guías diferentes a las que les dan a los otros estudiantes son por lo que yo soy de inclusión, la inclusión es que hay muchos niños que tienen cosas, a veces pilepsias, sindro (epilepsias y síndromes) y más. (entrevista 3, agosto 7).

Me gusta escribir bien y puedo ya mejor, porque me dice mi mamá que estoy escribiendo bien y a veces cuando es muchas palabras ella me dice que descanse y luego termino.

Yo leo bien, pero a veces me desconcentro y luego leo otra vez y ya puedo. (entrevista 4, septiembre 29)



Para mí la narración que Julián me hace de su vida diaria (sin que las esté preguntando) son valiosas, esto me ayuda a conocerlo mucho más. El escribe las palabras omitiendo algunas letras, ha progresado en la lectura con la ayuda de Claudia (docente de apoyo). Hoy fue significativo (aunque se confunde en algunas figuras) que me identificará varios polígonos. Se que no entiende lo que escribe a veces, pero él me lo traduce. (diario 1, julio 18)

Esta semana ha estado todo revolucionado por la preparación del foro educativo. Cada estudiante trae sus aportes para el tema de la identidad nacional. Julián con ayuda de su mamá hizo la cartelera de afrocolombianidad y llega contento para exponerla. Al preguntar quién la hizo, cuenta que su mamá porque él no puede escribir bien. Él sabe que casi siempre omite letras y hasta sílabas completas. De sus compañeros el único que se acerca a preguntar sobre su cartelera es su compañero de aula regular Nicolás (estudiante de aula regular). Cada estudiante participa a su manera, deben presentar al curso el trabajo hecho y contar de que se trata, esto para Julián es difícil porque no es de hablar mucho en público. (diario 3, julio 27)

Hay situaciones y acciones que hacen que Julian se sienta inseguro en su quehacer escolar, para compensar esta inseguridad, le digo a la profesora titular de este curso que le pregunte a él aparte, ya que así no le da pena hablar y se siente en más confianza. Aunque no habla mucho se da por satisfecho de no tener que exponerse ante todos. (diario 3, julio 27)

8.2 CARA-B: *Análisis de la experiencia.*

DIAGNÓSTICO

El referirse a las epilepsias y síndromes epilépticos sintomáticos relacionados a localizaciones, (Diagnóstico) está relacionado con ausencias infantiles, pareciera que queda mirando a lo lejos y cuando se le aborda preguntándole algo está perdido y se debe dar el tiempo prudente para que vuelva en sí. Se habla de síndromes epilépticos cuando existe un trastorno epiléptico con un conjunto de síntomas y signos característicos, tales como la edad de aparición de las crisis. Con respecto a las ausencias son episodios de “desconexión” de segundos de duración, que se presentan en el niño, el cual queda inmóvil con la vista fija, inconsciente y no reactivo a estímulos. Su duración es de 5 - 20 segundos y son de ocurrencia diaria, muchas veces al día y de inicio y término (información suministrada por la docente de apoyo Yolanda Giraldo).

La participación de la familia en el proceso formativo de los niños es primordial para estar en conexión continua con el docente. Cuando el niño, niña o joven con discapacidad habla de las ayudas que recibe en casa (entrevista, agosto 7), se puede observar esta participación que aumenta el compromiso y el conocimiento sobre la discapacidad en sí, esto hace que se implementen y diversifiquen los recursos que benefician el aprendizaje. Puigdemallol (2005) afirma: “hay que destacar que la colaboración con las familias nos puede permitir extender el alcance del propio aprendizaje escolar y dotarlo de un mayor significado” (p.288).

Ahora al hablar de los espacios compartidos en familia, como lo son las actividades sociales, culturales y relacionadas con la salud, tienen una gran influencia en el desarrollo del estudiante. Cuando el estudiante da cuenta de diferentes espacios que comparte con su familia (Entrevista 2, agosto 7), habla de cómo el contexto donde se desenvuelve a nivel familiar es apropiado y demuestra el interés y atención que tienen sus padres para ayudar en su desarrollo personal y social. Por otra parte, Muntaner (2010), habla de la importancia de potenciar la participación de las familias en la dinámica y funcionamiento del centro escolar: “la participación de los padres y su implicación en el proceso formativo de los centros y aulas tiene

una incidencia directa en la calidad de los aprendizajes de sus hijos, no solo en los que presentan discapacidad intelectual, sino de todo el colectivo de alumnos” (p.39).

8.2.1 Relación estudiante-estudiante

Las distracciones de Julián (Diario 1, julio 18) en sí, se deben más a los episodios que presenta por los momentos de desconexión a causa de la epilepsia. Aunque a veces también por estar pendiente de sus objetos personales, deja de hacer sus tareas y ejercicios y se desconcentra con facilidad. Es importante aplicar metodologías que omitan esas distracciones por estímulos externos y dar estímulos repetitivos sobre una temática trabajada en clase para facilitar su atención a indicaciones y explicaciones.

Es frecuente encontrar situaciones donde los niños y niñas de aula regular expresan de forma despectiva que los estudiantes en situación de discapacidad tienen menos capacidades y posibilidades que ellos, describiéndose a sí mismos como "normales", lo cual incurre en que esta población en inclusión se sienta rechazada y que entiendan la discapacidad como diferencias con respecto a sus compañeros de aula regular, tal como lo manifiesta Julián (entrevista, agosto 8) cuando expresa lo que le dice su compañero, “usted es de inclusión que no puede”, por tal motivo es evidente que compañeros del grupo establezcan diferentes significados al déficit cognitivo e identifiquen a sus compañeros como “especiales”. También se presenta la situación donde no se atacan con estas “etiquetas” fuertes, sino por el contrario tienen consideraciones, pues según ellos están enfermos y requieren más atención y afectividad que otros. Melba Ximena Figueroa, en su artículo “Significados acerca de la atención educativa en el aula regular, a niñas y niños en situación de discapacidad en tres instituciones educativas”, dice al respecto:

Los niños y niñas expresan cómo las relaciones que establecen estudiantes en situación de discapacidad con sus pares se cargan de una afectividad diferente, lo cual se evidencia cuando los describen como más afectivos y cariñosos con sus compañeros; y el segundo, se presenta como una "enfermedad de la cabeza" que no les permite realizar las mismas tareas y actividades que los otros. Estos dos aspectos tienen según los niños y niñas una relación estrecha, ya que dicha "enfermedad de la cabeza" requiere tratos y relaciones especiales y diferentes. (p.325)

Julián manifiesta como en diferentes situaciones de su acontecer escolar se siente rechazado y apartado de varias actividades. (Entrevista 1, julio 5). Es común ver como en las relaciones con sus pares en muchas ocasiones, encuentran dificultades para saber con quién se siente aceptado o rechazado, provocando así inconvenientes que lo hacen sentir “excluido” del grupo. Esta clase de comportamientos debe ser corregida por parte de los docentes a cargo del grupo, que con ayuda de la docente de apoyo provoquen acciones que ayuden a reforzar estas conductas que impiden el desarrollo de la autonomía personal, auto eficiencia y autoestima. Cuando un estudiante es aceptado por parte del grupo, tendrá una buena adaptación al entorno, un bienestar personal, mayor rendimiento académico, mayor autoestima, entre otros. Tal como lo afirma Mateu-Martínez (2013) cuando dice:

Las relaciones positivas con los iguales y la aceptación por parte del grupo influirán fuertemente al desarrollo del individuo en el total de sus ámbitos de desarrollo de una manera igualmente positiva. Por lo tanto, las relaciones negativas y la no aceptación pueden derivar en el rechazo entre iguales, siendo sus consecuencias contrarias a las de aceptación (p.187).

El aceptar al otro, no es cuestión de solo atenderlos y enseñar en el aula regular, es comprenderlos, escucharlos y responder a sus necesidades, intereses, características y potencialidades, es aceptarlos sin discriminación.

8.2.2 Relación estudiante-docente

La tarea del docente de aula regular es la de ser actor principal en los procesos de inclusión y las experiencias que se tienen en el contexto escolar tienen un común denominador y es la visión, comprensión, compromiso y motivación del profesorado. Para Julián fue molesto sentirse rechazado por uno de sus profesores (Actividad, ¿Cómo es tu vida en la escuela? Julio 14), ya que él esperaba que se le prestara más atención al episodio que presentaba y por ello expresa que no lo tuvo en cuenta. La actitud del docente ante los estudiantes con discapacidad cognitiva es un elemento crucial para lograr orientar sus prácticas hacia las innovaciones que demanda la educación inclusiva. Las relaciones docente-estudiante tienen mucho que ver con la antipatía o simpatía que se da en esta relación, muchas veces estas vivencias se ven opacadas o

enriquecidas de acuerdo con la disposición del docente, acá es importante nombrar las corrientes que hablan de ello y que pueden surgir de estas relaciones citadas por Puigdellivol (2005):

La disponibilidad afectiva, entendida como la capacidad de comprender y transmitir al alumno nuestro interés por él como persona, demanda un primer requisito: “la capacidad de atención”. Los profesores solemos citar bastante dicha capacidad en relación con los alumnos y, sin embargo, reflexionamos mucho menos sobre ella, en lo que a nosotros concierne. Nuestra capacidad de atención constituye un requisito básico para el éxito de la actividad que desarrollamos. (p.121)

Es usual encontrar en las aulas con estudiantes en inclusión, situaciones en las que, tanto los estudiantes en condición de discapacidad como los de aula regular presenten poca capacidad para relacionarse socialmente y resulten mutuamente aislados, por lo cual resulta conveniente propiciar situaciones de interacción con sus pares que incrementen conductas de compañerismo, respeto, cooperación, tolerancia y solidaridad.

Es evidente que este estudiante se siente cómodo al dibujar o aplicar sus colores a los dibujos (Entrevista 1, julio 5) acá juega un papel importante la percepción, ya que a través de esta se captan los estímulos del entorno por la vía visual, sensorial y auditiva. Se aprecia en las observaciones realizadas en clase que los niños y niñas con discapacidad cognitiva leve presentan progreso al proporcionar información a través de imágenes, dibujos, representaciones gráficas, iconos y complementando con materiales audiovisuales. Son buenos observadores, y responden muy bien al modelamiento, es decir con el ejemplo de la maestra o compañeros de aula, realizan la tarea sin inconvenientes.

En el salón de clases se pueden observar diferentes actitudes y comportamientos de los estudiantes y más en el caso de Julián que hace rotación en 5 espacios del colegio. Al realizar estas observaciones se evidencian hábitos, participación en el grupo, relaciones de contacto con los demás, actitud ante sus materiales de trabajo (Diario 2, julio 21), actitud ante el trabajo ajeno, entre otros. Para lograr los objetivos propuestos con los estudiantes con déficit cognitivo leve, se hace necesario conocer la situación del estudiante en su entorno y cuáles son sus verdaderas dificultades. Al respecto Puigellivol (2005) afirma:

Difícilmente podremos transferir los logros alcanzados mediante el trabajo de apoyo a las habituales situaciones de grupo-clase sin conocer con cierto grado de precisión cuál es la situación de dicho entorno y cuáles las dificultades que impiden su adecuada integración en la dinámica de trabajo que allí se desarrolla (p.202).

Es importante brindar al estudiante con déficit cognitivo leve oportunidad de participar en diferentes experiencias. Motivarle a la interacción, ya que así no sea óptimo su trabajo hará que se eleve su autoestima. Su curiosidad y el interés por conocer y explorar lo que les rodea se debe aprovechar en cada espacio, tanto en la escuela como en el hogar. Es imprescindible trabajar de manera continua, brindando oportunidades de resolver situaciones de la vida diaria; ayudándole a ofrecer respuestas nuevas. El ánimo que se le brinde y la felicitación por su esfuerzo les ayuda a crear seguridad y no es beneficioso hablar de sus errores o cohibirlo en la ejecución de sus tareas, ejemplo claro de ello es lo que cuenta Julián cuando dice que su mamá al elaborar la cartelera no le permitió escribir porque “la embarraba”, según ella.

Existen tareas dispendiosas para los estudiantes con discapacidad cognitiva leve, una de ellas en este caso para Julian, es el tener que escribir mucho (*Diario 2, Julio 21*) y más cuando a veces no comprende lo que está escribiendo. En las diferentes observaciones que se hacen en el contexto escolar, es claro que las imágenes y dibujos ayudan mucho para la realización de las actividades escolares con esta población. Los contenidos curriculares deben ser flexibles y llamativos para estos estudiantes y se debe tener claro que cada estudiante tiene su ritmo y característica de aprendizaje. En estas situaciones en que el estudiante demuestra poco interés en la actividad, es necesario motivarlo para que preste atención, ofreciendo actividades llamativas, variadas y amenas, eliminando estímulos distractores, dándoles tiempo para responder, ya que la presión hará que pierda el interés por culminar su actividad.

Al utilizar el material para realizar una tarea o actividad, es de gran ayuda que contenga imágenes y dibujos que atraigan al estudiante. Tal como el alumno lo manifiesta (Entrevista 3, agosto 7), las guías con figuras y dibujos ayudan a su comprensión y solución de manera efectiva. El impacto que causa la imagen contribuye a que el aprendizaje sea significativo y que le ayuden a solucionar con éxito cualquier actividad. Este material suministrado hace que, por su contenido acorde con el tema visto, en este caso operaciones básicas en matemáticas, tenga una percepción clara de lo que se está buscando que solucione. Según Consoli 2008, destacar que las

ilustraciones forman parte de uno de los instrumentos del programa de Enriquecimiento instrumental Feuerstein cuya finalidad es cambiar la estructura cognitiva del individuo con retraso. Según la autora esta técnica con ilustraciones ayuda a que el estudiante: analice las ilustraciones con el fin de definir el problema presentado; perciba las transformaciones que ocurren de un cuadro a otro y discutir las razones de cambio; decodificar la información presentada a través de la modalidad pictórica, simbólica y asignarle significado estimulando la expresión oral.

8.2.3 Relación estudiante-conocimiento

Resulta muy acertado en la escuela inclusiva el trabajo cooperativo debido a la heterogeneidad de los estudiantes. El trabajo grupal hace que cada estudiante haga sus propios aprendizajes, se ayudan mutuamente, resolviendo juntos los problemas que surjan, animándose en el proceso de aprender y de superarse. Johnson y Johnson (1997) señalan que:

Los alumnos que presentan alguna discapacidad necesitan de manera especial tener acceso y compartir experiencias con sus compañeros que están altamente motivados e involucrados en las tareas académicas y se comportan adecuadamente. Solamente cuando los alumnos con discapacidad son aceptados, son estimados y son elegidos como amigos, la inclusión se convierte en una influencia positiva en la vida de los alumnos con y sin discapacidad (p.113)

La frecuente práctica de esta metodología hace que el estudiante con discapacidad en su continuo interactuar mejore las interacciones y sus aprendizajes, pues el trato cara a cara enriquece la experiencia educativa porque aun cuando sea pequeño su aporte en el trabajo, es reconocido y distinguido por el grupo. María Cristina Cardona en su libro “Diversidad y educación inclusiva” (2008), se refiere a este tema: *La tarea de los miembros del grupo no es hacer algo en equipo, sino aprender del equipo. El tamaño de los grupos depende de las metas de aprendizaje (p.81)*

Julian expresa que “siente algo como feo” (Entrevista 3, agosto 7) cuando no entiende algún tema de sus clases. Es normal que en ocasiones los estudiantes se sientan afectados por esta situación y tiendan a expresarlo de manera emocional, con sentimientos de tristeza y desmotivación. Es necesario tomar medidas y acciones en los que los estudiantes pierdan el

miedo a equivocarse y ganen confianza en si mismos. Animarle a seguir adelante, aunque se equivoque y fomentar el reconocimiento social, es decir que los logros a los que llegue de acuerdo con su ritmo de aprendizaje sean elogiados en público, esto ayudará a que siente seguridad y aumente su autoestima.

En las diferentes dinámicas de una clase con niños en inclusión, no se puede pretender que todos aprendan las mismas cosas al mismo tiempo. La diversidad requiere que partiendo de una situación de aprendizaje común en la que todos participan se busquen elementos que sean útiles e interesantes para todos, pero que cada uno resolverá según sus capacidades y potencialidades. Ahora, la capacidad matemática está presente en todas las personas, aunque no alcance en ellas el mismo grado de competencia y existen dificultades en su aprendizaje, no solo en los alumnos con discapacidad cognitiva, sino que existe un número representativo de estudiantes con dificultades para comprender estos conceptos. La planificación de propuestas asertivas que se adapten a las necesidades, capacidades y potencialidades de los estudiantes favorece no solo el aprendizaje de los alumnos en situación de discapacidad, sino de todo el grupo. Según Miller y Hudson (2006), citados por Muntaner (2010) existen pautas que pueden facilitar la adquisición, retención y generalización de diversos objetivos matemáticos y que van a mejorar las habilidades de todos los estudiantes del grupo:

Al utilizar los diversos modos de representación de conceptos en la matemática se pueden desarrollar los tres niveles: concreto, representativo y abstracto. En lo concreto por medio de la escenificación del concepto por parte del alumno o utilizando objetos tridimensionales. Cuando el niño domina un concepto a nivel concreto, se introduce el aprendizaje a nivel representativo. Este nivel implica el uso de imágenes en dos dimensiones, dibujos o rayas para explicar los mismos conceptos matemáticos que el alumnado ha comenzado a aprender por medio de los materiales manipulables (p.121).

Julian se ofende con los comentarios de “Chiqui” (Entrevista 3, agosto 7) compañero de aula regular cuando le dice que es de inclusión y no puede hacer las actividades. Es frecuente el “etiquetamiento” por parte de los compañeros y parte de los procesos de inclusión es desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para el pleno desarrollo personal y social, desarrollando una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social. Aquí priman las diferentes oportunidades que se brindan al estudiante en su contexto escolar. Con

respecto a esto Muntaner (2010) dice: *Hay un rechazo a las etiquetas por el efecto negativo producido en la persona u un progresivo abandono de fijar la única causa de las dificultades educativas en el alumno y en su déficit (p.61).*

Las dificultades que presenta el estudiante en inclusión tienen un carácter sujeto a la interacción con su contexto y las condiciones y ambiente en que se desenvuelve.

Cuando Julian narra acontecimientos de su diario vivir, se puede decir que, de estas experiencias él extrae aprendizajes que enriquecen sus conocimientos (Diario 1, julio 18). Una enseñanza que está basada en experiencias anteriores de otros contextos logra aprendizajes significativos en los estudiantes. En su libro “*La educación especial en la escuela integrada*”, Ignasi Puigdemívol dice: *Fundamentalmente, se trata de una enseñanza que debe tener en cuenta el nivel de desarrollo del alumno, propiciando aprendizajes que puedan tener sentido en función de los conocimientos ya adquiridos previamente, (p.105).*

Los niños y niñas asimilan lo que están aprendiendo, interpretándolo de acuerdo con sus conocimientos previos y su capacidad cognitiva, así esto puede ser utilizado como una valiosa herramienta que hace que ellos reflexionen sobre sus experiencias. Al respecto Isabel Agüera en su texto “*Cómo educar desde la experiencia*” señala: *la enseñanza significativa parte de una concepción constructivista del aprendizaje, según el cual todo él se edifica sobre conocimientos o aprendizajes previos (p.178)*

El papel que juega la docente de apoyo ofrece oportunidades para que el estudiante se desarrolle cognitivamente y socialmente, los avances presentados en Julian (Diario 1, julio 18) son producto del trabajo conjunto entre el docente de aula y la docente de apoyo, ya que por su asesoría y acompañamiento va paso a paso desplegando sus posibilidades y competencias y como prueba de ello se ve mejoría en su proceso lecto-escritor, Puigdemívol 2005 afirma:

La mayoría de las intervenciones educativas del profesor de apoyo pueden llevarse a cabo en la propia escuela ordinaria (...) Este tipo de apoyo resulta especialmente indicado cuando las dificultades de los alumnos se ubican en áreas que forman parte del currículo seguido por el grupo de clase. (p.169)

El desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes en inclusión se ha convertido en una dificultad que se presenta frecuentemente en el aula regular, puesto que no tienen niveles adecuados de socialización que les haga más partícipes de las diferentes actividades que se programan en clase. Julian se ve incomodo al tener que pasar en frente a exponer su trabajo (*Diario 3, julio 27*) y por ello se busca otra estrategia con la cual se sienta más seguro y logre participar y cumplir con sus trabajos escolares. Otra tarea muy importante en los procesos de inclusión con niños que padecen discapacidad cognitiva leve es la de fortalecer las habilidades sociales que son comportamientos y estrategias necesarias para lograr interacciones con los pares y adultos de manera satisfactoria. Es pertinente que en este proceso de inclusión se aumenten los vínculos afectivos con sus compañeros, puesto que esto hace que se aumente la capacidad de aprender y buscar los estímulos necesarios como el apego y la amistad para una socialización y fortalecimiento de la parte emocional del niño, niña y joven en condición de discapacidad. Según Coll (1996):

Es necesario saber que la socialización es un proceso interactivo necesario para el niño a través del cual satisface sus necesidades y asimila su cultura, la cual le da la posibilidad de adquirir conocimientos, normas, valores, costumbres al igual que el lenguaje y el conocimiento, transmitidos a través de la familia, la escuela y su interacción con los otros, haciendo que se forme como un sujeto social (163).

Cabe resaltar que los niños con déficit cognitivo leve presentan problemas de aprendizaje y en ocasiones problemas de comportamiento que hacen que se vean perturbadas sus diferentes relaciones, para lo cual se requiere una constante interacción con su entorno escolar y social para fortalecer el desempeño en su aprendizaje.

9. ANGIE ESMERALDA BARRAGAN CORREDOR *Soñadora y emotiva*



9.1 CARA-A La experiencia narrativa

DIAGNÓSTICO

La estudiante es diagnosticada con Discapacidad cognitiva leve, presenta características pedagógicas adecuadas, los niveles atencionales son aceptables, es organizada con sus tareas y trabajos, en ocasiones busca a un adulto para que explique los términos que no entiende. Se frustra con facilidad ante las actividades que no puede realizar satisfactoriamente. (información suministrada por la docente de apoyo Claudia Carvajal)

Narración autobiográfica

Yo vivo con mi mamá, mi papá, mi abuelito, mi tío Robin y mis hermanas y mi hermanito, somos cuatro. Vivo en el barrio Jaqueline en Kennedy, queda más allá del hospital de Kennedy, me voy el Sipt con mi prima. Cuando llego en las tardes a veces hago las tareas y veo la Rosa de Guadalupe (sonríe). Las tareas me las ayuda a hacer mi mamá y mi hermana que tiene 12 años, cuando hay algo que no entiendo le digo a mi tía. Cuando me llevan al médico para los controles, un día me metieron en una máquina de esas de ver la cabeza, no sé qué miro el doctor, me hicieron, hacer figuras, decir los números y a veces se me enreda todo. Antes estudiaba en el colegio Jaqueline, me iba más o menos bien, a veces mal, me gusta más este colegio (sonríe) porque acá si tengo amigos, allá no eran así como acá, eran odiosos y peliones, acá si tengo a Laura y Brillith y Suarez y Tenjo. (entrevista 2, agosto 7)

9.1.1 Relación estudiante-estudiante.

Hoy Esmeralda ha estado muy callada en clase y seria, esto no es normal porque casi siempre está sonriente. En el descanso la vi apartada y caí en cuenta que su amiga Laura no estaba, la he llamado a preguntar que tiene y dice que nada, prefirió sentarse cerca al árbol y observar los niños y niñas jugar y correr. (diario 1, mayo 9)



Angie en el descanso se ve acompañada de su amiga Laura y a veces con Brillith. Para ella el compartir estos espacios es como un aliciente que la libera de la tensión que presenta en el aula escolar y se ve reflejado en la cara de alegría que tiene al escuchar el timbre. En ocasiones se ve acompañada con los amigos de Laura y Brillith, corre y juega con ellos, pero solo si esta con sus amigas también. (diario 2, julio 5)

COLEGIO CARLOS ARTURO TORRES IED

Esmeralda Barrojan

¿CÓMO ES TU VIDA EN LA ESCUELA?

REALIZA UN DIBUJO



colegio

CUENTANOS DE FORMA ESCRITA TU VIDA EN LA ESCUELA

Yo siempre estoy con Laura y Brigit y jugamos con Zucos, Gabriel y tenjo y jugamos a stop la veces la solo me la me paí o as con Laura y a mi las materias que casi no me gusta es español y inglés porque esas materias no entiendo casi y las materias que a mi me gusta es Artes y Sociales también es un poquito difícil y a veces me da ganas de llorar pero eso no lo voy a contar a mi porque me da rabia es Iglesias porque cuando estoy con Laura siempre ella me la gusta para convencerme algo y eso no me gusta y veces me la paso bien en el colegio y a ratos me da algo que yo no se como me da ganas de llorar y tengo que salir bien en el estudio y haces me da rabia de Iglesias porque ella dijo que tenjo era muy bobo y entonces como tenjo le dio el cuore haber y al le gusta y haveces me da pesar con Iglesias porque ella me dijo que nunca la tena a era odiaba y que no quería meterse con ella

Acá no me gusta que los niños son groseros y eso no me gusta, a mí no me dicen, pero a mis amigas a veces si les dicen cosas feas. Tengo dos amigas y dos amigos...no, unos si y otros no,

mi mejor amiga es Laura Páez porque ella siempre me dice cómo es esto, ella siempre si yo no entiendo algo ella me dice bien como es y me explica, siempre le digo “Laura yo no entendí esto, me explicas” y ella me explica, yo le hablo a Laura Vanessa, pero ella no me pone cuidado y es odiosa y vuelvo y le pregunto y me mira y se sienta. Es que ella es creída y a veces yo me le acerco y no.... es que me da rabia y no le hablo más (entrevista 1, julio 5)



Lo que a mí no me gusta es que Laura me cambie por Iglesias, porque es mi única amiga (Actividad, Lo que no me gusta de mis compañeros, julio 11).

Brillith me da rabia de ella porque ella le gasta a Laura y ahí es cuando me deja aparte y me siento triste y con rabia que me deje sola. (entrevista 2, julio 13)

Me la paso bien en el colegio y a ratos me dice algo que yo no sé y me dan ganas de llorar y tengo que salir bien en el estudio, y a veces me da rabia que me diga Brillith que Tenjo es bobo, no me gusta que a los compañeros le digan así, a los compañeros se les trata bien y me da mal genio (entrevista 2, julio 13).

Yo siempre estoy con Laura y Brillith y jugamos con Suarez, Gabriel y Tenjo, jugamos a stop, a veces solo me la paso con Laura. A veces me dan ganas de llorar, pero eso no lo voy a contar, a mí lo que me da rabia es Iglesias (Brillith Iglesias) porque cuando estoy con Laura ella me la quita para comprarle algo y eso no me gusta. (Actividad ¿cómo es tu vida en la escuela? julio 14)

Hoy regresa Esmeralda preocupada después de haber faltado 2 días por exámenes médicos rutinarios que le hacen cada tres meses. Conversa con sus compañeros y en descanso como siempre con Laura Páez cogida de su brazo. A ella le cuenta todo lo relacionado con su seguimiento médico, le escucho como cuenta que le colocaron electrodos en la cabeza. (diario 3, julio 19)

Entró preocupada al salón averiguando que debe presentar de tareas y pide cuadernos prestados, en medio de todas las condiciones que tiene para aprender, la mayoría de las veces muestra responsabilidad con sus deberes. (Diario 3, Julio 19)

Al volver a clase después del descanso observó como habla en voz baja con Brillith, observan a todos a su alrededor y me causa curiosidad que Brillith viene a decirme algo y ella la retiene. Me pido muchas veces permiso para ir al baño. Por fin en un descuido se acerca a mí y me cuenta que Esmeralda tiene el periodo y está incomoda. Al no estar su amiga Laura decidió contarle a Brillith lo que le sucedía.

A veces me gusta jugar a correr con Brillith y Laura o nos ponemos a bailar cuando Gregorio saca la grabadora, bueno algunos bailes porque a veces no puedo todos porque no me se los pasos (entrevista 4, septiembre 29)

Para el festival de danzas yo estuve ensayando unas veces, pero no pude venir porque me enfermé de un virus y mi hermanito también (entrevista 4, septiembre 29)

Cuando no viene Brillith o Laura yo hablo o me siento a mirar bailar las otras niñas o me siento cerca al árbol y solo miro todo para esperar que timbren, a veces me compro una paleta cuando me dan plata. (entrevista 4, septiembre 29)

9.1.2 Relación estudiante-docente.

Los profesores que me ayudan y me explican eres tú, el profesor Jairo y no le entiendo mucho a Martha lo de inglés porque no entiendo más, es que comienza a hablar en inglés y yo no le entiendo nada, hay muchos niños que sí y muchos que no y me da rabia (entrevista 1, Julio 5)



No me gustan las guías de español, porque no entiendo casi nada, no entiendo a la profesora de inglés y no me gustan que me pongan a copiar las guías, no las explican.

Me gusta que los profesores son muy amables y me gusta Jairo (profesor de español) porque es muy chistoso (Actividad, Lo que no me gusta y no me gusta de mis profesores, julio 21).

9.1.3 Relación estudiante-conocimiento.

Hoy estamos en clase de geometría y Esmeralda como casi siempre ha olvidado su transportador para la construcción de ángulos. Se muestra preocupada porque no comprende mucho sobre la clasificación de ellos, pero como casi siempre Laura le explica de nuevo al verme ocupada. Esmeralda es comunicativa con sus compañeros, pero en ocasiones presenta episodios en los que se ve muy distraída (diario 2, julio 5).



Se frustra con algunas actividades y según ella le da “rabia” no comprender. Escribe bien para su condición y lee lento, pero se comprende lo leído. Le molesta tener que copiar algo que no entienda y que sea muy extenso (clase de ciencias naturales y de español). En general se esfuerza por trabajar en clase y en el aula, depende muchas veces de su estado de ánimo. (diario 2, julio 5).

Hay cosas que se me dificultan, me gustaría divisiones y no puedo, pero mi mamá ya me enseñó a dividir por una cifra, otra cosa es inglés. Cuando me explican los profesores aprendo más o menos porque yo no entendía las divisiones y mi mamá me explicaba y me explicaba y yo no podía, pero ya puedo más o menos, la materia que más me gusta es matemáticas, me gusta de verdad, bueno y ciencias también. A veces, es que hay cosas que no entiendo mucho y matemáticas a veces sí y a veces no, pero cuando me das las guías con esos muñecos si puedo (entrevista 1, julio 5).

Se le dan los parámetros para presentar la evaluación, tiene el tema de divisores y múltiplos, se adapta la guía de acuerdo con el nivel cognoscitivo y aunque pide ayuda y guía para realizar unos ejercicios, los resuelve de forma acertada. Lo gráfico y las imágenes ayudan el proceso (diario 3, julio 19)

En clase de artes Esmeralda es muy dinámica y es algo que le encanta hacer. Hoy se trabaja los colores primarios y secundarios y son temas que gustan mucho. Aprovecho que se acerca a mí para hacerme una pregunta sobre la mezcla de un color con otro y le pregunto que, si ya está mejor, a lo que responde que sí. (diario 1, mayo 9)

En ocasiones al observar a Esmeralda veo una niña con todas las condiciones para alcanzar los logros que se proponen, ella es muy entregada, aunque a veces se frustra de no poder realizar bien algo, hoy es la excepción, puesto que el arte es lo de ella y trabaja con mucha delicadeza y asertividad (diario 1, mayo 9)

Las materias que a mí más me gustan es artes, sociales también es un poquito difícil (Actividad, ¿cómo es tu vida en el colegio? Julio 14)

Es grato ver a Esmeralda cuando llega dispuesta a trabajar, presenta la excusa para que le dé la oportunidad de elaborar sus guías y darle espacio para adelantarse. Claro está que su ritmo de trabajo es diferente, pero se da la espera pertinente para que alcance a adelantarse (diario 3, Julio 19).

Me pareció difícil lo que nos pusiste hacer de la película que vimos de la formación de la tierra, es que yo no entiendo casi eso de sociales y eso de hacer el resumen, miro y después no me acuerdo bien de todo. Me siento mal... es que yo me pongo triste, los otros si pueden y yo no entiendo casi eso, no me acuerdo bien de todo (entrevista 3, agosto 7).

Yo pienso que la inclusión es ayudar a los niños, porque se les dificulta unas actividades, matemáticas, inglés y toca ayudarles, porque los otros niños son más atentos y si entienden y por eso nos ayudan a veces (entrevista 3, agosto 7)

No le entiendo inglés y tengo que mirar todo lo de los demás y eso no lo puedo hacer muy bien porque me equivoco y me dice que practique en la casa. En la casa mi tío Robin ni mi mamá saben inglés y yo miro que hago, pero no queda bien. (entrevista 4, septiembre 29)

En matemáticas ahorita casi no entiendo lo de la potencia, pero Claudia me dijo que me iba a reforzar. Ella me explica con las guías de los muñequitos que me das y me queda fácil entender y Claudia me ayuda con unas que si entiendo y todo de inglés que me parece más difícil. (entrevista 4, septiembre 29)

A mí me gusta, yo escribo ahora más rápido y también leo bien, pero unas palabras son difíciles y se me olvida la ortografía y me toca arreglarla. (entrevista 4, septiembre 29)

Lo de inglés no lo entiendo porque me parece difícil y yo no le entiendo nada a Martha (docente de inglés) y me da pena cuando lo debo hablar en inglés. Me gustaría las clases de inglés con algo que yo entienda... con un video donde cantan o algo así como muestran en internet (Entrevista 4, septiembre 29)

9.2 CARA-B: *Análisis de la Experiencia.*

DIAGNÓSTICO

El diagnóstico y controles médicos a los que se someten los estudiantes con discapacidad cognitiva, llevan consigo una serie de acciones y herramientas utilizadas que hacen seguimiento básicamente a 4 dimensiones:

Dimensión I: Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas.

Dimensión II: Consideraciones psicológicas / emocionales.

Dimensión III: Consideraciones físicas / de salud / etiológicas.

Dimensión IV: Consideraciones ambientales.

De este modo son consideradas las fortalezas y debilidades para facilitar su nivel de adaptación y funcionabilidad con las tareas encomendadas. Así mismo se realiza el perfil de apoyos que requiere basado en los aspectos o dimensiones antes nombradas. Cuando Esmeralda habla de la máquina en que la examinan, (Entrevista, agosto 7) se refiere a las evaluaciones médicas, que incluyen tomografía de emisión de positrones y otros métodos de evaluación por neuroimagen. Ella asiste cada tres meses a estos controles, exámenes médicos y de terapia. (información suministrada por docente de apoyo, basada en el diagnóstico médico y de control que entrega la madre de Esmeralda).

Es común que al cambiar de contexto un estudiante con discapacidad, encuentre ventajas o desventajas a nivel social y cognitivo. En el caso de Esmeralda ella narra como el cambio de colegio le agradó, puesto que en el Colegio Carlos Arturo Torres encontró más amigos y más oportunidad de socializar. El cambio de ambiente hace que se contemplen nuevas condiciones en los espacios en que se vive diariamente, influenciados por la familia, las personas más próximas, el vecindario y los factores culturales del nuevo entorno. Jonhson y Jonhson (1997), habla de cómo los ambientes de integración en sus diferentes contextos ya sean en educación, vivienda, ocio, son los que favorecen el pleno desarrollo y crecimiento del estudiante en condición de discapacidad:

Los recursos ambientales, en su más amplio sentido, condicionan el bienestar final de la persona, y comprenden realidades tan diversas como la salud, la seguridad, la comodidad material y la seguridad financiera, el ocio y las actividades recreativas, la estimulación cognitiva y el desarrollo (Muntaner 2010, p.24)

En el caso de Esmeralda, el cambio de institución educativa le favoreció, puesto que tiene más amigos y se siente más a gusto puesto que son, según ella más amables sus compañeros y académicamente le va mejor. Ahora, debido a la edad de Esmeralda, se observa como sus intereses van encaminados a otras dinámicas típicas de la adolescencia, como lo son la amistad con hombres y mujeres, los gustos por programas de televisión que narren historias románticas, los celos entre amistades, entre otros factores que inciden en el cambio de actitudes y comportamientos con sus pares.

Es común ver a los niños con déficit cognitivo leve, acostumbrarse a un solo amigo o amiga y en el momento que falte a la institución educativa, verlos apartados del grupo. Esmeralda ya está acostumbrada a su amiga Laura y cuenta siempre con su presencia tanto en el aula como en el patio. Muchas veces el estado de ánimo influye en estas relaciones y el hecho de expresar emociones significa comunicar a otras personas cómo se sienten, aunque no siempre transmitir los sentimientos resulta fácil. Mirian García Ramos (2011) en su artículo “Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual” expresa lo siguiente:

En numerosas ocasiones y debido a la falta de control emocional que tienen los niños con discapacidad intelectual, podremos observar reacciones desproporcionadas que aparecen normalmente ante una frustración o un cambio en sus planes, como por ejemplo llantos, rabietas, chillidos, etc. Por otro lado, cuando están contentos pueden llegar a demostrarlo también de forma desproporcionada, es decir, se pueden mostrar excesivamente eufóricos. Por eso, es necesario que aprendan a expresar las emociones tanto agradables (haciendo partícipes a los otros de su alegría), como las desagradables, para que las otras personas comprendan su modo de actuar y si es necesario les ayuden (p.15)

De este modo para los estudiantes con déficit cognitivo leve, les resulta dispendioso expresar lo que sienten, lo que piensan, les es difícil controlar sus emociones y sus estados de ánimo. La tarea del docente de aula y de apoyo es ayudarles a desarrollar estas capacidades y hacerles entender que todos los contextos en los que se van a desenvolver son variables y se deben enfrentar las situaciones aprendiendo a conocer lo que es correcto e incorrecto.

Es normal que en el aula de clase se generen diferentes tensiones, debido a las diferentes actividades académicas y en ocasiones también estresantes para estos estudiantes, por no poder culminar sus tareas escolares como se espera. Al sonar el timbre para el descanso en el patio las dinámicas escolares se transforman y allí se evidencian los diferentes roles sociales y de género, con sus reglas y rituales. En su texto “Implicación del género de la cultura en el patio de recreo”, Elizabeth Grugeon, vivencia estos procesos de los estudiantes en este espacio tan importante para ellos como lo es el recreo o descanso:

En el patio de recreo se observan diferentes elementos de identidad social transmitida por los pares, mediante juegos y canciones. El análisis de la interacción lúdica de la infancia en el patio de recreo sirve para determinar de qué forma se estructura el desarrollo de las relaciones sociales (p.328)

Es así como los estudiantes comparten con sus compañeros de forma diferente y autentica, siendo ellos mismos sin inhibiciones, claro está, que en caso de Esmeralda siempre y cuando esté presente su mejor amiga.

En las diferentes relaciones de amistad, se observa que en repetidas ocasiones les desagrada que su mejor amigo o amiga este con otros y no compartan todo el tiempo que están en la escuela. Son varias las expresiones llenas de emotividad donde Esmeralda transmite tristeza y dice que a veces le da “rabia” y ganas de llorar cuando su mejor amiga no está con ella. Considerando la edad de la estudiante, es fácil comprender que aparte de la preocupación por cumplir con sus tareas y deberes escolares, también se presentan altibajos en las relaciones sociales con sus compañeros. Los cambios físicos, cognitivos y sociales que tienen lugar en esta etapa, afectan la estabilidad emocional y la autoestima, Toro (2004) agrega: *Los y las adolescentes con dificultades de aprendizaje, además de los problemas relacionados con alcanzar logros académicos, se enfrentan con todas aquellas dificultades que tienen implícita la formación de la propia identidad y la personalidad.*

De nuevo es importante mencionar el papel que juega tanto el profesor en el aula y el docente de apoyo, ya que al conocer las características y necesidades del estudiante puede contribuir a la formación integral de este, velando y aportando herramientas lúdicas con

ambientes enriquecidos en la escuela para que se produzca una armonía entre objetivos, contenidos y proceso de socialización.

9.2.2 Relación estudiante-docente

Tomando de nuevo la parte del seguimiento médico en los niños y niñas con discapacidad cognitiva leve, cuando Esmeralda habla de los electrodos colocados en su cabeza, se refiere a los diferentes exámenes de rutina de los que se hablan en la parte del diagnóstico. Al tomar su historial médico, el cual suministra la docente de apoyo, se observa que es de gran importancia considerar los elementos del entorno actual del estudiante para que esto facilite su nivel de funcionamiento. Además, al suministrar el perfil de apoyos requeridos, Claudia (docente de apoyo) habla de la existencia de diez niveles de adaptación estandarizados en las habilidades de adaptación, a saber: La comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales y trabajo.

La adolescencia trae consigo diferentes etapas que hacen confusa y un poco incomoda la situación personal de Esmeralda. En este periodo lo fundamental es el cambio corporal y el periodo menstrual hace que se sienta realmente incómoda, para ello es importante hablar con los padres para la debida orientación sobre el tema. Resulta pertinente citar lo planteado en la cartilla “Orientaciones pedagógicas para la atención Educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva” donde se habla con respecto a los procesos de orientación de la sexualidad:

La adolescencia es un período de transición durante el cual la persona es niño en algunos aspectos, joven en muchos y adulto en unos pocos, en este último es necesario comprender el ciclo de vida y las particulares dificultades, John Hill (1983) propone tres componentes básicos para entender este ciclo de vida: Cambios fundamentales que se presentan (transformación biológica con el comienzo de la pubertad, transformación cognoscitiva con la aparición de habilidades de pensamiento más avanzadas, transformación social con la adopción de nuevos roles en su comunidad); Contextos de mayor influencia para la transición en los ciclos de vida (familia, el escolar, grupos de pares, espacios para el tiempo libre); Tareas básicas psicosociales del adolescente (definir identidad, alcanzar autonomía, desarrollar intimidad, desarrollar sexualidad, determinar la orientación al logro).dichos componentes deben ser relacionados de manera que se pueda definir que es posible trabajar en grupo con los demás compañeros y qué aspectos requieren trabajo individual (p.46)

El papel de los educadores en el desarrollo de la adolescencia es fomentar el proyecto obligatorio de sexualidad dentro de la institución educativa. Este debe tener unas adaptaciones que permitan a los estudiantes con discapacidad cognitiva acceder a él en igualdad de oportunidades a los demás compañeros del aula.

9.2.2 Relación estudiante-conocimiento.

Hasta la fecha, la investigación en enseñanza de idiomas a personas con discapacidades es limitada y las prácticas inclusivas se dan en contextos muy concretos. McColl (2000) asegura que el aprendizaje de una lengua extranjera no interfiere con el desarrollo de la lengua materna y que, además implica mejoras en el currículo de manera transversal. En, la misma autora, reflexiona sobre el monolingüismo comparándolo con una camisa de fuerza. En general, no hay un método en concreto que sea idóneo para enseñar idiomas, sino que se considera que un método adaptado donde se motive al estudiante por medio del diálogo para explicar en qué consiste el trabajo, los beneficios que pueden obtener con el aprendizaje de una segunda lengua y su importancia. Adicionalmente es importante enriquecer los ambientes de aprendizaje con imágenes y materiales didácticos que ayuden al cambio de la rutina educativa. Se debe permitir una interacción viable y activa con el aprendizaje del inglés.

Las investigaciones sobre la enseñanza de la matemática en niños y niñas en inclusión son extensas y variadas. Se habla en gran parte de las adaptaciones que se pueden realizar, para brindar las condiciones necesarias y que los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje. Según Cyntia Duck y Ana Hernández (2002) citadas en el volumen de la revista *Magisterio* No. 39:

Las adaptaciones de acceso o no significativas, son aquellas modificaciones que no implican un alejamiento substancial de la programación curricular prevista para el grupo: tales como la organización de los educandos en el aula de clases, distribución de los espacios, equipos y recursos didácticos, adaptación al tiempo, disminución de ejercicios en una tarea, instrumentos de evaluación y otros. (p.57)

Las adaptaciones curriculares en el área de aritmética buscan brindar las condiciones necesarias para que los estudiantes con discapacidad cognitiva tengan iguales oportunidades de aprendizaje en el ámbito escolar.

Como en las anteriores experiencias se puede observar, que el arte es un factor común de preferencia académica y en esta oportunidad con Esmeralda no es la excepción. Retomando el tema de las inteligencias múltiples introducido y desarrollado por Gardner, en la que indica que las personas aprenden de diferentes formas, en el caso del arte los estudiantes pueden beneficiarse de las experiencias creativas diseñadas para favorecer y satisfacer sus necesidades particulares. El arte puede ayudar a los alumnos con discapacidad a tomar conciencia de sí mismos y de su entorno. También puede ayudar a estimular su interés en otras áreas del currículo. Las actividades artísticas se convierten en una forma útil de autoexpresión, autoestima y comunicación.

10. CONCLUSIONES

En la presente investigación se planteó como principal objetivo sistematizar las experiencias educativas de cuatro estudiantes que presentan como diagnóstico déficit cognitivo leve, con edades comprendidas entre los 10-13 años, correspondientes a los grados cuarto y quinto del Colegio Carlos Arturo Torres. Para esto se adoptó el método de la sistematización de Experiencias a partir de la técnica biográfico-narrativa, la cual permitió escuchar las experiencias educativas de los estudiantes por medio de su propia voz. Se plantearon tres relaciones que dan cuenta, no solo de la realidad, sino también de la cuestión pedagógica de esa realidad educativa. Por ello se tomó como base el análisis de las relaciones: Estudiante-Estudiante, Estudiante-Docente y Estudiante-Conocimiento. Se determinaron estas relaciones con base en las observaciones iniciales, donde se veía a los protagonistas interactuar poco o casi nada en cada espacio escolar, cómo reaccionaban cuando llegaba al aula la docente, cuál era su reacción al ver ingresar a la docente de apoyo, qué hacían cuando había indisciplina en el aula, si hablaban o no con sus compañeros, cómo se comportaban en el patio de descanso o con quién compartían este espacio, entre otras situaciones que llegaron a centrar esta investigación en la indagación de las tres relaciones mencionadas.

A partir de la relación Estudiante-Estudiante, algunos niños y niñas con discapacidad han construido significados de amistad, que tienen que ver con la cantidad de tiempo compartido en la institución y el vivir diferentes momentos y acontecimientos importantes con ese amigo o amiga. A través de las diferentes experiencias observadas, se demuestran limitaciones significativas en desarrollo de las **habilidades sociales**. La mayoría de los estudiantes con Discapacidad Cognitiva Leve, carecen de habilidades sociales o las presentan en menor medida, por ello desde temprana edad se deben desarrollar estas pautas de socialización, comunicación, interacción, comportamiento, entre otras características, que se pueden dar a través de distintas actividades que ayudan a fortalecer la independencia, autonomía y socialización, con la finalidad de llegar a vivir y desarrollarse en sociedad. Este proceso de socialización debe partir desde el núcleo familiar, para dar paso a la escuela, quien enfatiza y da pautas fuertes que hacen que se desarrollen habilidades más complejas y específicas que a lo largo de cada una de las etapas de la

vida van aumentando sus exigencias para lograr alcanzar un puesto importante, primero en la escuela en las relaciones con sus pares y seguidamente con el círculo de amigos con el que comparta sus futuras experiencias.

Otro factor común en estas experiencias son las manifestaciones de soledad a la que se refiere esta población. En diferentes narraciones expresan como les gustaría tener amigos, o pertenecer a determinado círculo de amigos. Es común que los estudiantes de aula regular ya pertenezcan a un grupo determinado y esto se acentúe más en el patio de recreo, puesto que es aquí donde el juego de roles que cada uno asume es casi hermético, un espacio que nos les permiten compartir y por ello los niños en inclusión expresan con tristeza que no los incluyen en sus partidos de fútbol o en sus juegos, con excusas como *ya estamos completos* o simplemente un *no* rotundo. En el aula también se evidencia esto en diferentes actividades. La soledad expresada en varias de las narraciones ya sea por medio de un dibujo o entrevista, deja ver cómo los niños con déficit cognitivo leve suelen enfrentarse a estos desafíos sociales. En muchas ocasiones no son aceptados con facilidad por sus compañeros y esto puede traer efectos negativos que pueden afectar su autoestima, disminuir la confianza en sí mismos, y llevarlos a evadir nuevas actividades. Ellos expresan sentirse tristes, enojados, o sentir que nadie los puede ayudar y el enfrentar esta serie de sentimientos sin encontrar formas de remediarlo, puede resultar contraproducente para su desarrollo íntegro en la escuela.

Para enfrentar estas situaciones, resulta beneficioso el trabajo mancomunado de la docente de aula y de apoyo, donde apliquen estrategias grupales para hacerlos partícipes de actividades lúdicas y académicas. Hablar a sus compañeros de la importancia de ser cordiales y estar dispuestos a tener nuevos amigos, buscando intereses comunes que lo hagan sentirse parte importante del grupo.

Ahora, analizando todas estas experiencias se encontró también el aislamiento como común denominador, que se asocia directamente con la soledad y las escasas habilidades sociales, esto se ve reflejado en los diferentes contextos escolares, ya sea porque se ven solos en el descanso, caminando y observando, o cuidando a sus hermanos menores. De igual manera en el aula también se muestran aislados en sus actividades escolares, a menos que los docentes los

integren en un grupo. Como se mencionó en el apartado anterior, la búsqueda de estrategias y actividades flexibles ayudarán a fortalecer estas realidades encontradas en el proceso de inclusión.

En los hallazgos se pudo observar, que la poca participación de los estudiantes en las actividades escolares es frecuente. Ya sea por miedo a la burla por equivocarse, por timidez o por desconocimiento, para estos niños y niñas el hablar en público u opinar sobre un tema determinado, resulta algo dispendioso. El papel que juega el equipo docente es un pilar fundamental para promover la participación de esta población. La creación de climas estimulantes y motivadores ayudarán a que poco a poco vayan dejando el miedo a participar y les dará más confianza. Las metodologías utilizadas deben ser adecuadas a las características de estos estudiantes, siempre partiendo de sus necesidades e intereses, respetando sus cualidades cognitivas, para que resulte positiva la forma de adaptarse a diversas dinámicas escolares. Para mejorar la participación de estos alumnos se debe inculcar a los niños de aula regular a interactuar directamente con el estudiante con discapacidad cognitiva, e incluir al estudiante en las conversaciones que se llevan a cabo en el salón de clases, además motivar a los compañeros a interpretar la comunicación no verbal, es decir que aprendan a conocer que muchas veces los niños en inclusión se expresan muy poco y que sus gestos, miradas o movimientos del cuerpo también es su modo de comunicación y que no por ello se discrimine o aisle.

Como resultado del análisis de la relación Estudiante-Docente, se observa que los estudiantes en inclusión comprenden a algunos docentes de acuerdo con su método de trabajo, puesto que facilitan el aprendizaje de los temas con las estrategias utilizadas que para ellos son claras. También hablan de los docentes a los que no les entienden, que les ignoran en determinadas situaciones y que definitivamente no utilizan herramientas que ayuden a motivar y dinamizar sus actividades en clase. Existen diferentes situaciones que hacen que los resultados académicos y convivenciales de esta población, se vean opacados por falta de estímulos e igualdad de oportunidades. El éxito de la interacción cotidiana entre el docente y el estudiante en inclusión está relacionado con la dinámica y manejo del grupo por parte del docente. Los ambientes de aprendizaje enriquecidos y la organización en el aula ayudan en gran medida a crear un clima de confianza y estímulo para esta población. Es indudable que el papel que juega

la docente de apoyo en estas intervenciones es de suma importancia para los niños y niñas en inclusión, puesto que con su presencia en el aula regular se sienten cómodos y más seguros.

En cuanto a la relación Estudiante-Conocimiento se puede concluir que existen barreras que limitan el aprendizaje escolar como es el caso de la frustración. A través de la investigación se observó que los niños con discapacidad cognitiva leve manifiestan este sentimiento al no poder realizar algunas actividades de tipo académico al mismo ritmo que sus otros compañeros. Esta frustración evidencia una barrera de aprendizaje, pues la carencia de autonomía, la falta de confianza en sí mismos y el miedo son situaciones que no permiten que aprendan de sus errores y superen ciertos obstáculos de forma constructiva, reconociendo que equivocarse hace parte de la condición humana. Por lo tanto, es importante que tanto en el seno del hogar y en el colegio, los niños con discapacidad cognitiva leve tengan la oportunidad de trabajar solos, evitando la sobreprotección, brindándoles la oportunidad de mejora y finalmente educando en el esfuerzo y la constancia como una manera de solucionar sus fracasos.

Por otro lado, a lo largo de los relatos de las experiencias de los niños en inclusión también se pone de manifiesto la importancia de los llamados ambientes de aprendizaje inclusivos. Es así como salen a relucir diferentes estrategias tales como el trabajo cooperativo, la importancia del salón de apoyo en algunos casos, el currículo flexible y el arte.

Una de las actividades que se destacó en las experiencias, es como se da un escenario de trabajo cooperativo, allí la docente de matemáticas planificó una clase con un taller por grupos, las responsabilidades que se le dieron a cada niño en dicho taller obligaron a que todos participaran y contribuyeron al buen desarrollo del trabajo y esto disminuyó la probabilidad de que algunos estudiantes se mostraran pasivos, garantizando la participación de todos y fomentando el aprendizaje de una manera diferente. Es decir, que, en este escenario la docente no solo buscó que el aprendizaje fuese más efectivo, sino que también procuró que por medio de este tipo de actividades existieran mejores relaciones, con una valoración de la diversidad. Aunque como se dijo anteriormente este es apenas un escenario en un ambiente de aprendizaje inclusivo y se espera que sirva como ejemplo al resto de la comunidad.

Por otra parte, los niños en inclusión manifiestan con sus palabras que comprenden más, solo cuando algunos profesores les proporcionan guías con otro tipo de actividades, y que cuando esto ocurre tienden a participar más y por supuesto están más atentos. Teniendo en cuenta lo anterior se percibe que definitivamente no todos los docentes del colegio Carlos Arturo Torres promueven la inclusión desde el desarrollo y la implementación de un currículo flexible, lo cual hace que los estudiantes tengan un efecto negativo sobre sus metas y objetivos de aprendizaje. Hace falta que todos se involucren y participen en nuevas experiencias que estimulen el potencial de cada estudiante con ambientes seguros y accesibles para todos.

El salón de apoyo es otro escenario que se nombra en los relatos de los niños en inclusión, allí los estudiantes saben que es un lugar donde la docente de apoyo cubre las necesidades de los niños de una manera personalizada, pero solamente cuando es estrictamente necesario, es decir que la docente presenta las lecciones de una manera más didáctica, utilizando ayudas audiovisuales y objetos para manipular como cubos, fichas, entre otros, con el fin de ayudar a entender temáticas que por algún motivo algunos niños en inclusión no comprenden con sus otros docentes. Aunque asistir al salón de apoyo no es algo que se haga con regularidad con los niños, ya que la docente de apoyo esta habitualmente en el aula, ellos entienden la importancia que tiene este lugar en su proceso educativo.

Es evidente en los relatos de los estudiantes que el arte se convierte en un ambiente de aprendizaje aportando espacios de interacción, donde los niños exploran y se descubren a sí mismos. A través del arte ellos perciben, comprenden y se apropian del mundo vinculando diversas áreas del conocimiento y desarrollando diversas competencias. Estimulan sus sentidos y se convierten en sujetos más receptivos frente a las situaciones que se presentan en su entorno. Para los niños, especialmente para los niños en inclusión, el arte abre caminos a la expresión, pues la asumen naturalmente en forma de juego, y es así como muestran sus experiencias, emociones y vivencias. Estos protagonistas en sus relatos expresan que la clase de artes es su favorita porque para ellos es importante el dibujar, manipular y crear figuras, imágenes, aplicar colores, témperas, recortar y pegar entre otros. Es un aliciente que les hace salir por un momento de la rutina de escribir, leer o tener que realizar cálculos y operaciones matemáticas.

Escuchar la voz de los estudiantes en inclusión apunta a la necesidad de incrementar la participación de los niños en la construcción de los procesos de mejora de la escuela inclusiva, pues no cabe duda de que su intervención puede ayudar a tomar decisiones sobre la gestión de cualquier aspecto de la vida escolar. Es así como, a través de los marcos interpretativos utilizados en esta investigación, se pudieron vislumbrar las experiencias educativas de los niños en sus diferentes momentos, situaciones y relaciones para ser socializados a futuro ante la comunidad educativa Carlos Arturo Torres, con el fin de entender la otra cara de la inclusión y claro está, mejorar la calidad en los procesos que se requieran.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación puede despertar la inquietud por realizar futuros estudios orientados a profundizar las formas en que los niños en inclusión son escuchados e interpretados por el sistema educativo del país. Por otro lado, aunque no fue el eje principal de esta sistematización, el trabajo podría abrir caminos para abordar y fortalecer el aprendizaje de las matemáticas, además de implementar recursos para la enseñanza de la escritura y la lectura en niños con discapacidad cognitiva leve.

Aportes

Los aportes de esta investigación apuntan a reflexionar en primer lugar, sobre la importancia del desarrollo de las habilidades sociales en la escuela, pues es necesario que desde allí se comiencen a enseñar este tipo de habilidades desde proyectos educativos. En segundo lugar, los docentes deben implementar en su quehacer pedagógico el fortalecimiento de las habilidades sociales, no solo desde la parte académica, sino también observando y detectando conflictos, tanto individuales como grupales. La tarea debe comenzar por acercarse al mundo real de esta población, con el propósito pedagógico de prepararlos para la vida adulta, donde participen y tomen decisiones en su círculo social. En tercer lugar, aprender a escuchar los niños y aprender a leer sus actitudes, aptitudes, emociones, ir más allá de lo que ellos ven, entender que muchas veces sus sentimientos y palabras por más que parezca que no tienen sentido o razón de ser, quieren dar un mensaje importante u opinión que se debe valorar e interpretar.

Por otra parte, la comunidad educativa debe reconocer que el proceso de inclusión no tiene un fin ideológico último, tampoco pretende proporcionar un modelo de enseñanza, más bien, trata de conseguir que todas las personas sean ellas mismas con talentos únicos e individuales.

Con este trabajo también se puede concluir que las voces de estos estudiantes dan fuerza al reconocimiento de la persona en condición de discapacidad y que en términos de investigación es necesario continuar escuchando las narrativas de estos niños, niñas y jóvenes que están involucradas en el proceso de inclusión, no solo en el contexto escolar y familiar sino también en el contexto social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agüera, I. (2008). Como educar desde la experiencia. Madrid. Editorial Toromítico. P.81
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponencia a presentar en San Sebastián. Universidad de Manchester. p. 13
- Amor, P. (2007). Ética y Discapacidad Intelectual. Madrid. Comillas. p. 9.
- Cardona, M. (2008). Diversidad y educación inclusiva. España. Pearson. p. 81
- Coll, C. y Palacios, J. (1996). Desarrollo Psicológico y Educación. España. Editores Alianza Editorial. p.163
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010a) La experiencia y la investigación educativa. Madrid, Morata. p. 123
- Contreras, J., Pérez, N., Arévalo, A., Remei, A., Caballero, Z., Caramés, M., et al (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid. Ediciones Morata. p. 25
- Consoli, E. (2008). *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein* Investigación Educativa Vol.12 (22). Recuperado de www.revistasinvestigacion.edu.pe/index
- Duck, C y Hernández, A (2002). Adaptaciones curriculares en matemáticas para educandos con necesidades educativas especial. Revista internacional magisterio: educación y pedagogía. (39), p 57
- Echeita, G y Ainscow, M (2010) La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de <https://www.uam.es/stmaria-sarrio>
- Figueroa, M. (2011). Significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niñas y niños en situación de discapacidad en tres instituciones educativas. Diversitas: Perspectivas en Psicología. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/scielo.php>
- Gadamer, H. (1977). Verdad y método. Salamanca. Ediciones Sígueme. p.428
- Ganem, A. (2008) .Cómo ayudar al niño a resolver problemas. México. Editorial Trillas. p 20
- Gardner, H (1994). Educación Artística y desarrollo humano. Buenos Aires, Paidós.

- Grugeon, E. (1995). Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos. España. Paidós. p. 328
- Guralnick, M. (1990). Social competence and early intervention. New York. Journal of early intervention.
- Holzschuher C. (2012). Cómo organizar aulas inclusivas, propuestas y estrategias para acoger la diferencia. Madrid. Editorial Herramientas Narcea.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF,2010). Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con discapacidad cognitiva. Bogotá.
- Jara, O (abril, 2001). *Dilemas y desafíos de la Sistematización de Experiencias*. Trabajo presentado en Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña. Intercooperation, Cochabamba, Bolivia.
- Jara, O (2011). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. San Jose. Costa Rica. Recuperado de <http://koha.cenamec.gob.ve/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=16867>)
- Jara, O (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro de estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica. p. 45.
- Jhonson R, y Jhonson D, (1997) Una visión global del aprendizaje cooperativo. Revista Suports. Vol 1(2). P.113
- Luckasson, R. (2002). Mental retardation: definition, classification and system of supports. Washington,D.C. American Association on Mental Retardation.
- Millar, S y Hudson P, (2016). Ayudar al alumno con discapacidades a entender el significado de las matemáticas. Revista Suports. Vol 10 (2)
- Martínez,J. (2002) Participación de la persona en condición de discapacidad en el aula regular. Recuperado de <http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/>
- Martínez, O., Piqueras, J.A., Jiménez M., Espada, J.P., Carballo, J.L. et al. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. Terapia Psicológica,31 (2).
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva.

- Monjas, M.I. (2004). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS): Para niños/as y adolescentes. Madrid: CEPE
- Muntaner, J. (2010). Escuela y discapacidad intelectual. Bogotá. Ediciones de la U. p.20
- Organización de Naciones Unidas ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura UNESCO (2008). Educación inclusiva en América Latina. Santiago de Chile.
- Ramos, M. (2011). Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual. España. Eduinnova. p .15
- Polo, L. (2006). Ayudar a crecer. Cuestiones de filosofía de la educación. Pamplona. EUNSA. p.41
- Porta, L y Martínez, C. (2015). Pasiones: Roberto Kury.1ª ed. Mar de Plata. Eudem. p. 29
- Puigdemívol, I. (2005). La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. 5ª ed. España. Publiusa. p. 120
- Ruiz Olabuenaga, J.I. e Ispizua, M.A. (Ed.) (1989). La decodificación de la vida cotidiana. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. p.170
- Santos, G. (2003). La Evaluación Como Aprendizaje: Una Flecha en la Diana. Madrid, España: Ed. Narcea. p. 15
- Sartori, M y Castilla, E. (2004). Educar en la diversidad. ¿Realidad o utopía? Argentina. Editorial FFHA. p 140.
- Taylor, J. y Bodgan, H. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós. p64
- Verdugo, A y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. Vol 39 (3). Recuperado de <http://sid.usal.es-articulos-discapacidad>
- Vera, Muñoz y Santos (2012). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla – La Mancha. Revista Latinoamericana de educación Inclusiva. 6 (2), p. 28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4268402.pdf>

ANEXO 1

Consentimientos informados

Anexo 1. Consentimiento Informado del proyecto



Universidad la Gran Colombia
Maestría en Educación

Colegio Carlos Arturo Torres, Institución Educativa Distrital

Proyecto: Sistematización de las experiencias educativas de los niños y niñas en inclusión de los grados cuarto y quinto, jornada mañana IED Carlos Arturo Torres



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Elizabeth Peláez Pinzón, como Estudiante de la Maestría en Educación de la universidad La Gran Colombia, estoy en el proceso de construcción de mi proyecto de grado, para lo cual se aplicarán con su hija/o instrumentos como: entrevistas, fotos, dibujos y la posibilidad de utilizar como evidencia el video Esta investigación no será divulgada más allá de los fines de la investigación que solo competen a la Universidad y la institución educativa.

Esta Sistematización de Experiencias educativas, servirá para transformar de forma positiva el quehacer educativo de los niños que intervienen en ella, haciendo que ellos participen de forma activa y puedan expresar sus pensamientos e inquietudes, para así lograr un cambio positivo en las dinámicas escolares.

Consentimiento del Padre de Familia y/o acudiente:

Yo Martha Cecilia León Ramírez identificado (a) con Cédula de Ciudadanía No.: 39645386, madre, padre y/o acudiente del niño/a JULIAN DAVID FLOREZ LEÓN, del grado 401 jornada mañana del Colegio Carlos Arturo Torres he leído y comprendido la información contenida en este documento. He sido informado (a) por las personas responsables del mismo y he comprendido los fines de dicha investigación.

Mediante la firma de este documento acepto que mi hija/o participe en el proyecto y que se hagan registros fotográficos y audiovisuales de las actividades donde participe.

Nombre y Firma: Martha Cecilia León Ramírez

Teléfonos de contacto: 3103109889

Firma de la Docente,

Elizabeth Peláez Pinzón

ELIZABETH PELÁEZ PINZÓN

Bogotá, mayo de 2017

Anexo 1. Consentimiento Informado del proyecto



Universidad la Gran Colombia
Maestría en Educación

Colegio Carlos Arturo Torres, Institución Educativa Distrital

Proyecto: Sistematización de las experiencias educativas de los niños y niñas en inclusión de los grados cuarto y quinto, jornada mañana IED Carlos Arturo Torres



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Elizabeth Peláez Pinzón, como Estudiante de la Maestría en Educación de la universidad La Gran Colombia, estoy en el proceso de construcción de mi proyecto de grado, para lo cual se aplicarán con su hija/o instrumentos como: entrevistas, fotos, dibujos y la posibilidad de utilizar como evidencia el video Esta investigación no será divulgada más allá de los fines de la investigación que solo competen a la Universidad y la institución educativa.

Esta Sistematización de Experiencias educativas, servirá para transformar de forma positiva el quehacer educativo de los niños que intervienen en ella, haciendo que ellos participen de forma activa y puedan expresar sus pensamientos e inquietudes, para así lograr un cambio positivo en las dinámicas escolares.

Consentimiento del Padre de Familia y/o acudiente:

Yo Sandra Patricia Corredor Chavarro identificado (a) con Cédula de Ciudadanía No.: 1014187535, madre, padre y/o acudiente del niño/a ANGIE ESMERALDA BARRAGAN, del grado 501 jornada mañana del Colegio Carlos Arturo Torres he leído y comprendido la información contenida en este documento. He sido informado (a) por las personas responsables del mismo y he comprendido los fines de dicha investigación.

Mediante la firma de este documento acepto que mi hija/o participe en el proyecto y que se hagan registros fotográficos y audiovisuales de las actividades donde participe.

Nombre y Firma: Sandra Corredor
Teléfonos de contacto: 3045213

Firma de la Docente,

Elizabeth Peláez Pinzón
ELIZABETH PELÁEZ PINZÓN

Bogotá, mayo de 2017

Anexo 1. Consentimiento Informado del proyecto



Universidad la Gran Colombia
Maestría en Educación

Colegio Carlos Arturo Torres, Institución Educativa Distrital

Proyecto: Sistematización de las experiencias educativas de los niños y niñas en inclusión de los grados cuarto y quinto, jornada mañana IED Carlos Arturo Torres



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Elizabeth Peláez Pinzón, como Estudiante de la Maestría en Educación de la universidad La Gran Colombia, estoy en el proceso de construcción de mi proyecto de grado, para lo cual se aplicarán con su hija/o instrumentos como: entrevistas, fotos, dibujos y la posibilidad de utilizar como evidencia el video Esta investigación no será divulgada más allá de los fines de la investigación que solo competen a la Universidad y la institución educativa.

Esta Sistematización de Experiencias educativas, servirá para transformar de forma positiva el quehacer educativo de los niños que intervienen en ella, haciendo que ellos participen de forma activa y puedan expresar sus pensamientos e inquietudes, para así lograr un cambio positivo en las dinámicas escolares.

Consentimiento del Padre de Familia y/o acudiente:

Yo Mba Nelly Sánchez Ariza identificado (a) con Cédula de Ciudadanía No.: 52758748 madre, padre y/o acudiente del niño/a MARIA ALEJANDRA DIAZ SANCHEZ, del grado 402 jornada mañana del Colegio Carlos Arturo Torres he leído y comprendido la información contenida en este documento. He sido informado (a) por las personas responsables del mismo y he comprendido los fines de dicha investigación.

Mediante la firma de este documento acepto que mi hija/o participe en el proyecto y que se hagan registros fotográficos y audiovisuales de las actividades donde participe.

Nombre y Firma: Mba Nelly Sánchez Ariza
Teléfonos de contacto: 3228202725

Firma de la Docente,

Elizabeth Peláez Pinzón
ELIZABETH PELÁEZ PINZÓN

Bogotá, mayo de 2017

Anexo 1. Consentimiento Informado del proyecto



Universidad la Gran Colombia
Maestría en Educación

Colegio Carlos Arturo Torres, Institución Educativa Distrital

Proyecto: Sistematización de las experiencias educativas de los niños y niñas en inclusión de los grados cuarto y quinto, jornada mañana IED Carlos Arturo Torres



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Elizabeth Peláez Pinzón, como Estudiante de la Maestría en Educación de la universidad La Gran Colombia, estoy en el proceso de construcción de mi proyecto de grado, para lo cual se aplicarán con su hija/o instrumentos como: entrevistas, fotos, dibujos y la posibilidad de utilizar como evidencia el video Esta investigación no será divulgada más allá de los fines de la investigación que solo competen a la Universidad y la institución educativa.

Esta Sistematización de Experiencias educativas, servirá para transformar de forma positiva el quehacer educativo de los niños que intervienen en ella, haciendo que ellos participen de forma activa y puedan expresar sus pensamientos e inquietudes, para así lograr un cambio positivo en las dinámicas escolares.

Consentimiento del Padre de Familia y/o acudiente:

Yo Jady Johana Muñoz Vargas identificado (a) con Cédula de Ciudadanía No.: 32765174, madre, padre y/o acudiente del niño/a Fabian Estiven Jimenez Muñoz, del grado 5º, jornada mañana del Colegio Carlos Arturo Torres he leído y comprendido la información contenida en este documento. He sido informado (a) por las personas responsables del mismo y he comprendido los fines de dicha investigación.

Mediante la firma de este documento acepto que mi hija/o participe en el proyecto y que se hagan registros fotográficos y audiovisuales de las actividades donde participe.

Nombre y Firma: Jady Johana Muñoz Vargas - [Firma]
Teléfonos de contacto: 3223618969

Firma de la Docente,

[Firma]
ELIZABETH PELÁEZ PINZÓN

Bogotá, mayo de 2017

ANEXO 2

Actividad: Lo que me gusta y no me gusta de mis profesores y compañeros

Maria Alejandra

RELACION CON TUS
COMPAÑEROS

	
no me gusta estar en la sola en la cafetería y en el descanso en la casa.	me gusta jugar pero mayores juego con las gemelas con nadie más
no me gusta que me pongan a todos ni decir mucha gracias ni que me pegan mucho.	me gusta estudiar y hacer tareas con mi compañeros líquidos.
no me gusta jugar sola en el descanso ni el porque ni en la casa.	me gusta jugar en el celular y ver videos
no me gusta perder cosas ni dulces acidos no me ayuda mis com- pañeros.	tomar mucho liquido como agua jugos agu- a panela
no me gusta que los compañeros como a en la casa como chis- les dulces ni nada parecidos	me gusta comer mucho como panqueques y fritas
no me ayuda ni me esperan en las clases ni en la casa	me gusta comer dulce y tomar mucha agua como mucho fritas.
no me gusta estar sola ni que me ponen a todos	me gusta jugar y hablar a mi mamá y hacer tareas

JULIAN FLOREZ

Julio 3/2012


SON BUSCOS
NADIE ME AYUDA A SE TAREA
ME RECHASAN

TUS COMPAÑEROS


JUGAR CON BRAYAN
JUGA FÚTBOL CON BRAYAN
CORRE EN EL PATIO CON NATALIA
HACER DIBUJOS

Fabian Jimenez (Julio 11/2012)


lo que no me gusta es que a veces juego solo solo estoy con mi hermana y mi prima porque no estoy con mis amigos solo estoy con mis primas solo quiero estar con alguien mientras las cuido porque cuando las cuido solo quiero estar con alguien
en el descanso

RELACION CON TUS
COMPAÑEROS


lo que me pone feliz es que cuando estoy con Daniela, Jorge y me encanta estar con mi prima y mi hermana y me encan- ta la clase de ma- temáticas también el descanso


que a mi no me gusta que laura que me cambie por iglesias porque mi uni ca amiga

TUS COMPAÑEROS


lo que me gusta del colegio esque me trata bien
tambien me dice cosas bonitas


no me gusta las gias de español porque no intiendo cabi nada
no intiendo a la profesora ra de ingles
me ponen a copiar guias y nos las explican

TUS PROFESORES


los Profesores son muy amables
me gusta Jairo porque es chistoso

ANEXO 3

Diario de campo, observaciones iniciales

Aritmética / Matemáticas / División / 401

Semana: 31 de octubre al 4 de Noviembre de 2016

① Observaciones iniciales

ACTIVIDADES DESARROLLADAS	EXPERIENCIAS Y OBSERVACIONES REALIZADAS
Hoy es un día diferente en el colegio, se dicen de todo las turas, guías, actividades grupales y demás, que tengan que ver con lo académico. He llegado al colegio 15 minutos antes, que de costumbre, ya que tengo vigilancia los días lunes. Comienza el majestuoso desfile de los estudiantes, llegando al colegio con sus disfraces de halloween, es día de fiesta y para ellos es un día de total felicidad, otro espacio para compartir. La observación de hoy la voy a realizar pasando a cada curso y observando el comportamiento de los niños en inclusión con compañeros y director de curso. Este es otro espacio y otro ambiente de aprendizaje, donde también se tienen historias significativas.	Paso a este salón y comienzo con mis observaciones de forma natural, conversando, escuchando y compartiendo con los estudiantes. Angie, con su cabello suelto y vestida de princesa, se acerca preocupada a decirme que faltó, pero ya se sabe que sus continuas faltas, tiene trabajo, le asigna la tarea de cuidar a su hermanito menor. Se acerca Juan Camilo (con otra historia inventada) a contarme que la tía le iba a comprar el disfraz de Capitán América, pero que no alcanzó a llegar, por eso solo le prestó su primo. Por su parte Juan Steven solo observa, callado pensativo, y de pocas palabras, como suele ser él. Todo lo contrario es Juan Camilo Núñez, acelerado, extrovertido y en ocasiones brusco, es necesario intervenir para que controle su fuerza y compartir sin que se presenten accidentes.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS	EXPERIENCIAS Y OBSERVACIONES REALIZADAS
En esta semana se sigue trabajando y reforzando el tema de la división. Para los niños en inclusión se hacen actividades diferentes, muy gráficas y adecuadas para su nivel de percepción, vemos algunas de las situaciones y experiencias presentadas con los niños en inclusión.	Angie hoy viene dispuesta a aclararse en sus tareas a las tardes y se acerca a pedirle sus guías para adelantarse y preguntarle si le puedo explicar lo de repartos fríos. Entre las risas y el estar contando lo que sucedió en la novela de la noche anterior, Juan Camilo González, nuevamente llega sin cuaderno y la exusa es que se acostó muy tarde por estar ayudando a su mamá y olvido alistar todos los cuadernos (no se acordó de que yo escuchaba el relato de la novela de los 10pm) es necesario hablar con él y hacer énfasis en la importancia de cumplir y preocuparse por las actitudes académicas. En este tema de la división y muchos otros, he aprendido, (sin ser profesional en educación especial) que lo grato para estos niños en inclusión, son parte significativas que el juego con una lotería matemática, o una guía con dibujos de repartos, les ayuda mucho. Juan Steven a pesar de ser un estudiante callado, participa de manera activa, lee y escribe y esto ayuda mucho en su proceso. Así mismo Juan Camilo Núñez es indiscutible que le gusta la matemática y se le facilitan mucho las actividades.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS	EXPERIENCIAS Y OBSERVACIONES REALIZADAS
A veces los comportamientos de los estudiantes en inclusión se ven afectados por la falta de dinámicas por parte de los docentes. Esta semana se tomaron decisiones con las que no estoy de acuerdo, pero ante esto y la decisión del director de grupo es difícil que se tengan en cuenta mis razones.	Manuel hoy vino sin medicamento y debido a su epilepsia infantil, se ha portado grosero y golpeando los pupitros, en vista de esto lo llevo donde la coordinadora para que me colabore con él. A) Igual que con el oto curso cuíto se hacen guías gráficas, se explica al grupo de niños en inclusión cuál va ser la dinámica y se les entrega las loterías a Fabian y Daniela. Juan Esteban cedió no se encuentra, debido a que ha sido desescolarizado, por su actitud agresiva y reiterativa. En lo que queda de actividad escolar el papá vendrá cada tres días por actividades y ejercicios, para ser realizados en casa. Pienso que si se hubiere manejado de forma adecuada y diferente su actitud, no hubiese sido necesaria su desescolarización.

ANEXO 4

Diarios de campo de los protagonistas de la sistematización

DIARIO DE CAMPO	
NOMBRE DEL ESTUDIANTE	Maria Alejandra Diaz
GRADO	402
FECHA	Mayo 9/2017
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	
RELACIÓN ESTUDIANTE-ESCUELA	Hoy es un día como tantos otros, en que Maria Alejandra entra callada y busca su silla. Habia faltado a varias clases y está desubicada con respecto a la tematica preparada para hoy. NO habia asistido por problemas de salud. No habla con nadie, solo saca el cuaderno y espera la instrucción de la docente para saber cual es la dinámica de trabajo. De vez en cuando habla con Sebastian Rodriguez y observa todo a su alrededor sin pronunciar palabra. Debido a sus cirugías se muestra temerosa de hacer movimientos bruscos, ya sus compañeros saben que deben estar atentos con ella. Su mamá vino a entregar la incapacidad y a dar las recomendaciones que envió el doctor.
RELACIÓN ESTUDIANTE- ESTUDIANTE	
RELACIÓN ESTUDIANTE- DOCENTE	Habla muy poco con los profesores, a veces se acerca y nos presta escuchada por su voz tan baja, me pide que le llame a Claudia la docente de apoyo, a la que ella llama coordinadora, a pesar de explicarle y darle una guía adaptada de multiplicación, con ella se siente más segura por su ayuda individual.
RELACIÓN ESTUDIANTE-CONOCIMIENTO	En Alejandra se ve el esuerzo con las tareas y actividades, tiene esa ventaja frente a otros compañeros y por ello se le da el espacio y la oportunidad para que se adelante. Estamos viendo el tema de multiplicación y por ahora se trabaja solo por un cifra con factores hasta centena y solo tabla del 2 al 5. Las evaluaciones se le adaptan de acuerdo con su nivel, ^{por lo tanto} por lo menos en esta área.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE Maria Alejandra Diaz Sanchez DIARIO DE CAMPO GRADO 402 FECHA Julio 6/2017

D2

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	
RELACIÓN ESTUDIANTE-ESCUELA	Baja lentamente la escalera, apoyada en el barandal, ella tiene caer y lo hace con precaucion. Como casi siempre comparte con sus amigas las gemelas de un grado inferior. Se ve caminar lento y hablandoles con tono de voz suave. No comparte el descanso con nadie más.
RELACIÓN ESTUDIANTE- ESTUDIANTE	Las relaciones de Maria Alejandra con sus compañeros de aula son muy escasas. Hoy se observa y veo, que habla un poco más con sus compañeros más proximos, ella les dice algo pero debe repetirlo para que le entiendan. Se encuentra entusiasmada con la salida pedagógica que se va a realizar.
RELACIÓN ESTUDIANTE- DOCENTE	Estamos trabajando los múltiples y se me acerca para que le explique, de nuevo me dice que si puede llamar a Claudia, pero ella no esta hoy. Se sienta con su cuaderno y comienza a contar con los dedos, de vez en cuando va y me muestra para saber si va bien.
RELACIÓN ESTUDIANTE-CONOCIMIENTO	Con ayuda de sus dedos y dibujando palitos en el cuaderno, va contando para resolver la guía. En el trabajo grupal le gusta preguntar a su compañero Sebastian, siempre tímido y en voz baja participa a su manera. Cuando se trata de leer quiere demostrar que este proceso lo ha mejorado notablemente y la escritura también muestra avances.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE Maria Alejandra Diaz S. GRADO 402 FECHA Julio 13/2017

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	
RELACIÓN ESTUDIANTE-ESCUELA	Hoy amaneció lloviendo, todos los niños corren al salón a refugiarse de la lluvia, bueno, algunos están en el patio con el balón, no les importa el clima. Los profesores que están en vigilancia los mandan al salón. Alejandra va lentamente subiendo la escalera tomada del balancón y va despacio teniendo cuidado de no tropiezar con nadie y espera a que abra el salón para entrar y sentarse. Ella se
RELACIÓN ESTUDIANTE- ESTUDIANTE	Siente segura acá, no corre riesgo de golpearse o que se tropiece con alguien. Decídi formar grupos para trabajar el tema de repaso de las tablas de multiplicar, dos niños se encargan en la primera ronda de evaluar, se sacan las loterías y se mira si se coloca la ficha acertada en los factores presentados. Ellos recibieron la indicación de solo preguntar a Alejandra lo concerniente a la tabla del 2 y 3. Debido a su timidez a veces le da pena hablar y dar el resultado, se sonroja y cuando habla muy bajo tienen que volver a preguntarle.
RELACIÓN ESTUDIANTE- DOCENTE	En clase de matemáticas, observo que ella en repetidas ocasiones volteo a mirarme como pidiendo ayuda y me acerco para ver que necesita y le doy la instrucción para que se ayude mirando la tabla de multiplicar y así colocar el resultado. Es evidente que para ella es importante que Claudia o yo estemos presentes.
RELACIÓN ESTUDIANTE-CONOCIMIENTO	En las actividades grupales, Alejandra es muy tímida y al tener varias miradas sobre ella en estas dinámicas hacen que no se exprese mucho. Siempre requiere el apoyo de los compañeros o de la docente para que conteste o participe. Ella siempre espera que se le repase con una guía que contenga imágenes o gráficos para lograr entender mejor.

DIARIO DE CAMPO

NOMBRE DEL ESTUDIANTE

Maria Alejandra Ruiz

GRADO

402

FECHA

Agosto 1/2012

D. 4.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

RELACIÓN ESTUDIANTE-ESCUELA

Con la organización del foro educativo hay decidido ir a observar a Maria Alejandra en su participación y desempeño en este. La directora de curso es la profesora de inglés de ciclo 2 y ha preparado la canción de Carlos Vives "Llanto". Tienen todos los niños que aprender la canción con su respectiva parte en inglés.

RELACIÓN ESTUDIANTE- ESTUDIANTE

Alejandra no canta, ella sigue la letra en la mirada y movimientos. Para ella según lo ha manifestado el inglés le parece difícil, no lo entiende y la pronunciación por supuesto se le dificulta aún más. Ella agacha la cabeza, inclusive cuando se toman las fotos y se hace el video.

RELACIÓN ESTUDIANTE- DOCENTE

Para que no se sienta tan mal, por no cantar o pronunciar la canción escogida en el foro, se le coloca el sombrero volteado y ella sonríe, pero aún así no levanta la mirada. Al observar que todos están cantando, los mira uno a uno y va perdiendo un poco la timidez y con más confianza levanta la cara.

RELACIÓN ESTUDIANTE-CONOCIMIENTO

Actividades como el foro no le gustan mucho a Maria Alejandra. En varias ocasiones, ya por razones antes mencionadas, prefiere estar sola y me pide jugos de mesa para quedarse en el salón o el aula de apoyo, siempre y cuando no la hayan buscado las gemelas para jugar o caminar en el patio.

DIARIO DE CAMPO

D.1

NOMBRE DEL ESTUDIANTE

Fabian Steven Moniz

GRADO

501

FECHA

Julio 6/2017

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	
RELACIÓN ESTUDIANTE-ESCUELA	Esta semana regresamos al colegio después de un prolongado paro de maestros. Fabián está feliz y hoy se ve entusiasmado con el trabajo que se va a realizar en clase, como siempre se le explica que vamos a hacer y de qué forma lo trabajará él.
RELACIÓN ESTUDIANTE- ESTUDIANTE	Con Daniela tratan de resolver en conjunto una guía de reparticiones exactas, por estar sentados frente a mí, me causa curiosidad, como el uno trata de corregir al otro, aunque yo sé que ninguno está dando la respuesta correcta, pero en esta interacción pienso que se fortalece mucho su parte social y de aprendizaje.
RELACIÓN ESTUDIANTE- DOCENTE	En el descanso se observa como juega con sus primas y las amigas pequeñas que acompañan a su hermanito de pañero. Cuando no está con ellas y estoy en vigilancia, me pregunta si me puede acompañar a cuidar y con mi aprobación se queda en la puerta que comunica al segundo piso, evitando que suban las escaleras los niños más pequeños.
RELACIÓN ESTUDIANTE-CONOCIMIENTO	Fabian casi siempre pide ayuda para despejar alguna duda, hoy no ha sido la excepción, al estar tratando de hacer alguna de las operaciones olvida los pasos y cuando le explico de nuevo, me alegra ver que se siente bien al comprender y se va tranquilo para el puesto.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE Fabian Steven Muñoz

DIARIO DE CAMPO

GRADO 501

FECHA Julio 28 / 2017 D2

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	
RELACIÓN ESTUDIANTE-ESCUELA	En el aula de clase se ve acompañado siempre de Daniela, con ella dialoga y trabajan en conjunto los ejercicios y actividades. A ella cuenta en voz baja porque se le hizo tarde de nuevo, solo ella sabe la versión de su tardanza, lo noto cuando Daniela le dice "pero dígame a la profesora" (están sentados frente a mí) y le contesta que no, que le da pena. Cuando le pregunté porque llegó tarde, se sonrojó y no respondió.
RELACIÓN ESTUDIANTE- ESTUDIANTE	Se que las tardanzas de Fabian no son culpa suya, siempre que le preguntó su cara cambia de color y como en ocasiones no habla mucho lo dejo y seguimos con nuestras actividades. Ya la madre me ha contado que las tardanzas no son culpa de él. Yo se los motivos, pero como siempre le interrogo para que hable un poco más. A veces tiene ganas de hablar y comienza a contarme anécdotas de su vida diaria, qué hace, a dónde va, qué programa de tv vio, etc.
RELACIÓN ESTUDIANTE- DOCENTE	
RELACIÓN ESTUDIANTE-CONOCIMIENTO	Al evaluar a Fabian en la parte oral, es grato ver que se empeñó en estudiar y aprendió casi todas las tablas de multiplicar que se le indicaron, desde la del 2 a la del 5, vamos poco a poco con él. En ocasiones presenta espacios en los que se muestra distraído y por largos momentos mira un punto fijo, ya he aprendido que lo debo dudar y así luego ponerlo al tanto de lo que hable o explique.

DIARIO DE CAMPO

NOMBRE DEL ESTUDIANTE

Fabian Jiménez Muñoz

GRADO

502

FECHA

Julio 18.

D3

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

RELACIÓN ESTUDIANTE-ESCUELA

Hoy está muy fría la mañana y ya es costumbre que Fabián llegue algo tarde, viene apurado y se acerca y me cuenta que se le hizo tarde de nuevo. Se acomoda rápidamente en su puesto y por un momento se distrae, saca su cuaderno y comienza a escribir, se percata que no terminó el ejercicio anterior.

RELACIÓN ESTUDIANTE- ESTUDIANTE

Como siempre en el aula de clase la compañera con la que puede dialogar y con la cual hacen trabajo cooperativo es Daniela. A ella cuenta en voz baja porque se le hizo tarde de nuevo, solo ella, sabe la versión verdadera de su tardanza, lo noto cuando Daniela le dice "pero dígame a la profesora" y él contesta que no, que le da pena.

RELACIÓN ESTUDIANTE- DOCENTE

Son recurrentes las tardanzas de Fabián, él se sonroja cuando le pregunto qué sucede, es de no contar mucho, aunque ya con la madre se ha hablado y sabemos los motivos, él cuando tiene ganas de hablar se que se acerca y me cuenta cosas y anécdotas de su vida en casa y en el colegio.

RELACIÓN ESTUDIANTE-CONOCIMIENTO

Al evaluar a Fabián en la parte oral, me resulta grato ver que si se empeñó en aprenderse las tablas en forma oral, obviamente desde la del 2 hasta la del 5, vamos poco a poco con él. Cuando se presentan esos espacios en los que se muestra distraído y por largos momentos mira un punto fijo, ya he aprendido que lo debo dejar así y luego ponerlo al tanto de lo que habla o explique.

DIARIO DE CAMPO

NOMBRE DEL ESTUDIANTE Julian David Flores GRADO 401 FECHA Julio 18.

Diario 1

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	
RELACIÓN ESTUDIANTE-ESCUELA	Julian no es de muchos amigos en la escuela, siempre llega callado a clase, solado y se sienta. En varias ocasiones se le ve preocupado porque pierde sus colores lápis o borradores, esto le causa molestia y lo indispena. Por su frecuente distracción en todos los salones en los que rota, va sentado en la parte de adelante.
RELACIÓN ESTUDIANTE-ESTUDIANTE	Para Julian la molestia que le produce su compañero Sebastian Sánchez, es notoria. En varias ocasiones ha manifestado que no quiere trabajar con él y hoy no es la excepción. Por tal motivo lo cambie de grupo de trabajo en la clase de matemáticas.
RELACIÓN ESTUDIANTE-DOCENTE	A pesar de las continuas faltas que ha tenido en los últimos días, él trabaja en clase y participa en la actividad grupal. Él es muy anecdótico y si le pregunto algo relacionado con el área en la que se está trabajando resulta contandome cosas que suceden en su casa. Hoy cuando me fue a mostrar la guía, me contó que se fue con su mamá a pagar una misa y me dio todos los detalles.
RELACIÓN ESTUDIANTE-CONOCIMIENTO	Para mí las narraciones que Julian me hace de su vida diaria (cuando se las está preguntando) son valiosas, esto me ayuda a conocerlo mucho más. Él escribe las palabras omitiendo algunas letras, ha progresado en la lectura, con la ayuda de Elandei la docente de apoyo. Hoy fue significativo (aunque se confundió en unas figuras) que me identificara varios polígonos. Sé que no entiendo lo que escribe a veces, pero él me lo traduce.

DIARIO DE CAMPO

NOMBRE DEL ESTUDIANTE Julian David Flores GRADO 401 FECHA 21/07/2017

Diario. 2

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	
RELACIÓN ESTUDIANTE-ESCUELA	Hoy me traslado a mirar a Julian en su clase favorita, ciencias naturales. Se ve concentrado, no habla con nadie, está sentado adelante y dibuja la célula animal, de vez en cuando observa pensativo a los otros compañeros y sigue coloreando, es cuidadoso con sus objetos personales (colores, lápiz, borrador).
RELACIÓN ESTUDIANTE- ESTUDIANTE	Generalmente no habla mucho con sus compañeros de aula, en esta clase en particular está concentrado dibujando. No falta el choque con su compañero Sebastian Sanchez por el simple roce y le dice que se vaya de ahí, de su lado. Solo se para a sacar punta a sus colores.
RELACIÓN ESTUDIANTE- DOCENTE	Con este profesor en particular la comunicación es para preguntarle si está bien, lo que hace y vuelve a su puesto. Luego de la instrucción del profesor para que copie el texto que habla de la célula, pregunta si hay que copiar todo y a la respuesta positiva del profesor, abre sus ojos con desinterés.
RELACIÓN ESTUDIANTE-CONOCIMIENTO	Para Julian el tener que escribir no es muy grato, al hacerlo omite letras, (para) signos de puntuación y no le gusta que cuando el profesor le reusa, le ponga a borrar para tener que volver a escribir, dice que se cansa de escribir tanto y que no sabe escribir bien.

DIARIO DE CAMPO

Diano 1

NOMBRE DEL ESTUDIANTE Angie Esmeralda Barragan GRADO 501 FECHA Mayo 9/2017

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	
RELACIÓN ESTUDIANTE-ESCUELA	Hoy Esmeralda ha estado muy callada en clase y sera, esto no es normal porque casi siempre está sonriente. En el descanso la vi apartada y caí en cuenta que su amiga Laura no estaba, le llamé a preguntar qué tiene y dice que nada, prefirió sentarse cerca al árbol y observar a los niños y niñas jugar y correr.
RELACIÓN ESTUDIANTE- ESTUDIANTE	Al volver a clase después del descanso observo como habla en voz baja con Brillith, observo a todos a su alrededor y me causa curiosidad que Brillith viene a decirme algo y ella la retiene. Por fin en un descuido Brillith se acerca a mi y me cuenta que Esmeralda tiene el periodo y está incomoda. Al no estar su amiga Laura decidió contarle a Brillith lo que le sucedía.
RELACIÓN ESTUDIANTE- DOCENTE	En clase de Artes Esmeralda es muy dinámica y es algo que le encanta hacer. Hoy se trabaja con los colores primarios y secundarios y son temas que gustan mucho. Aprovecho que se acerca a mi para hacerme una pregunta sobre la mezcla de un color con otro y le pregunto que si ya está mejor, a lo que responde que si. Le hablo sobre lo normal que es estar así con el periodo y que ya se acostumbrará.
RELACIÓN ESTUDIANTE-CONOCIMIENTO	En ocasiones al observar a Esmeralda veo una niña con todas las condiciones para alcanzar los logros que se proponen, ella es muy entregada aunque a veces se frustra de no poder realizar bien algo, hoy es la excepción puesto que el arte es lo de ella y trabaja con mucha delicadeza y asertividad.

DIARIO DE CAMPO

NOMBRE DEL ESTUDIANTE Angie Esmeralda Barragan GRADO 501 FECHA Julio 5 / 2017

D2

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	
RELACIÓN ESTUDIANTE-ESCUELA	Angie en el descanso se ve acompañada de su amiga Laura y a veces con Brillieth. Para ella el compartir estas espacios es como un alivante que la libera de la tensión que presenta en el aula escolar, y se ve reflejado en la cara de alegría que tiene al escuchar el timbre. En ocasiones se ve acompañada con los amigos de Laura y Brillieth y juega y corre con ellos, pero si está con sus amigas también.
RELACIÓN ESTUDIANTE- ESTUDIANTE	Hoy estamos en la clase de geometría y Esmeralda como casi siempre ha olvidado su transportador para la construcción de ángulos. Se muestra preocupada porque no comprende mucho sobre la clasificación de ellos pero como casi siempre Laura le explica de nuevo al verme ocupada. Esmeralda es comunicativa con sus compañeras, pero en ocasiones se muestra distraída.
RELACIÓN ESTUDIANTE- DOCENTE	En las clases de matemáticas y geometría, Esmeralda la mayoría de las veces se ve interesada en los temas aburridos, aunque a veces no entiende, he aprendido a traducir su mirada y le ayudo o Claudia lo hace, le gusta participar en las actividades grupales. En ocasiones falta con algunas tareas y se muestra preocupada por no cumplir con ellas. Cuando no pide ayuda al no comprender un tema no termina la tarea o actividad.
RELACIÓN ESTUDIANTE-CONOCIMIENTO	Se frustra con algunas actividades y según ella le da rabia no comprender. Escribe bien para su condición y lee lento pero se comprende lo leído. Le molesta tener que copiar algo que no entienda y que sea muy extenso. (le da de cuentos naturales y español) En general se esfuerza por trabajar en la casa y en el aula, depende muchos veces de su estado de ánimo.

ANEXO 5

ENTREVISTAS (2017)

ENTREVISTA # 1

ESTUDIANTE: MARIA ALEJANDRA DÍAZ

DOCENTE: SANDRA MILENA VARGAS

FECHA: JULIO 7

SANDRA: ¿A ti te gusta tu colegio?

MARIA ALEJANDRA: Si me gusta

S: ¿Hace cuánto estudias acá?

MA: Cuando todavía no tenía la ruta.

S: ¿Qué es lo que más te gusta de este colegio?

MA: Jugar, pero yo solo tengo dos amigas gemelas.

S: ¿Están en este salón?

MA: Una está abajo en otro curso y la otra en otro salón.

S: ¿Cuándo se ven?

MA: Nos vemos en el descanso

S: ¿Acá en el salón tienes amigos?

MA: Luisa.

S: ¿Y no tienes más acá dentro del salón?

MA: No

S: ¿Por qué?

MA: No sé, nadie más, me gustaría otros, pero no sé.

S: ¿Qué es lo que menos te gusta de este colegio?

MA: Las escaleras, porque de pronto me hacen caer los más grandes y tengo miedo de caerme.

S: ¿Fuera del colegio tienes amigas?

MA: Juliana

S: ¿Juegas con ellos?

MA: A veces le digo a mi mamá si puedo ir a visitar a Juliana para jugar y me deja, pero no mucho.

S: ¿Y juegas mucho acá en el colegio, juegas mucho con tus tres amigas?

MA: Con las gemelas, jugamos en el descanso, pero casi no corremos. Me da miedo con los otros niños.

S: ¿Y con amigos del salón no juegas mucho?

MA: No.

S: ¿Quién de tus compañeros del salón quisieras que fuera tu amigo?

MA: Con las niñas.

S: ¿Cómo te tratan los niños en el salón?

MA: Bien. Ellos casi no hablan conmigo.

S: ¿Tú tienes ayuda en tus tareas?

MA: De mi prima y mi mamá

S: ¿Y en el salón alguien te ayuda con tus tareas?

MA: Cuando tengo clase de matemáticas la coordinadora (le dice así a la docente de apoyo) viene y me ayuda.

S: ¿Y tus compañeros te ayudan con las tareas?

MA: No

S: ¿Te entregan guías en todas las clases?

MA: Solo en la clase de matemáticas, ciencias, informática me dan unas guías.

S: ¿Te dan guías diferentes?

MA: Si, en Ciencias y en Informática

S: ¿Y qué haces cuando no entiendes?

MA: Le digo a mi mama que me explique y ella me ayuda.

S: ¿Y en el salón cuando no entiendes que haces?

MA: Le digo que me explique a mi profesora. (Sonríe) o no las hago, solo las coloreo.

S: ¿Quién te ayuda más con tus tareas: los profesores o tus compañeros?

MA: Mis profesores siempre. A los niños no me gusta preguntarles.

S: ¿La vas bien con todos tus compañeros o peleas con alguno?

MA: No peleo con nadie.

S: ¿y cómo te tratas con las niñas?

MA: Solo hablo con las gemelas. Y... con las otras no hablo.

S: ¿Te aburres en el salón de clases?

-MA: A veces cuando los profesores no están. Me gusta estar afuera con mis amigas

S: ¿Qué es lo que más haces acá en el colegio?

MA: Escribir y... dibujo mucho

S: ¿Qué quieres ser cuando grande?

MA: Veterinaria, me gustan los gatos

S: ¿Qué te gustaría hacer que los otros niños hacen y tú no puedes?

MA: (sonríe) Quiero entender más matemáticas.

S: ¿Tú sientes que tus profesores te quieren en este colegio?

MA: Si y mis dos amigas.

S: ¿Qué es lo que más se te dificulta aprender?

MA: Matemáticas.

S: ¿Y en español como te va?

MA: (sonríe) Bien y leo bien

S: ¿Cuál es la materia que más te gusta?

MA: español, artes y ciencias, más que todo artes

S: ¿Los profesores te colocan las mismas actividades que tus otros compañeros o diferentes?

MA: Diferentes, en matemáticas a mí me ponen a nombrar los números, multiplicación suma y resta, pero a veces no puedo.

S: ¿Te gusta que te coloquen diferentes actividades?

MA: Si son diferentes, las tablas de multiplicación, las sumas, las restas, las unidades las decenas y centenas con colores.

S: ¿Y tú participas en clase?

MA: No, yo trabajo con Claudia acá, la coordinadora. Con ella no me da pena y hablo.

S: ¿Por qué no participas en clase?

MA: No sé. Me miran los niños. Me da pena y a veces me siento mal.

S: ¿Claudia siempre te está ayudando con todo?

MA: Ella me pone tareas diferentes y le entiendo casi siempre

ENTREVISTA #1
ANGIE ESMERALDA BARRAGAN
DOCENTE: ELIZABETH PELÁEZ
FECHA: JULIO 5

E: ¿Cómo te fue en las largas vacaciones que tuviste?

EB: bien

E: ¿a dónde fuiste?

EB: no fui a ningún lado, estuve en la casa porque íbamos a ir a viajar, pero como dijeron que ya entramos a estudiar y luego que no, no podíamos viajar.

E: ¿Tu siempre has estudiado en este colegio, o antes estabas en otro colegio?

EB: yo estaba antes en el Jaqueline

E: ¿ah sí? ¿Y cómo te iba allá?

EB: más o menos bien o a veces mal

E: ¿Cuál te gusta más, Jaqueline o este colegio?

EB: este (sonríe)

E: ¿por qué?

EB: porque acá si tengo amigos, allá no eran así como acá

E: por qué, ¿cómo eran allá y cómo son acá?

EB: allá eran odiosos y peliones, acá si tengo a Laura y Brighth y Suarez y Tenjo

E: ¿Los profesores de allá cómo eran?

EB: no sé, diferentes y regañaban a todos mucho

E: ¿Y los de acá?

EB: son chéveres y me dejan poquitas tareas, bueno a veces muchas, pero yo puedo hacerlas

E: ¿De este colegio que es lo que no te gusta?

EB: hacer bullying, porque a unos niños les dicen cosas feas que le van a matar la mamá

E: ¿Uyy quién dice eso?

EB: no pero acá no, en el otro colegio si

E: ¿pero acá en este que es lo que no te gusta?

EB: que a veces los niños son groseros y eso no me gusta

E: ¿qué te dicen?

EB: no a mí no me dicen, pero a mis amigas a veces si les dicen cosas feas

E: ¿y cuántos amigos tienes acá?

EB: tengo dos amigos y dos amigas (sonríe de nuevo) bueno, unos si y otros no

E: Pero muy bueno cierto, que también tengas amigos

E: ¿cuál es tu mejor amigo o amiga?

EB: la mejor es Laura Paez, es mi mejor amiga

E: ¿por qué Laura es tu mejor amiga?

EB: porque ella siempre me dice cómo es esto, ella siempre si yo no entiendo algo ella me dice bien como es y me explica

E: Te ayuda mucho

EB: siempre le digo "Laura yo no entendí esto, me explicas" y ella me explica

E: ¿En tu salón quien quisiera que fuera amigo o amiga tuyo y no lo es?

EB: pues a veces yo le hablo a Laura Vanessa, pero ella no me pone cuidado y es odiosa y vuelvo y le pregunto y me mira y se sienta.

E: ¿Y que sientes cuando ella no te pone cuidado?

EB: es que ella es creída y a veces yo me le acerco y no.... es que me da rabia y no le hablo más

E: Bueno y de tus profesores quiénes te ayudan más con las tareas, o te explican bien lo que debes hacer:

EB: tú, el profesor Jairo y no le entiendo mucho a Martha lo de inglés

E: ¿A veces en clase hay algo que te aburra o no te haga sentir bien?

EB: de inglés porque no entiendo más

E: ¿qué no le entiendes?

EB: es que comienza a hablar en inglés y yo no le entiendo nada

E: ¿y en esa clase hay niños que si le entienden?

EB: hay muchos que sí y muchos que no

E: ¿que sientes cuando no entiendes?

EB: me da rabia

E: ¿En el colegio peleas con alguien?

EB: no con nadie, ahh un día peleamos con Laura y nos arreglamos porque cuando tenía yeso me echo la culpa que yo le eche agua en el yeso, pero fue Hellen y luego nos perdonamos y fuimos otra vez amigas.

E: eso está muy bien, el perdón

E: ¿Existe alguna cosa que los demás niños hacen y tú no puedes, pero quisieras hacerlas?

EB: me gustaría divisiones y no puedo, pero mi mamá ya me enseñó a dividir por una cifra

E: Otra cosa que se te dificulte

EB: si inglés

E: Cuando te explican algo tus profesores, ¿tu si lo aprendes?

EB: más o menos porque yo no entendía las divisiones y mi mamá me explicaba y me explicaba y yo no podía, pero ya puedo más o menos

E: ¿Qué materia es la que más te gusta?

EB: matemáticas

E: ¿de verdad? ¿Lo dices porque estoy acá o es verdad?

EB: si me gusta de verdad, bueno y ciencias también

E: ¿Los profesores te ponen las mismas guías y trabajos que les ponen a los demás?

EB: a veces, es que hay cosas que no entiendo mucho y matemáticas a veces sí y a veces no, pero cuando me das las guías con esas figuras si puedo.

E: ¿en mi clase casi no hablas y participas cuando se pregunta algo, en las otras clases si participas?

EB: ehhe casi no

E: ¿por qué?

EB: porque me da pena

E: ok Esmeralda, gracias por darme esta entrevista

EB: de nada profe

ENTREVISTA # 1
FABIAN STEVEN JIMENEZ
DOCENTE SANDRA VARGAS
FECHA: JULIO 7

SANDRA: ¿Te gusta este colegio?

FABIAN: Si

S: ¿Qué es lo que más te gusta de este colegio?

F: Los profesores

S: ¿Y cuál es el que más te gusta?

F: La profesora Elizabeth

S: ¿Y ella que dicta?

F: Matemáticas

S: ¿Y que más te gusta del colegio?

F: Me gustan las clases así de dibujo, me gustan los dibujos

S: ¿Y dibujas mucho? ¿Todo el tiempo dibujas?

F: No algunas veces.

S: ¿Qué es lo que menos te gusta?

F: A veces salir al descanso.

S: ¿No te gusta salir al descanso?

F: No mucho. Se me pierden las cosas y casi no tengo amigos.

S: ¿Y no será que dejas las cosas tiradas?

F: Es que como casi no tengo amigos no tengo quien me cuide la lonchera. Me da rabia porque no tengo amigos que me ayuden.

S: ¿Es decir que no tienes ni un amigo?

F: Pues solo uno. Diego. Pero no todo el tiempo juega conmigo.

S: ¿Y a que juegan?

F: Jugamos a futbol

S: ¿Y siempre sales con ellos nunca estas solo?

F: Si a veces estoy solo. Un día me puse a llorar y no quería venir por eso. Pero después se me paso.

S: ¿Y fuera del colegio tienes amigos?

F: No yo no salgo. Mi mamá no me deja salir.

S: ¿Y de acá del salón quien quisieras que fuese amigo tuyo?

F: Los que juegan futbol.

S: ¿Y todos te tratan bien en el salón?

F: Es que a veces yo no entiendo algo y ellos no me ayudan.

S: ¿Y hay alguno que pelee contigo que no te guste?

F: Con algunos no hablo porque no quieren hablar conmigo.

S: ¿Hay una profesora en especial que te ayude mucho? ¿Claudia por ejemplo?

F: Si Claudia. Ella a veces iba al salón y me ayuda con las tareas.

S: ¿Tú vas y le pides ayuda a ella?

F: Ella me pregunta a veces si necesito ayuda y yo cuando necesito le digo que si

S: ¿Te aburres en clase?

F: Pues es que cuando no entiendo las cosas eso me aburre o me da mal genio.

S: ¿Todas las clases te gustan?

F: Si casi todas

S: ¿En un día de clase normal que es lo que más te gusta hacer, que es lo que más haces?

F: Dibujar. Utilizó mucho lo colores.

S: ¿Y los profesores te dan guías de trabajo?

F: Si algunos.

S: ¿Y esas guías de trabajo son diferentes a las guías de trabajo de tus compañeros?

F: Esas guías nos las dan a los de inclusión porque venimos de otros colegios o no entendemos muy bien las cosas.

S: ¿Entonces a ti te dan guías como para adelantar? ¿Por eso se llaman guías de inclusión?

F: Si creo que sí. Son diferentes y me gustaría hacer lo que los otros hacen.

S: ¿Y tú quieres aprender mucho?

F: Si.

S: ¿Y no te molesta que te den guías diferentes?

F: A veces. Quiero ser como los otros para hacer las mismas guías.

S: ¿Quién te ayuda en tu casa?

F: Mi tía y mi mamá

S: ¿Siempre te ayudan?

F: Si

S: ¿Tú crees que tus profesores están contentos contigo?

ENTREVISTA # 2
FABIAN JIMÉNEZ
FECHA; JULIO 7
DOCENTE: ELIZABETH PELÁEZ

E: ¿Cuántos años tienes?

F: 11 años

E: Muchas veces observo que llegas tarde corriendo al salón, ¿por qué se te hace tarde?

F: Es que yo me despierto temprano, mi hermana es la que se despierta tarde y me toca esperarla

E: ¿Tu mamá los trae a los dos?

F: Si profe

E: ¿Entonces se hace tarde es por tu hermanita?

F: Si, por ella

E: ¿Quién te ayuda en la casa a hacer tareas?

F: Mi mamá

E: ¿Tu mamá no trabaja?

F: Si trabaja, pero cuando llega me las ayuda hacer por la noche

E: ¿Y a qué hora llega ella?

F: Ella llega a veces a las 7

E: ¿Y en el día con quién estas?

F: Con mis tías, con casi toda mi familia

E: ah, ¿es que viven en la misma casa todos?

F: Si todos

E: ¿Y tú papá?

F: Él vive en otra casa y yo lo veo cada tres años.

E: Y cuéntame ¿por qué llegas tarde al colegio?

F: Porque mi hermana se levanta muy tarde y me toca esperarla.

E: Ah bueno, y ¿cuántos años es que tienes?

F: 11

E: ¿Cuándo cumples años?

F: el 22 de marzo

E: ¡Uyy este año cumpliste 11, el otro 12 y ya eres grandote!

E: Tú piensas que cuando tu salgas de quinto este año, ¿pasas a sexto en este colegio o te cambian de colegio, o sigues acá en esta sede o pasas a la otra sede?

F: Yo pienso que sigo acá y sigo con mis amigos

E: Ah bueno, hoy nos tocó a todos trabajar para el foro educativo, ¿hoy que hiciste?

F: Nos hicieron hacer lo de las regiones

E: ¿Las regiones de qué?

F: Cualquier región, yo elegí la pacífica

E: Pacífica, ¿y ahí que tenías que hacer?

F: Cuáles son los platos típicos, las artesanías

E: ¿Y lo hiciste solo o alguien te ayudo?

F: Solo

E: ¿De dónde sacaste la información?

F: El profesor me dio la hoja

E: Pero yo entendí que debías traer toda la información, ¿o no era así?

F: Ehh... si, pero yo no pude porque mi mamá lleo tarde y no sabía bien que era lo que traía. Se me olvidó y no escribí.

E: ¿Y qué aprendiste, por ejemplo, un plato típico del pacífico?

F: ehh sancocho de gallina y arroz atollao

E: Uyy que rico, ya me dio hambre.

E: Volviendo a tu casa y tu familia, cuando a ti te sacan una cita médica, puesto que tú tienes unos controles médicos a veces, ¿quién te lleva a esas citas médicas?

F: Mi mamá

E: ¿Y allá el doctor que te revisa cuando vas?

F: Me revisa, a veces cuanto tengo radiografías él no me revisa nada, sino me mete a la capsula

E: Ah a la capsula ¿y cómo es esa capsula?

F: Es casi igual redonda y ahí uno puede acostarse y lo tapan a uno, lo tapan con una cosita blanca para que no se mueva y ahí lleva una camarita que le va sacando cosas

E: Ah todo el cuerpo para ver cómo estas

F: Y también le revisan el corazón

E: ¿Y cuando el doctor ya saca el resultado, que muestran, para que te hacen el examen, para que te meten en la capsula, que quieren ver?

F: Para mirarme si tengo algo desacomodado, para el dolor de estómago, la primera vez fue para la cirugía por peritonitis

E: Ahh te dio apendicitis, y en ese examen ¿te miran también la cabeza?

F: Si

E: Y que dicen de eso, que muestra tu cabeza, ¿qué le han dicho a tu mamá?

F: Que si me he dado golpes fuertes, que si a veces he perdido la conciencia

E: ¿El doctor ha dicho algo de la cabeza con respecto a los problemas de aprendizaje que tienes?

F: Si, que si se me olvidan las cosas es por eso

E: ¿Y cuándo te has pegado en la cabeza?

F: Cuando era chiquito me pegue varias veces, me caía del camarote.

E: ¿Y era que te dejaban solo?

F: Si a veces se iban y yo me quedaba solo

E: Gracias Fabián, ya puedes irte para el salón

ENTREVISTA # 2
MARIA ALEJANDRA DÍAZ
DOCENTE: SANDRA VARGAS
FECHA: AGOSTO 8

SANDRA: hola María Alejandra, te voy a hacer unas preguntas diferentes a las de la vez pasada.

¿Cuántos años tienes María Alejandra?

MARIA ALEJANDRA: 12 años

S: ¿Qué día cumples años?

MA: 6 de mayo.

S: Yo cumpla el 8 de mayo. Estamos cerquita. Somos tauro. ¿Con quién vives?

MA: Con mi mamá y mi hermano.

S: solamente los tres. ¿Y tu papá?

MA: Mi papá siempre me recoge los sábados

S: Todos los sábados te ves con tu papá. Que bien. ¿Y quieres mucho a tu papá?

MA: A mi papá y a mi mamá.

S: ¿En qué barrio vives?

MA: Parque Alameda

S: ¿Y cómo la vas con tu hermano?

MA: Más o menos...

S: ¿Por qué? cuéntame

MA: Es que mi hermano me regaña un poco. Del wifi, de los datos...

S: ¿Pelean mucho por el internet de la casa?

MA: Es que mi hermano tiene un juego todo raro

S: ¿Si? ¿Y no te deja jugar?

M: Yo siempre miro videos en la tele de mi mamá

S: ¿Quién te ayuda en las tardes con las tareas?

MA: Yo las hago sola

S: ¿Sola? ¿Nadie te ayuda?

MA: No

S: Porque la vez pasada me habías dicho que tenías a alguien, que era de Venezuela, que te ayudaba hacer la tarea.

MA: Ah, Pero ella solo me revisa y me explica.

S: Ahh por eso te ayuda, te revisa y te ayuda hacer las tareas.

MA: ¿Cómo se llama?

S: Yoesmar

MA: Ella siempre acompaña a mi mamá para llevarme a la ruta, por las mañanas y por la tarde.

S: ¿Y siempre vienes al colegio con tus tareas completas?

MA: Si

S: ¿Haces todas las tareas? La verdad.

MA: A veces si porque mi mama me viste, almuerzo y hago tareas.

S: ¿A veces no traes las tareas completas?

MA: Yo si las traigo completas

S: ¿Y te sacas buenas notas en las tareas?

MA: En geometría creo que me saque 47

S: ¿Tú sufres de alguna enfermedad?

MA: Escoliosis. En la espalda

S: De la espalda...ahh, por eso es por lo que tú dices que tenías que tener cuidado con las escaleras. ¿Y no sufres de otra enfermedad?

MA: No

S: ¿Tú sabes que es la inclusión?

MA: Inclusión...

S: En este salón en el que estamos que es donde traen a los niños...

MA: Ahh es la sala de apoyo

S: ¿Qué más?

MA: Hay artos juegos

S: Si?

MA: Hay libros

S: Hay libros. ¿Qué más?

MA: Colores, juegos, computador

S: ¿Y qué haces tú acá, que te ponen hacer acá?

MA: La profesora Claudia me pone tareas, pero en la clase de matemáticas

S: ¿Te ponen solamente de matemáticas acá a trabajar, de otras clases no?

MA: La profesora Claudia me pone tareas para hacerla en la casa.

S: Te pone tareas para hacerlas en la casa. Chévere.

MA: Como a mí me dan guías diferentes y tareas diferentes

S: Y porque te dan guías diferentes

MA: Es que mis demás compañeros hacen lo que la profesora Elizabeth le ponen en el tablero con las tablas. Ellos tienen que aprender del 6 al 12. Yo tengo que aprender 2 al 5.

S: A ellos aprender unas más adelante. ¿Por qué crees que ellos van más adelantados que tú?

MA: (piensa) porque ellos tienen guías

S: ¿Por qué crees que tienen guías diferentes?

MA: La única que yo tengo guías diferentes

S: ¿Tú eres la única del salón?

MA: ¿Qué me dan guías diferentes?

S: ¿Tú eres la única?

MA: No, no sé. Es que estoy un poco confundida.

S: ¿Por qué estas confundida?

MA: Porque cuando me preguntan algo no sé.

S: No sabes...y quisieras saberlo... obviamente. ¿Y cuándo te confundes cómo te sientes?

MA: Un poquito confundida.

S: ¿Y tú no te pones triste?

MA: A veces

S: ¿Tú sabes que es inclusión?

MA: Es la sala de apoyo

S: ¿Y que es apoyar?... ayuda

MA: Ayuda

S: ¿Te ayudan con todos esos juegos?

S: Hablemos ahora de los descansos. En las horas de los descansos definitivamente tú tienes mucho cuidado de no caerte.

MA: Si, tengo mucho cuidado de no caerme.

S: ¿Tienes algún temor de los grandes?

MA: Solo a películas de horror, me dan miedo. Lo que me da más miedo es el temblor.

S: ¿Los temblores te dan miedo? ¿Has sentido alguna vez temblor?

MA: Una vez estaba solita viendo tele sentí temblor y otro día cuando mi mama estaba ahí en el celular yo estaba durmiendo y lo sentí

S: ¿Y aquí en el colegio nunca has sentido un temblor?

MA: No

S: La relación con tus compañeros, ¿cómo te sientes con ellos, sientes que te quieren, hay alguien con la que gustaría hacerte con una compañera y ella no se hace contigo? ¿Quién quieres que sea tu amiga?

MA: Yo tengo un amigo. Sebastián

S: ¿Tienes solo un amigo?

MA: ah y las gemelas

S: ¿Quisieras tener más amigas?

MA: Si

S: ¿De quién quisieras ser amiga?

MA: No se

S: ¿Y tú pierdes materias cuando les entregan boletines?

MA: A veces sí, pero a veces no

S: ¿El periodo pasado que perdiste?

MA: Yo no estuve acá, yo estuve en el colegio Gimnasio Cáceres

S: Pero hace poco te entregaron libreta de calificaciones

MA: ¿Qué es eso?

S: Donde están las notas. ¿En este colegio no te han entregado calificaciones?

MA: No

S: ¿Y te entregan las evaluaciones los profesores?

MA: Los profesores...

S: ¿Y qué haces las evaluaciones, las guardas, se las muestras a tu mamá?

MA: Las guardo.

S: ¿Solamente las guardas? ¿Y no se las muestras a tu mamá?

MA: No. Me da miedo.

S: ¿Por qué?

MA: Porque si me quedo mal me regaña

S: ¿Y tú cómo te sientes cuando pierdes una evaluación y el resto la pasa?

MA: Yo la recupero

S: ¿Cómo las recuperas?

MA: En matemáticas saque 4.0 creo que eran, unas mal y unas bien entonces la profesora Claudia me pone a recuperar la evaluación

S: ¿Y en la recuperación te va bien?

MA: Creo que mañana tengo recuperación, lo martes y jueves tengo Matemáticas, entonces llego a la casa hago la recuperación y la guardo y ya.

S: ¿Y tú ere feliz en este colegio? ¿Qué es lo que más te gusta de este colegio?

MA: La sala de apoyo, el refrigerio.

S: ¿Que le cambiarías al colegio?

MA: Que los niños no corran en los pasillos

S: Bueno María Alejandra muchas gracias.

ENTREVISTA # 3
MARIA ALEJANDRA DÍAZ
DOCENTE: SANDRA VARGAS
FECHA: AGOSTO 10

SANDRA: Hola María Alejandra, ¿cómo estás?

MARÍA ALEJANDRA: Bien.

S: ¿Hoy vamos a hablar de la organización del foro? ¿Tú estás participando?

MA: Si, todos los de mi salón.

S: ¿Y qué tienen que hacer?

MA: Cantar.

S: ¿Y te gusta participar?

MA: (agacha la cabeza) No me gusta participar mucho No me aprendo la canción.

S: ¿Porque no te gusta participar si están todos tus compañeros?

MA: No porque no me gusta hacerme adelante. Toman fotos y me da pena.

S: ¿No te gusta que te tomen fotos?

MA: No, solo en mi casa.

S: ¿Y no te gusta cantar con tus compañeros?

MA: No porque mis compañeros se ríen y ellos si se saben la canción.

S: ¿Con quién te gustaría cantar?

MA: Solo con mis amigas las gemelas y con disfraz.

S: ¿Con cuál disfraz?

MA: Es que la profesora Marta me puso un sombrero.

S: ¿Y te gusto?

MA: Si era un sombrero grande.

S: Cambiemos de tema Alejandra. ¿Cómo es tu relación con los profesores, te tratan bien, te explican?

MA: Si. En matemáticas la profesora me explica y la Coordinadora también me explica.

S: ¿Y entiendes cuando te explica Claudia?

MA: Si ella tiene juegos y me explica.

S: ¿María Alejandra te gusta trabajar en grupo, con varios compañeros?

MA: No mucho.

S: ¿Por qué?

MA: Me gusta que la profesora de matemáticas me de guías. Son diferentes y ellos hacen otras.

S: ¿Qué es lo que más te gusta de las guías?

MA: Los dibujos.

S: Muchas gracias Alejandra, por charlar conmigo hoy.

F: Yo creo que sí.

S: ¿Cuál es la materia que más se te dificulta?

F: Sociales

S: ¿Por qué?

F: Porque no escribo rápido.

S: ¿Y tú crees que aprendes lo que te enseñan o se te olvida lo que te enseñan?

F: No, yo aprendo y si se me queda. Pero a veces se me olvidan en la casa y me da rabia.

S: ¿Cuál es la materia que más te gusta?

F: Matem

áticas

S: ¿Y tú participas en clase?

F: No, porque los niños se ríen.

S: ¿Tú sientes que participas menos que los demás?

F: Si porque como de pronto pregunto, siento como si me equivoco si, siento que es como miedo

S: ¿Te da miedo que se burlen de ti?

F: Si miedo.

ENTREVISTA# 2,
ANGIE ESMERALDA BARRAGAN
DOCENTE: ELIZABETH PELÁEZ
FECHA: JULIO 7

E: Mira esmeralda, vamos a mirar lo que me escribiste acá, es que no entiendo muy bien tu letra

EB: listo profe

E: yo siempre estoy con Laura y Brillith y jugamos con Suarez y Tenjo, a veces solo me la paso con Laura y a mí las

materias que no me gustan es español e inglés porque de esas materias no entiendo casi, y las materias que a mí me gustan es artes y sociales y matemáticas también que a veces es difícil sociales.

E: ¿bueno dime por qué te parece difícil?

EB: porque mira que el día de la evaluación del mapa y yo me aprendí todos los nombres y luego ya se me olvidaron unos y otros no y yo no sabía cuál era el de acá arriba (señala)

E: ¿Dime, tú que sientes cuando no entiendes?

EB: me da mal genio porque yo quiero y no puedo

E: ¿sigamos, acá dice que a veces te dan ganas de llorar, por qué te dan ganas de llorar?

EB: es que mi hermana es muy abusiva con mi hermano y mi mamá y por eso a veces no me concentro

E: ¿y eso ocurre frecuentemente, o sea muy seguido?

EB: si casi siempre

E: ¿Y acá en el colegio también te han dado ganas de llorar?

EB: cuando no entiendo algo también quiero llorar, pero me da pena y me da rabia porque quiero hacerlo todo y no alcanzo.

E: acá dice que me da rabia porque estoy con Laura y ella me la quita, ¿quién te quita a Laura?

EB: Brillith me da rabia de ella porque ella le gasta a Laura y ahí es cuando me deja aparte

E: cuando te dejan aparte ¿cómo te sientes?

EB: triste y con rabia que me deje sola

E: luego aquí dice que me la paso bien en el colegio y a ratos me dice algo que yo no se y me dan ganas de llorar y tengo que salir bien en el estudio y a veces me da rabia que me diga Brillith que Tenjo es bobo, ¿por qué te da rabia, que sientes que te digan que tu compañero es bobo?

EB: porque me da rabia, no me gusta que a los compañeros le digan así, a los compañeros se les trata bien y me da mal genio

E: Dice acá que le dio, no entendí qué dice, ¿qué le dio qué?

EB: ah, que le dio el cuadro a Brillith, Tenjo le dio el cuadro

E: ¿Ah sí? ¿Y eso desde cuándo?

EB: desde.... Es que yo no vine ese día

E: ¿y te da rabia que le dio el cuadro u otra cosa?

EB: es que ella no lo trata bien, lo trata mal

E: el dibujo que hiciste demuestra que eres feliz con tus amigas, me lo expresaste así, pero hay cosas y situaciones que te ponen triste, ¿por qué no lo expresaste en el dibujo?

EB: ah, no se.... Pero ahí estaba feliz

ENTREVISTA #3
ANGIE ESMERALDA BARRAGAN
DOCENTE: ELIZABETH PELÁEZ
FECHA: AGOSTO 7

Estudiante entrevistado: Esmeralda Barragán, edad 13 años

E: hola Esmeralda, hoy vamos a hablar de muchas cositas, cosas como con quién vives, cuántos hermanos tienes, qué haces en las tardes cuando llegas del colegio, quién te ayuda a hacer las tareas, cuando te llevan al médico, qué controles tienes, con tu médico, que examinan ellos, entre otras cosas, comencemos por preguntar ¿con quién vives?

EB: Yo vivo con mi mamá, mi papá, mi abuelito, mi tío Robin y mis hermanas y mi hermanito, somos cuatro

E: ¿En qué barrio viven?

EB: en Jaqueline

E: ¿ese barrio es acá en Kennedy?

EB: no... si

E: ¿cerca al hospital de Kennedy o más allá, o más acá?

EB: más allá

E: ah bueno y te vas en ruta o en bus

EB: me voy a pie

E: ¿a pie hasta allá?

EB: no, con mi prima cogemos el sitp hasta allá

E: cuándo tus sales del colegio, que haces en las tardes

EB: a veces hago las tareas y acabo las tareas y veo la Rosa de Guadalupe (sonríe)

E: ¿Te gusta ver la Rosa de Guadalupe?

EB: si

E: ¿quién te ayuda a hacer tareas cuando no entiendes?

EB: mi mamá y me hermana

E: ¿cuántos años tiene tu hermana?

EB: 12

E: Y cuando hay algo que tú no entiendes y ellos tampoco lo entienden, ¿qué haces?

EB: le digo a mi tía

E: ah ella te explica y ¿qué es lo que más se te dificulta?

EB: eso que tú nos pusiste hacer de la película que vimos

E: ¿cuál, la de la formación de la tierra?

EB: si, esa

E: ¿que se dificulto ahí?

EB: es que yo no entiendo casi eso de sociales y eso de hacer el resumen, miro y después no me acuerdo bien de todo

E: ¿y qué piensas de que los otros compañeros si lo hacen y tú no pudiste?

EB: mal... es que yo me pongo triste, los otros si pueden y yo soy la única que no entiendo y los otros sí, no me acuerdo bien de todo

E: ok, cuéntame, cuando a ti te llevan al médico para los controles, ¿qué ven allá, ¿qué te revisan, en esas citas qué hacen?

EB: un día me metieron en una máquina de esas de ver la cabeza

E: ¿y cuando el medico mira esos resultados, que ven ahí, qué le dicen a tu mamá?

EB: No se

E: ¿te ponen hacer otras actividades, o te remiten a otro médico?

EB: si me hicieron unas actividades, hacer figuras, decir los números y a veces se me enreda todo

E: se te enredo todo, ¿te confundiste?

EB: si

E: acá en el colegio tú sabes que se maneja todo lo de los niños en inclusión, para ti ¿qué es eso, que entiendes de eso, que crees que es?

EB: creo que es ayudar a los niños, porque se les dificulta unas actividades, matemáticas, inglés y toca ayudarles

E: ¿Tú piensas que eres diferente a otros niños de acá?

EB: si porque los otros niños son más atentos y si entienden y por eso nos ayudan a veces.

ENTREVISTA # 4
JULIAN FLORES
DOCENTE: ELIZABETH PELÁEZ
AGOSTO 8 DE 2017

E: Juli, vamos a hablar de muchas cosas hoy, cosas de tu vida, de tu casa, cuántos años tienes, con quién vives, en qué barrio vives, si tienes hermanos o no, comencemos.

E: cuéntame, por ejemplo, ¿cuántos años tienes?

JF: 10 años

E: ¿y tienes hermanos Juli?

JF: no señora

E: ¿ah bueno, tú con quién vives?

JF: mi papá, mi mamá, mi abuela, mi tío, mi tía y mi primo

E: viven muchos ahí en la casa

JF: si porque ahí adelante vive mi abuela con mi primo y atrás mi primo y abajo vive una prima

E: o sea todos se acompañan, que bien, ¿en qué barrio vives?

JF: Villanueva, allí

E: acá cerquita, cuando tú sales del colegio, en las tardes ¿qué haces, cuéntame qué es lo primero que haces, cuéntame haber un día de tu vida?

JF: si me mandan tareas hago la tarea y juego

E: ¿sí? ¿Y llegas y no te dan almuerquito?

JF: ah sí (sonríe) primero hago tareas, después almuerzo, me visto y juego

E: cuando hay tareas que no entiendes ¿quién te ayuda?

J: mi mamá

E: ¿tu mamá se sienta contigo a ayudarte?

J: si

E: ¿tu papá te ayuda?

J: no, él solo estudio primaria

E: ah ya, ¿en las tardes con quién te quedas?

J: con mi mamá, si mi mamá se va a capital salud me quedo con mi papá

E: cuando tú vas al médico, cuando te sacan citas médicas como la vez pasada que no viniste, ¿recuerdas? ¿Allá que te dicen, qué exámenes te hacen, que te examinan, te miran la cabeza, te toman los signos, cuéntame qué hacen allá?

JF: solo a veces paso con muchos doctores, las doctoras me revisan, me mandan a terapia

E: cuando vas a terapia ¿qué hacen?

JF: eh hh jugamos con fichas, armo como unas bolitas con unas rueditas

E: ah te ponen a jugar para mirar como estas, y en el mes ¿cuántas veces vas?

JF: estas veces no tengo, porque no me mandaron cita

E: ah ya, cuando te mandan citas vas, cuando estamos acá en clases normal, ¿tú qué piensas de cuando yo te doy a ti unas guías diferentes a los demás, por qué será?

JF: por lo que yo soy de inclusión

E: ah eres de inclusión y tú que entiendes de eso, ¿qué pasa con un niño de inclusión?

JF: que nos dan guías, pero diferente a la de otros

E: ¿qué entiendes por inclusión?

JF: qué hay muchos niños que tienen cosas, a veces pilepsias, sindro y mas

E: ah bueno, síndromes, ahí es cuando les ayudamos y les explicamos, ¿tú a todos los profesores les entiendes?

JF: si le entiendo a todos, si entiendo lo de la célula y dibujar y escribir
E: cuando algún niño te ofende o te dice algo, ¿qué es lo que más te ofende?
JF: groserías, no me gustan
E: ¿y alguien te ha dicho algo más feo?
JF: Chiqui, dice que usted es de inclusión, que no puede
E: ¿y que sientes?
JF: siento feo
E: ¿acá en el colegio en el descanso qué haces?
JF: jugar con mi pelota futbol, pero como a veces no la traigo, solo camino por ahí.
E: ¿y no juegas con los otros niños futbol ni nada?
JF: no porque dicen que ya estamos completos
E: ah te dicen eso y no te dejan
JF: si, pero yo puedo y ellos no quieren porque yo veo que otros si dejan
E: ¿qué es lo que más te gusta hacer con tu familia?
JF: ir a paseo
E: ¡que rico! ¿A dónde van?
JF: a una casa que tenemos en la Mesa
E: cuando vas ¿qué haces?
JF: allá tengo unos juguetes, con pelotas y juego
E: ¿allá hay piscina cerca?
JF: no, toca subir y hay hotel, pero es frio y caliente vamos a San Joaquín
E: y acá en Bogotá ¿a dónde te gusta que te lleven?
JE: a el cine.
E: y cuando vas a cine ¿con quién vas?
JE: ¡con mi mamá y con mi papá y un día fui al cine y estaba así la fila! (me señala con la mano)
E: ¿Y qué película fueron a ver?
JE: una de mi villano favorito

ENTREVISTA # 4

ANGIE ESMERALDA BARRAGAN

DOCENTE: ELIZABETH PELÁEZ

FECHA: AGOSTO 7

E: hola Esmeraldita, hoy vamos a hablar de muchas cositas, cosas como con quién vives, cuántos hermanos tienes, qué haces en las tardes cuando llegas del colegio, quién te ayuda a hacer las tareas, cuando te llevan al médico, qué controles tienes, con tu médico, que examinan ellos, entre otras cosas, comencemos por preguntar ¿con quién vives?

EB: Yo vivo con mi mamá, mi papá, mi abuelito, mi tío Robin y mis hermanas y mi hermanito, somos cuatro

E: ¿En qué barrio viven?

EB: en Jaqueline

E: ¿ese barrio es acá en Kennedy?

EB: no.... sí

E: ¿cerca al hospital de Kennedy o más allá, o más acá?

EB: más allá

E: ah bueno y te vas en ruta o en bus

EB: me voy a pie

E: ¿a pie hasta allá?

EB: no, con mi prima cogemos el sitp hasta allá

E: cuándo tus sales del colegio, que haces en las tardes

EB: a veces hago las tareas y acabo las tareas y veo la Rosa de Guadalupe (sonríe)

E: ¿Te gusta ver la Rosa de Guadalupe?

EB: sí

E: ¿quién te ayuda a hacer tareas cuando no entiendes?

EB: mi mamá y me hermana

E: ¿cuántos años tiene tu hermana?

EB: 12

E: Y cuando hay algo que tu no entiendes y ellos tampoco lo entienden, ¿qué haces?

EB: le digo a mi tía

E: ah ella te explica y ¿qué es lo que más se te dificulta?

EB: eso que tú nos pusiste hacer de la película que vimos

E: ¿cuál, la de la formación de la tierra?

EB: sí, esa

E: ¿que se dificulto ahí?

EB: es que yo no entiendo casi eso de sociales y eso de hacer el resumen, miro y después no me acuerdo bien de todo

E: ¿y qué piensas de que los otros compañeros sí lo hacen y tú no pudiste?

EB: mal... es que yo me pongo triste, los otros sí pueden y yo no entiendo y los otros sí, no me acuerdo bien de todo.

E: ok, cuéntame, cuando a ti te llevan al médico para los controles, ¿qué ven allá, ¿qué te revisan, en esas citas qué hacen?

EB: un día me metieron en una máquina de esas de ver la cabeza

E: ¿y cuando el medico mira esos resultados, que ven ahí, qué le dicen a tu mamá?

EB: No se

E: ¿te ponen hacer otras actividades, o te remiten a otro médico?

EB: si me hicieron unas actividades, hacer figuras, decir los números y a veces se me enreda todo

E: ¿se te enredo todo, te confundiste?

EB: si

E: acá en el colegio tú sabes que se maneja todo lo de los niños en inclusión, para ti ¿qué es eso, que entiendes de eso, que crees que es?

EB: creo que es ayudar a los niños, porque se les dificulta unas actividades, matemáticas, inglés y toca ayudarles

E: ¿Tú piensas que eres diferente a otros niños de acá?

EB: si porque los otros niños son más atentos y si entienden y por eso nos ayudan a veces.

ENTREVISTA # 5

MARIA ALEJANDRA DÍAZ

DOCENTE: ELIZABETH PELÁEZ

FECHA: 29 DE SEPTIEMBRE

E: ¿Describeme una clase de matemáticas Alejandra?

A: Es que la clase a veces la entiendo y cuando me das con los dibujos de repartir a los niños de los dibujos puedo hacerla bien y me saco 5, cuando Claudia me dice que traiga el Abaco también es más fácil y si tú me dices que use ese Abaco me gusta así.

E: ¿A ti te gusta la clase de educación física?

A: A veces si me gusta, pero cuando bailan no porque yo no puedo bailar bien, me da miedo que me peguen al irse para un lado.

E: Dime ¿qué es lo que te parece muy difícil y que tiene que ayudarte Claudia? (docente de apoyo)?

A: Cuando me toca hacer esas cosas de resumen de español o a veces que toca escribir mucho no me gusta porque me quedo atrasada y me toca en la casa y mi mamá me dice que le pida ayuda a Claudia y yo le digo para que me ayude, ella me dice que copie unas cosas y le hago los dibujos que me gustan.

E: ¿Qué haces cuando sales al patio?

Yo a veces no salgo porque me duele la cabeza y me quedo en el salón de apoyo con los juegos ¿Y cuando no te duele la cabeza qué haces en el patio?

A: Yo camino a veces o me quedo sentada, pero a veces estoy con las gemelas y compramos papas y dulces.

E: ¿Cómo te gustaría que fuera una clase de español para ti?

A: Me gustaría con muchos cuentos y muchos dibujos y colorear todos los dibujos

E: ¿Y cómo te gustaría que fuera la clase de inglés?

A: con muñequitos, es que hay unos videos que me pone mi prima y ella mira en inglés los muñecos y van diciendo cosas que nos enseñan acá

ENTREVISTA #4
FABIAN STEVEN JIMÉNEZ
DOCENTE: ELIZABETH PELÁEZ
FECHA: SEPTIEMBRE 29

E: Descríbeme una clase de matemáticas Fabian

F: ¿Como así profe?

E: Que me cuentes cómo es una clase de matemáticas, tu qué haces, ¿qué te entregan para estudiar matemáticas?

F: A mí me gusta la matemática porque aprendo muchas sumas, divisiones, restas y ahora con la potenciación también me gusta mucho, con los cubos que hicimos y las potencias me gusto porque hacíamos cosas chéveres.

E: ¿Y que más te llama la atención y qué no te gusta?

F: Es que eso de las divisiones no puedo bien, yo me confundo en hartas cosas, pero lo de repartir de la guía que reparto los dulces y los colores a los niños si lo entiendo bien y así la puedo hacer muy bien y me dices que todo está bien hecho, que me quedo todo claro.

E: ¿A ti te gusta leer?

F: Si, yo leo las historias fantásticas y me parecen chéveres, porque yo puedo leer bien y me gusta leer lo de las fábulas también.

E: ¿Te gusta escribir?

F: A veces sí, pero otras veces que me pone Jairo (profesor de Lenguaje) a escribir mucho mucho no alcanzo y me dice que tengo que adelantarme en la casa y eso casi no me gusta.

E: ¿Y cuándo te tienes que adelantar en la casa que te dice tu mamá?

F: Ella dice que tengo que ser mejor y que me ponga a escribir y lo hago rápido para ver televisión y jugar.

E: En el patio ¿qué te gusta hacer, ¿qué es lo que más disfrutas?

F: Yo puedo a veces jugar futbol, pero casi no porque no tengo mucha rapidez para jugar, otros si tiene rapidez, a veces estoy cuidando mi hermana porque ella no quiere a los amigos y yo camino con ella.

E: Y en la clase de educación física ¿participaste en el festival de danzas?

F: Ah si yo bailé la cumbia y a veces me equivoqué, pero después pude, es que se me olvidaba cual paso seguía y con Sofi me decía “de la vuelta rápido” y “quítese el sombrero”.

E: ¿Cómo sería la clase ideal de matemáticas para ti?

F: me gustaría con más dibujos y con las loterías que tiene Claudia, ¿tú puedes tener loterías?

E: Claro, lo que pasa es que no hay suficientes, pero vamos a mejorar eso ¿y cómo te gustaría que fuera la clase de inglés?

F: también con juegos y muchos dibujos para aprender todas las palabras, con muchos rompecabezas.

ENTREVISTA #4

JULIAN DAVID FLOREZ

DOCENTE: ELIZABETH PELÁEZ

FECHA: SEPTIEMBRE 29

E: ¿Julian tu participaste en el festival de danza?

J: Si yo baile el joropo y mi mamá me compró la camisa para bailar

E: ¿Y con quién bailaste?

J: Todo el curso y con Sofi porque ella me decía cómo y bailamos

E: ¿Cuéntame cómo es una clase de matemáticas, qué haces tú y qué te pone la profesora

J: Yo hago muchas cosas que me gustan y otras no me gustan

E: ¿Cuáles te gustan y cuáles no?

J: Me gustan las guías de Dragon Ball porque así puedo dividir bien y encuentro como colorearla, también me gusta la de los laberintos eso es divertido, pero no me gusta eso de la radicación me parece muy difícil.

E: ¿Te gusta escribir y leer Julian?

J: Me gusta escribir bien y puedo ya mejor porque me dice mi mamá que estoy escribiendo bien y a veces cuando es muchas palabras ella me dice que descanse y luego termino.

E: ¿Y cuando tienes que leer te gusta?

F: Si, yo leo bien, pero a veces me desconcentro y luego leo otra vez y ya puedo.

E: ¿Cuál sería tu clase ideal de matemáticas?

J: Lo más chévere son los dibujos y las guías fáciles que nos das

E: Si, pero aparte de eso ¿que sería lo más genial para que aprendieras matemáticas?

J: Es que yo puedo con los juegos y con los dibujos

E: Cuando sales a descanso ¿qué te gustaría hacer con tus compañeros?

J: Me gustaría jugar bien el futbol, pero a veces me enredo mucho y no puedo hacer los pases bien y por eso es que dicen que no sé, porque el otro día como un martes Gregorio (profesor de educación física) me metió en el equipo y todos me gritaban que “haga el pase” y yo no entendía y por eso le dije a mi papá que me metiera en futbol.

ENTREVISTA # 5

ANGIE ESMERALDA BARRAGAN CORREDOR

DOCENTE: ELIZABETH PELÁEZ

FECHA: SEPTIEMBRE 29

E: ¿Cuéntame que es lo que más te gusta hacer cuando sales al patio?

AE: A veces me gusta jugar a correr con Brillith y Laura o nos ponemos a bailar cuando Gregorio saca la grabadora, bueno algunos bailes porque a veces no puedo todos porque no me se los pasos

E: ¿Participaste en el festival de danzas?

AE: Yo estuve ensayando unas veces, pero no pude venir porque me enfermé de un virus y mi hermanito también

E: Cuando no viene Brillith o Laura ¿qué te gusta hacer en el patio?

AE: Yo hablo o me siento a mirar bailar las otras niñas o me siento cerca al árbol y solo miro todo para esperar que timbren, a veces me compro una paleta cuando me dan plata.

E: Cuéntame ¿cómo es una clase de matemáticas, qué haces?

AE: Ahorita casi no entiendo lo de la potencia, pero Claudia me dijo que me iba a reforzar

E: ¿Y la profesora te ayuda con algún trabajo más fácil?

AE: Si ella me explica con las guías de los muñequitos y me queda fácil entender y Claudia me ayuda con unas que si entiendo y todo de inglés que me parece más difícil.

E: ¿Te gusta escribir y leer?

AE: Si me gusta, yo escribo ahora más rápido y también leo bien, pero unas palabras son difíciles y se me olvida la ortografía y me toca arreglarla

E: ¿Hay algo que te parece muy difícil de hacer en las clases?

AE: Lo de inglés no lo entiendo porque me parece difícil y yo no le entiendo nada a Martha (docente de inglés) y me da pena cuando lo debo hablar en inglés

E: ¿Ella te explique a ti sola o te da algo más fácil para entender?

AE: No, yo tengo que mirar todo lo de los demás y eso no lo puedo hacer muy bien porque me equivoco y me dice que practique en la casa

E: ¿Y en la casa te ayudan en inglés?

AE: No, allá ni mi tío Robin ni mi mamá saben inglés y yo miro que hago, pero no queda bien

E: ¿Cómo te gustaría entonces que fueran las clases de inglés, para ti cómo serían más divertidas para aprender?

AE: es que no se profe

E: piensa en algo que sería muy bueno para que aprendieras, algo que te dieran muchas ganas de aprender inglés

AE: con algo que yo entienda... con un video donde cantan o algo así.