



CATEGORÍA I

PREMIO A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA

Son investigaciones educativas y pedagógicas, cuyos resultados aportan al mejoramiento y la transformación de la escuela, la enseñanza y los aprendizajes. Sus aportes en el conocimiento local, metodológico o teórico, se constituyen en un avance en las relaciones o en las prácticas educativas y pedagógicas o en el currículo.

CAPÍTULO



EL AULA ESPECIAL COMO GENERADORA DE PROYECTOS DE VIDA DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

Marcela Muñoz Castilla*

**Colegio Distrital Gustavo Restrepo
Localidad Rafael Uribe**

* Licenciada en Educación Especial y docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Educación y Orientación Familiar de la Fundación Universitaria Monserrate. Maestra investigadora en proyectos de la Universidad Nacional - IDEP.

*Portafolio cambió mi vida,
me ayudó a soñar y a actuar por lo que deseo.*

Daniel González.

13 años.

Introducción

Esta investigación educativa busca desarrollar en los niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva una serie de prerrequisitos que son necesarios para la construcción y/o elaboración de un proyecto de vida. La estrategia pedagógica de carácter individual denominada *Portafolio*, permite el autorreconocimiento del aprendizaje obtenido por la experiencia a través de un proceso sistemático, activo y comprensivo, en el cual se potencian y evalúan el saber y las competencias adquiridas. El modelo pedagógico que lo identifica es el constructivismo, en cuanto a la concepción de persona y/o sujeto de aprendizaje, y el ecológico-contextual, en tanto reconoce a la persona como un ser dinámico y participativo como agente social, cultural interactuante y actuante. La metodología de trabajo se basa en el *taller*, entendido éste como un lugar de vínculos donde se desarrollan distintos estilos comunicativos y un lugar de producción social de objetos, hechos y acontecimientos.

Históricamente no se ha escrito mucho sobre el tema y dentro de las investigaciones más recientes está el informe de Pilar Samaniego de García (del Comité Español de Representantes de Minusválidos –CERMI–) sobre la investigación denominada *Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica* (2006), cuyo informe concluye que no se observa una relación directa entre las recomendaciones que se plantean y las decisiones que se toman, entre la normativa y su cumplimiento, entre las políticas nacionales de cada país y las asignaciones presupuestales. La desigualdad y la pobreza prevalecen. La infravaloración que se hace de estas personas con respecto a lo que son o pueden llegar a hacer, pues hay una inmensa mayoría desprovista de voz y desnuda de poder.

Se asume la discapacidad como una situación circunscrita al plano individual y, por mucho, al familiar. Estas personas son consideradas como objetos de beneficencia y no como sujetos de derechos. La categorización no cabe, se es o no se es ciudadano; no obstante, la vivencia ha llevado a afirmar que son considerados como "ciudadanos de segunda categoría". De igual forma, la educación en derechos es el componente ausente en todos los sistemas. Es menester reconocer y apoyar a la familia como escenario privilegiado de socialización y transmisión de oportunidad de bienestar entre generaciones, y a las organizaciones educativas como espacios de aprendizaje democrático de participación y respeto. Avanzar hacia el canje de la deuda por una educación inclusiva, con notoria prioridad presupuestaria, dotada de los recursos y apoyos necesarios en términos de pertinencia, cobertura, calidad y equidad con énfasis en la educación de los discapacitados cognitivamente, entre otros. Finalmente, la igualdad de oportunidades y la no discriminación, expresados en sendos instrumentos internacionales y en el ordenamiento interno, no encuentra asidero en términos de implementación de planes y programas de nivel nacional en cada país latinoamericano.

La investigación describe que en Colombia se parte del reconocimiento de la persona con discapacidad como un ser bio-psico-social, de tal manera que se contemplan acciones de manera coordinada en los tres ejes, lo que significa integralidad de la atención. Esta integralidad considera, a través de todo el proceso, el proyecto de vida de la persona con discapacidad física, mental y emocional. Reconoce a la familia como fundamental para liderar la propuesta de su hijo(a) o un familiar, por lo que requiere información y soporte permanente. Reconoce que no es suficiente pertenecer a una familia; es importante su valoración como miembro de una comunidad. Sin embargo, el desarrollo de estas acciones está en manos de la Secretaría Distrital de Integración Social, es decir desde la salud. Existen el Consejo Local de Discapacidad y la Red de Apoyo Social (RAS); sin embargo, desde el ámbito educativo el informe no describe la política educativa del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Distrito Capital, para los discapacitados, a través del plan de desarrollo, cuyas acciones se han centrado más en la inclusión y cobertura de la demanda educativa.

Por lo tanto, hablar de proyecto de vida en personas con discapacidad cognitiva podría parecer un tema novedoso e irrealizable, aunque no del todo. Existen en el nivel nacional experiencias exitosas desde algunas instituciones privadas en Bogotá, Neiva, Cali y Medellín, todas ellas encaminadas a desarrollar competencias laborales que permitan ubicar en un trabajo a estas personas, como consolidación de su proyecto de vida. Sin embargo, el tema que nos ocupa debe abordarse desde la perspectiva de que la construcción de un proyecto de vida va más allá, en tanto empodere a estas personas desde lo personal, familiar, educativo, social, espiritual y laboral.

Ubicando al lector en mi experiencia de más de treinta años de trabajo, me he encontrado, por un lado, con que ser maestra de educación especial requiere de una infinita fe en lo que se hace, dejando de lado el imaginario de la labor como un apostolado y asumirse permanente en situación de incertidumbre con respecto al otro, ese otro que pareciera invisible ante los ojos de sus padres, sus maestros y, aun más, de la sociedad en general. Por otro lado, la realidad educativa de muchos de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva, en la mayoría de los casos, se reduce a pocas experiencias gratificantes desde lo académico; por tanto, a limitadas experiencias positivas que contribuyan a su desarrollo como persona. Los currículos y planes de estudios tienden a no promover aprendizajes significativos y las metodologías se enmarcan dentro de la mecanización y la rutina y, además, prima el imaginario de que al trabajar con este tipo de población se requiere de un trato que los infantiliza, mediado éste por la lástima, y lo más grave aun, por la subvaloración que los proyecta con el fracaso siempre a su espalda y con una dependencia absoluta de los adultos cercanos, lo que no augura un futuro prometedor.

La realidad antes mencionada hizo que el motorcito de la incertidumbre, alimentado con la energía de la creatividad y el deseo por iniciar una nueva investigación, se encendió con enorme vitalidad. Inicié interactuando con mis estudiantes para saber cuáles eran sus planes hacia el futuro, o, por lo menos, si estos existían; día a día iba guardando sus secretos en mi diario de campo, agradeciendo al creador que compartieran sus temores, secretos, vivencias, sentimientos y ansiedades y

juntos fuimos construyendo un proyecto que pudiera responder a los siguientes interrogantes: ¿Cómo podré desarrollar en ellos motivación por el aprendizaje y hacerlos menos vulnerables? ¿Qué necesitan mis estudiantes para construir un proyecto de vida? ¿Cómo indagar en este sentido y materializar estas necesidades? ¿Qué estrategia pedagógica debo diseñar e implementar para lograr desarrollar las habilidades que respondan a dichas necesidades y que, de alguna forma, se convierta en un factor protector de riesgo de vulnerabilidad? La revisión teórica frente al tema me obligaba también a investigar este campo del saber pedagógico en referencia a la forma como se construye el proyecto de vida, no sólo en adolescentes, sino en aquellos con discapacidad cognitiva; allí surge el mayor limitante, pues desde lo investigativo, por lo menos en los niveles local y nacional, la información bibliográfica no fue encontrada.

Objetivos de la investigación

Identificar en qué medida, hasta qué punto y en qué sentido la estrategia pedagógica denominada *portafolio* podía incidir en el desarrollo de una serie de prerrequisitos necesarios para la construcción y/o elaboración de los proyectos de vida de 20 niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva de un aula especial.

Enriquecer la noción de proyecto de vida y sus elementos constituyentes, a través del seguimiento que se hiciera a cada uno de estos prerrequisitos, así como al diseño e implementación de dicha estrategia pedagógica, todo dentro del marco de la vulnerabilidad.

Marco referencial

La discapacidad cognitiva y la vulnerabilidad

El lenguaje ayuda a revelarnos, pero fundamentalmente nos ayuda a comprendernos y a participar en el mundo (Savater, 2002). Es así como se teje la historia y desde diferentes perspectivas el concepto de la discapacidad ha evolucionado junto con la humanidad, desde una visión

animista hasta la explicación científica y el reconocimiento del derecho, oscilando pendularmente del rechazo a la compasión, de la exclusión a la intervención médico-profesional, de la resignación al autorreconocimiento y respeto, de la normalización a la inclusión. Ni la evolución conceptual ni la reacción actitudinal se han superado por completo; consecuentemente, la discusión no se ha agotado.

La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad, empieza por la definición en un esfuerzo por homogenizar criterios y subrayar la influencia del entorno:

El término "discapacidad" significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico o social (art. 1, 1999).

Es muy común que nos perdamos entre clasificaciones y etiquetas, pero es imperativo recordar que una cosa es hablar de la magnitud y naturaleza o localización de una deficiencia, y otra muy diferente hablar de la persona. Se termina generalmente hablando de categorías, pero no de los sujetos, del abstracto y las definiciones, pero no de los actores. Robert Martin, defensor de la discapacidad cognitiva¹, la definió con sencillez y claridad:

Yo soy una persona con discapacidad, pero la discapacidad no define quién soy yo, yo soy un esposo, un amigo, un empleado, un contribuyente, un miembro de un directorio.

El Banco Mundial (2004) señala que la discapacidad es el resultado de la interacción entre personas con diferentes niveles de funcionamiento y un entorno que no toma en cuenta tales diferencias. Dicho de otra

1. Ciudadano neozelandés miembro del Consejo de Inclusión Internacional.

manera, las personas con discapacidad física, sensorial o intelectual suelen ser discapacitadas no debido a afecciones diagnósticas sino a causa de la exclusión de las oportunidades educativas, laborales y de los servicios públicos. Esta exclusión se traduce en pobreza y esta pobreza, en lo que constituye un círculo vicioso, aumenta la discapacidad, por cuanto aumenta la vulnerabilidad de las personas ante problemas como la desnutrición, las enfermedades y las condiciones de trabajo poco seguras.

Las personas con discapacidad forman un colectivo sistemáticamente vulnerado en sus derechos, no son una población hipotéticamente "vulnerable". Con frecuencia se afirma: "cada persona es un mundo y es única", lo que explica la *individualidad* de cada experiencia que, combinada con varios factores y actores, desemboca en vivencias matizadas positiva o negativamente. La discapacidad es una experiencia única e irrepetible, es una más de las expresiones de la *diversidad* en el universo, que no es sino la conjugación de individualidades y sus respectivas esferas.

La experiencia de discapacidad es única porque los antecedentes familiares y la vivencia misma de la persona están incluidos en percepciones y actitudes que varían de acuerdo con las interpretaciones culturales imbricadas en estadios espaciotemporales que inciden en la familia, la comunidad y los medios de comunicación.

El acceso a los servicios y la calidad del trato están asociados a creencias culturales y, en consecuencia, las percepciones y actitudes propician experiencias de inclusión o discriminación, integración o exclusión, participación o reclusión, que evolucionan en el tiempo y suelen superponerse unas a otras en un devenir contradictorio; cuando en el discurso se habla de derechos y plena participación y en el accionar predomina un paradigma de rehabilitación que subvalora y humilla a la persona al considerarla como menesterosa, y, que en casos extremos, la utiliza para obtener ganancias personales u organizacionales.

La integración se plantea también en este contexto como la demanda de atención especial en el sistema ordinario de educación en respuesta

a necesidades educativas especiales. La integración busca trascender la esfera escolar para introducirse en lo laboral y social, legitima deberes y derechos, reconoce principios de igualdad y el derecho a la diferencia, considera una "necesidad especial" como una situación excepcional a la que el entorno debe responder mediante adaptaciones y medios asistenciales precisos (Egea y Sarabia, 2004).

En el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994), celebrada por la UNESCO, se va de la normalización a la *inclusión*, planteamiento que empieza dentro del sistema educativo y se extiende a las demás esferas sociales. Se habla de instituciones y organizaciones inclusivas que propicien la integración de las personas con discapacidad, cuyo nivel de participación se extienda paulatinamente, y que, por mérito propio, recuperen el espacio que les pertenece.

No obstante, en la realidad se suele negar a las personas con discapacidad cognitiva, especialmente, la oportunidad de una participación plena en las actividades del sistema sociocultural en el que viven, lo que se denomina *exclusión*.

Según el informe de la situación social de la población discapacitada en Latinoamérica, existe poca información estadística confiable sobre la niñez discapacitada que asiste a la escuela; no obstante, se asegura que los niños y niñas con discapacidad suelen estar excluidos del sistema educativo, lo que los hace más vulnerados en sus derechos. En Colombia sólo el 0,32% de la población estudiantil tiene algún tipo de discapacidad. Las cifras son similares en Argentina y en Méjico.

Un estudiante tiene una necesidad educativa especial cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde a su edad, por causas internas, por dificultades o carencias del entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo.

El concepto de *necesidad educativa especial* pone de lado el enfoque mecanicista y abre camino a un trabajo dinámico y constructivista, dentro del cual el aprendizaje auténtico se hace realidad de muchas formas y contextos como también en niveles diferentes (artístico, cinético, intuitivo, emotivo, etc.), lo que invita a crear nuevas formas y recursos para que se lleve a cabo.

Para Ainscow (1995), hay implicaciones importantes de este concepto en la enseñanza y específicamente en la visión curricular, ya que las dificultades se definen según las tareas, las actividades y las condiciones reinantes en las aulas.

Los individuos son considerados en un contexto determinado y su progreso sólo puede entenderse en función de determinadas circunstancias, tareas y conjuntos de relaciones. La respuesta educativa ofrecida por esta visión tiene como objetivo mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos teniendo en cuenta las dificultades experimentadas por ellos en sus clases. Se evalúan las realizaciones de los alumnos como base para la evaluación de los programas educativos.

El proyecto de vida y la discapacidad cognitiva

La revisión bibliográfica en torno al proyecto de vida en personas con discapacidad cognitiva, se convertía en un vacío conceptual grande para mí, así que inicié identificando algunos elementos generales y fui, de acuerdo con la experiencia, ubicando algunos elementos constituyentes y característicos de un proyecto de vida.

Sovernigo (1998) afirma:

en cierto sentido puede decirse que el hombre se hace, esto es, que al verse inmerso en la existencia ha de decidir qué hacer de sí mismo, de sus propias energías, de la propia vida.

Existe pues un proyecto que sostiene la vida: el yo actual que se proyecta hacia un yo ideal.

El primero representa el "yo que soy ahora", y con él la situación personal: una historia pasada, una serie de valores, sentimientos, expresiones, debilidades, acciones que conforman la experiencia, los acontecimientos, conquistas logradas y equivocaciones que han construido la personalidad del individuo.

El "yo ideal" representa lo que "quiero llegar a ser", el proyecto de vida que he elegido y que quiero construir. Las principales fuentes que nutren un proyecto de vida son las siguientes:

Las expectativas de los demás. En este sentido padres y maestros tienen los ojos puestos sobre nosotros y siembran determinadas esperanzas, las cuales, de alguna manera, nos ayudan a crecer; algo riesgoso en la medida en que el ideal surgido de satisfacer las esperanzas de los demás responda a lo que yo soy capaz de ejecutar.

Con relación a este aspecto, la experiencia me mostraba que, por un lado, las familias proyectan a los hijos, acompañándolos toda la vida, en algunos casos conformando un hogar sin medir lo que implica la crianza de los hijos y la convivencia en pareja, y en muy pocas familias expresaban expectativas en cuanto al desempeño en el futuro: los visualizaban ingresando a la universidad a estudiar carreras como medicina, ingenierías, etc.

Por último, la escuela los proyecta aprendiendo un oficio, el cual muchas veces no responde a las demandas del mercado laboral, lo que los lleva a terminar dependiendo económicamente de sus padres, por la poca competitividad y la escasa formación desde otros aspectos de la formación personal que podrían garantizar de alguna forma su ubicación en el trabajo: baja tolerancia al trabajo, a la frustración, poca perseverancia, etc.

Lo que yo espero de mí. Las expectativas de los demás y lo que yo espero de mí, es lo que constituye ese "yo quisiera ser", que sentimos dentro de nosotros. En ocasiones este deseo es coherente con la realidad y se corresponde con lo que somos; en caso contrario, las expectativas se desbordan y caen en esperanzas muy pobres y desproporcionadas. En

el caso de los niños y niñas la mayor dificultad se centra aquí en la poca confianza en sí mismos y en lo que pueden llegar a ser o hacer, debido a que existe muy poco conocimiento de sí mismos, de sus virtudes, cualidades, debilidades, son incapaces de hablar de sí mismos, de identificar cómo actuarían en condiciones particulares y, lo más grave, no saben autocontrolarse y regularse; por lo tanto, la expresión de emociones o sentimientos se sucede en momentos o situaciones que se salen de sus manos, y resultan duramente juzgados o sancionados, además de que pueden llegar a lastimar a alguien sin proponérselo directamente.

Los miedos y temores en relación con los demás. Los sentimientos negativos con respecto a sí mismo, más o menos proyectados hacia los demás, forman un ideal de sí, pobre y negativo. Superar esta situación requiere una capacidad de comprensión del valor personal muy fuerte, algo muy escaso en los niños y niñas con discapacidad cognitiva mientras manejen sentimientos tan negativos frente a sus potencialidades.

Los modelos sociales. El contexto dentro del cual se vive ejerce una forma de presión social. Las evidencias muestran que los niños y niñas y sus familias viven en ambientes de gran pobreza, violencia, desempleo, agresión y muy poco deseo de superación personal; los modelos que reciben se corresponden con prácticas de violencia, prostitución, pandillas, tribus urbanas, delincuencia, etc.

El proyecto de vida se refiere también a aquellas metas a corto, mediano o largo plazo que se van consolidando, pero de alguna manera el corto y mediano plazo se condicionan por el largo plazo. En los niños y niñas con discapacidad cognitiva este tipo de proyecciones se dificulta en la medida en que la simple memoria a corto plazo presenta alteraciones que afectan la construcción de metas en cualquiera de los dos sentidos. La concreción de acciones, que implica actividades que se entrelazan unas con otras de manera comprensiva, constituye una de las habilidades poco promovidas dentro del trabajo pedagógico, en coordinación también con la familia. Suelen no terminar lo que inician y renuncian al primer obstáculo, lo que los hace poco constantes y perseverantes. La importancia del trabajo, en este sentido, se convirtió, dentro de la estrategia pedagógica diseñada, en una constante que les permitiera identificar

secuencias, actuar ante el fracaso, buscando soluciones y, sobre todo, la culminación de tareas de manera motivadora y creativa.

La aparición de un posible proyecto de vida es algo identificable y con implicaciones crecientes entre los 10 y 12 años, aproximadamente, pero la tendencia generalizada y con implicaciones riesgosas, para el caso de la discapacidad cognitiva, es que la edad cronológica y la edad mental difieren sustancialmente. Los aportes de Gardner (1990) han demostrado que esta brecha puede deberse más a la carencia de experiencias y situaciones de privación social, emocional, familiar, cultural, que a la misma discapacidad.

Hay dos tipos de condiciones que se consideraron indispensables para la construcción de un proyecto de vida. Unas de tipo psicológico experiencial, sin las cuales es casi imposible hablar de proyectos de vida. Y otras de orden valorativo, que son una especie de dispositivos sin los cuales el proyecto de vida es sólo un conjunto de enunciados sin mayor incidencia o concreción de ninguna especie en la vida individual.

Condiciones de tipo psicológico-experiencial: a continuación se presenta una enumeración comentada de aquellas que han podido diferenciarse, que estarían en la base de la "implementación" de un proyecto de vida individual. Entre unas y otras suele haber una estrecha relación e incluso pueden hacerse un poco inciertos los límites entre ellas.

Un básico autoconocimiento que le permita a la persona identificar en sí misma recursos con los cuales cuenta para poder establecer metas y alcanzarlas; hablamos, por lo tanto, de fortalezas o debilidades favorables o desfavorables. De igual forma, ciertos propósitos que adopta como propios lo son verdaderamente, y no imposiciones grupales o sociales frente a los cuales no se tiene casi conciencia (por ejemplo, la influencia de la familia o los medios de comunicación).

La primera posibilidad de autoidentificación se refiere al propio cuerpo. Estas se refieren a sentirse uno mismo, a determinadas habilidades físicas, a ciertas cualidades estéticas, al lugar que se ocupa en un espacio, al conocimiento desde lo corpóreo. Esto es lo que permite la identificación

de rasgos de uno mismo, aceptarlos y valorarlos. Conlleva también a hablar de uno mismo, de las propias experiencias para analizarlas, propiciando con ello la expresión de emociones; implica también darse la posibilidad de conocer las propias reacciones para aprender a manejarlas y, en el sentido de la relación con otros, es la posibilidad de que conozcan nuestros gustos, o al contrario.

Cierto grado de autoestima: Es aquella confianza en sí misma que le permite a la persona creer en sus propias capacidades, en que puede ser luchadora en la consecución de objetivos, que sus anhelos y deseos son legítimos y su esfuerzos pueden verse retribuidos. Se insiste aquí en que la población con discapacidad cognitiva suele evidenciar rasgos de gran inseguridad, como resultado de una escasa satisfacción consigo mismo y de una experiencia social que lo señala más por lo que "no sabe o no puede hacer" que lo que "sí sabe o puede". Aquí es importante mencionar que aquellas personas que se ubican laboralmente, generalmente son duramente juzgadas por sus familias y docentes por cuanto no logran permanecer en sus trabajos, pero la respuesta puede estar en que cómo logran hacerlo, si el mayor problema radica en que no se los prepara para mantener su autoestima alta.

Una mínima experiencia consciente y positiva con procesos de planificación personal, que le permita ver que una sucesión sistemática de actos o decisiones le garantizarán efectivamente alcanzar determinadas metas, sin depender del azar, o totalmente de las decisiones o actuaciones de las otras personas que están a su alrededor (familiares, maestros, amigos, etc.). Esto está relacionado con cierta conciencia de la relación entre el pasado, presente y futuro que en los niños y niñas con discapacidad cognitiva suele ser muy borrosa, afectada por algunos problemas al nivel de la percepción, atención y memoria, unidos a la poca delegación de responsabilidades que obligan al cumplimiento de ciertas metas, en el hogar o en la escuela.

Un cierto grado de independencia y autonomía individual, que lleva a la aceptación de que cada persona tiene una vida individual y propia y diferente a la de sus padres, hermanos, amigos y familiares, aunque íntimamente asociada con la de todos ellos; que cada una de las decisiones que tome

diariamente marca su destino y el de los otros. La dependencia y la falta de autonomía para el caso de la población con discapacidad cognitiva son evidentes; de hecho, en la mayoría de las circunstancias cotidianas suelen depender únicamente de los adultos cercanos para la toma de decisiones. La poca confianza que los adultos tienen en ellos hace que este requisito se convierta de manera inadecuada en factor de riesgo y no en factor protector de vulnerabilidad social y educativa.

El sentido de la vida como orientación básica. La pregunta por el sentido es una empresa personal que requiere todo de sí para que no sea infructuosa. No tiene edad, tal vez se vea afectada en su formulación dependiendo del momento, las circunstancias, el sentimiento sobre sí mismo que se tenga: ¿qué hago en este mundo? ¿Qué sentido tiene todo esto que he hecho? ¿Qué he hecho con mi vida?

La constancia con el compromiso con lo anhelado: de cierto modo, este es el resultante de varias de las condiciones antes presentadas, o una de las consecuencias de las anteriores. Un proyecto de vida que no se lleva a la práctica, ni mucho menos involucra y compromete a la persona, llevará inevitablemente al fracaso.

Condiciones de tipo valorativo. El proyecto de vida se cimienta en una base axiológica que hace referencia a valores constituidos dentro de un sistema propio, que marca la diferencia entre uno y otro. Es decir, el proyecto de vida es único e irrepetible y su base está constituida por un sistema axiológico. Por lo tanto, el proyecto de vida es la interiorización y afianzamiento de los valores dentro de un orden que genera actitudes y comportamientos con razón de ser. Dos son los valores que aparecen con mayor nitidez:

La libertad y la responsabilidad. Se ha afirmado que sólo quien se compromete con su proyecto de vida puede llegar a culminarlo, pero esto es también un acto de responsabilidad, que implica, además, todas las actuaciones, con el fin de poder dar cuenta de lo que hace o deja de hacer. La responsabilidad no es algo que aparece de un momento a otro, sino que es algo que se desarrolla y se fortalece, es un proceso exigente que debe iniciarse desde temprana edad. Para la población referida en

esta investigación, el desarrollo y fortalecimiento de la responsabilidad tanto desde la familia como desde la escuela, se convierte en el discurso cotidiano, con muy pocas evidencias en la realidad. Los niños, niñas y jóvenes no suelen asumir con responsabilidad la consecuencia de sus actos, en la mayoría de los casos suelen moverse en la impulsividad.

En cuanto a la capacidad de elegir o querer, como forma de entender la libertad, para el caso que nos ocupa, hablamos de libertad en cuanto a tener conciencia de las carencias, las ataduras, los apegos y los bloques que los seres humanos tenemos por algo o alguien, y sobre lo cual usualmente gira el sentido de nuestra existencia. Surgen, pues, cuestionamientos que dan respuesta a este sentido de la libertad en cuanto logro responder interrogantes como: ¿qué hago?, ¿por qué lo hago?, ¿cómo lo hago?, y ¿con quién lo hago?

El diseño y construcción metodológica de la investigación

Tipo de estudio

Desde su inicio el estudio se planteó como de tipo exploratorio, ya que la categoría central del trabajo "proyecto de vida" estaba por construirse o enriquecerse, y, por consiguiente, su seguimiento y valoración eran un elemento por determinar durante el proceso de investigación. De otra parte, la estrategia pedagógica denominada "portafolio" requería unas adaptaciones y diseño particulares de acuerdo con las necesidades e intereses de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva. Este carácter exploratorio permitía realizar adecuaciones y ajustes a la intervención pedagógica, teniendo en cuenta no sólo las limitaciones y rasgos de la población con discapacidad cognitiva, sino también las características y condiciones derivadas del seguimiento a los proyectos de vida.

El proceso de seguimiento o comparación intrasujetos y el rasgo comprensivo-interpretativo y no explicativo impuesto por la naturaleza de la investigación hicieron de este estudio un trabajo eminentemente cualitativo. Por lo tanto, el estudio estuvo centrado en el "estudio de

casos”, en el que cada niño, niña o joven, fue considerado en sí mismo y como unidad de análisis.

Bromley (1986) afirma que el estudio de casos es un término usado especialmente en las ciencias sociales y del comportamiento para referirse a la descripción o análisis de una entidad particular (objeto, persona, familia, grupo, organización, evento, estado, etc.). Estas entidades presentan una determinada ubicación espacio-temporal a la luz de la cual deben ser estudiadas. Su fin es comprender una persona o situación para saber cómo y por qué se comporta de una manera determinada en una situación particular.

El análisis intrasujetos, es decir, el análisis de cada caso considerado en sí mismo, se realizó a partir de una evaluación inicial y un seguimiento individual a cada uno de los alumnos que participaron en el proceso; sin embargo, las categorías de análisis fueron las mismas y el marco de referencia permitió hacer una interpretación general de la experiencia en cuanto a la posibilidad que tienen los niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva y vulnerabilidad educativa y social, de desarrollar los prerrequisitos necesarios para la construcción de sus proyectos de vida, sin perder la individualidad y singularidad de cada uno de ellos, de manera especial en el sentido pedagógico.

De otra parte, desde el punto de vista metodológico, la diversidad de cuadros clínicos que presentaban los niños contemplados por la categoría discapacidad cognitiva, junto con el reducido número de estudiantes que conformaban el grupo, hacía del todo poco aconsejable hacer una comparación de tipo intersujetos. La comparación de cada sujeto consigo mismo permitía, de alguna forma, controlar la influencia proveniente de la diversidad de cuadros clínicos, y la diferencia de edad y sexo, entre otras.

Escenario y participantes

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Gustavo Restrepo, ubicada en la localidad 18, Rafael Uribe Uribe, que atiende una población aproximada de 3.900 estudiantes desde el grado

0 hasta el grado 11; cuenta también con aulas de educación especial en las dos jornadas y en dos de sus sedes. Los grados escolares para esta población se inician en la etapa preescolar, continúan con una etapa escolar y finalizan con el desarrollo de competencias laborales. Las edades de atención a esta población oscilan entre los 5 y los 21 años aproximadamente. La institución cuenta también con el programa de integración al aula regular.

La población objeto de estudio se ubica en la fase II del proceso escolar en el grado 4º, en la sede C, en la jornada de la tarde. El grupo estaba conformado por 6 mujeres y 14 hombres en edades que oscilaban entre los 12 y los 15 años; jóvenes con discapacidad cognitiva educable y dos de ellos presentan problemas asociados: rasgos autistas y sicóticos.

Con relación a la historia escolar de estos niños, niñas y jóvenes que formaron parte del proceso, 2 de ellos ingresaron directamente a educación especial desde pequeños y continuaban allí; los 18 restantes, han estado entre 1 y 4 años en educación regular en otros centros educativos, en procesos de integración escolar y han sido reubicados nuevamente en educación especial porque no lograron superar los niveles de primaria.

El nivel socioeconómico de sus familias es bajo por los ingresos que reportan y la ubicación de las viviendas. Las edades de los padres oscilan entre los 30 y 72 años; su nivel educativo no supera el 4o. de primaria, sólo en 1 caso se reporta formación de nivel universitario.

Desarrollo de la investigación

Fase I. Se realizó la revisión teórica en torno a las categorías Proyecto de vida y Vulnerabilidad. Conformación del grupo de alumnos y la identificación de actividades que permitieran definir sus posibles proyectos de vida y primeros hallazgos. En esta fase se determinó orientar el trabajo metodológico en el estudio de casos.

Fase II. En esta fase se hizo la detección de los prerrequisitos o condiciones necesarias para la construcción del proyecto de vida. Por la

orientación exploratoria del estudio, fue posible realizar el que tal vez constituye el ajuste más importante de carácter metodológico de este proceso, ya que la exploración inicial dio cuenta de que en estos niños y niñas no existía lo que podríamos llamar aún un proyecto de vida, sino apenas esbozos de algunos prerrequisitos para su construcción y adopción. Esto no se tenía previsto y, por lo tanto, obligó a reformular lo que se había programado para el seguimiento de los proyectos de vida, a medida que se implementara la estrategia pedagógica portafolio. Ahora, se tendrían en cuenta una serie de condiciones o prerrequisitos que debían ser tratados como unidades, que si bien guardan alguna relación entre sí, es necesario tratarlos como unidades independientes, con un seguimiento y análisis individuales para cada niño, niña o joven.

Esta nueva variación, tanto desde lo metodológico como desde lo conceptual, obligó a la investigadora a centrar de manera minuciosa la atención en cada caso particular sobre las diversas formas y fuentes de información, ya que estas podían aparecer en lugares y momentos menos esperados en la medida en que se tenía que analizar las distintas expresiones y manifestaciones de la vida interna de cada uno de los participantes en el estudio.

La aparición de una nueva categoría: la de los prerrequisitos previos a los proyectos de vida se generó por el rasgo exploratorio del estudio y, por otro lado, permitió también avanzar en cada caso en el seguimiento de estas condiciones, especialmente en la segunda mitad del proceso de investigación, ya que elementos como el autoconocimiento y autoestima asumen formas y expresiones propias en cada caso, en cada historia de vida, es decir, en cada niño, niña o joven.

Fase III. Diseño, adaptaciones e implementación de la estrategia pedagógica individual Portafolio.

Portafolio se diseñó como una estrategia pedagógica de carácter individual dentro de un modelo pedagógico abierto a la concepción de "persona" y/o sujeto de aprendizaje, atendiendo sus procesos de aprendizaje e invitando al docente a revisar y reflexionar permanente sobre su papel dentro de este proceso. Tiene un enfoque constructivista, ya que

asume al estudiante como ser activo, anticipador, transformador y en evolución de su propia experiencia de vida. De otra parte, teniendo en cuenta la población con la que se trabaja, vincula el modelo pedagógico desarrollista propuesto por Dewey, en el cual cada persona accede de una manera progresiva y secuencial a la etapa de desarrollo intelectual que se corresponda con sus necesidades y condiciones. De allí que el ambiente pedagógico que se vivencia contribuye al desarrollo de las estructuras mentales del estudiante. Finalmente, reconoce a la persona como ser dinámico y participativo en diferentes contextos, por lo que la metodología de trabajo se centra en reconocer el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes en entornos y escenarios diversos y significativos, con el fin de verlos como seres integrales y devolverles su papel como agentes sociales, culturales, interactuantes y actuantes (teoría ecológica-contextual).

Portafolio, como estrategia pedagógica de carácter individual, centra sus actividades en el taller. Se nutre a través de una serie de acciones, de las cuales empezaré describiendo el *maletín portafolio*, como herramienta que recoge los insumos y productos que resultan del trabajo en todas las actividades que se desarrollan con los estudiantes.

Este maletín tiene forma de fuelle y a cada compartimiento se le asigna una identificación particular, a saber: *Este soy yo*, allí se guarda un ejercicio que le permite al estudiante escribir sobre sí mismo, se complementa con una fotografía actual. *Lo que desearía ser en un mañana*, este ejercicio de expresión gráfica, habla de sus expectativas hacia el futuro. *Mi álbum de fotografías* recopila no sólo fotografías significativas de la vivencia familiar y de su vida, sino de aquellas que se desarrollan en el escenario educativo (salidas pedagógicas y otras experiencias); *Mi diario de vida* es una cartilla diseñada para que el estudiante revele su vida desde el nacimiento hasta la etapa de vida en la cual se encuentra. Esta experiencia se apoya en un anecdotario familiar, donde las familias escriben eventos y situaciones relacionadas con sus hijos y que además circula de manera rotativa, semanalmente, por cada grupo familiar. Este anecdotario indaga, además, en las expectativas de los padres sobre el proyecto de vida de sus hijos e hijas; *Otras cosas sobre mí*. Usualmente existen elementos como tarjetas, cartas, etiquetas, postales, credenciales,

entre otras, que de alguna forma están diciendo algo sobre los estudiantes y sus gustos o preferencias, y que cobran un significado importante en sus vidas, por el carácter de intimidad que guardan. *Mis acuerdos* es una carpeta con dos tipos de formatos para la planificación, organización y evaluación de metas a corto y mediano plazo, las cuales se evalúan en las tutorías individuales o colectivas, de las cuales se hablará más adelante; *El autorretrato* es la expresión gráfica (orientada por el profesor de pintura) de la forma como los alumnos y alumnas se visualizan; *Mi proyecto final* es la presentación escrita del proyecto final, por intereses que cada estudiante desarrolla como meta a mediano plazo, experiencia que está apoyada por el grupo familiar, resultado del taller Descubriendo Talentos. *El diario de tertulias pedagógicas* recoge las producciones literarias individuales y grupales que son el resultado de conversatorios sobre un tema elegido por el grupo. *Las bolsas de TÉ*, bolsitas en tela que guardan productos que corresponden a las experiencias que se suscitan en los talleres de “caja de té”, del cual hablaré a continuación:

Taller: La caja de TÉ

Representado en una caja de madera, decorada especialmente para despertar el interés y provocar la curiosidad. Dentro hay 10 elementos en tela, que simulan bolsas de té, cada una identificada con un nombre, cuyo tema se desarrolla a partir de una reflexión, un juego, una historia, un ejercicio, etc. Trabajar en caja de TÉ, convoca a los estudiantes a mostrar valores, expresar emociones y sentimientos, hablar de sus experiencias para comprenderlas y resignificarlas, en tanto los sinsabores, las frustraciones, los anhelos, las esperanzas, las alegrías, los sueños, entre otros, fluyen en un proceso que lleva al grupo a revisarse y valorarse desde las individualidades y las diferencias para lograr con ello: “Curar el alma”. A manera de síntesis de la experiencia, a cada estudiante se le entrega una bolsa en tela, que contiene un ejercicio práctico que recoge la experiencia del taller, bolsa que se guarda en el maletín Portafolio. Los temas se han identificado así: amarTE, mirarTE, ayudarTE, comunicarTE, abrazarTE, protegerTE, llevarTE, colaborarTE, valorarTE y animarTE.

Taller: Baúl de cuentos

Esta herramienta está representada en un baúl de madera, dentro del cual hay una serie de bolsas de colores que contienen objetos, imágenes, títeres, y otros elementos, diferentes al libro tradicional, que son guardados celosamente por un candado mágico, que al ser abierto impregna el ambiente con la fantasía de los cuentos. La dinámica de trabajo consiste en que la docente saca una de las bolsas y va narrando un cuento, cuya historia no tiene desenlace para que sean los estudiantes quienes lo continúen y a través del trabajo colectivo le asignen un fin. Estas historias han surgido de la cotidianidad y del conocimiento de sus historias de vida, buscando con ello que sean significativas y cobren sentido, lo que estimula la interlocución, la expresión de opiniones, juicios de valor, análisis y reflexión sobre sí mismos, sobre lo propio, además de promover la creatividad y la inventiva.

Cabe precisar que estos talleres se desarrollan con la adecuación del aula de clase, los estudiantes se sientan alrededor de una mesa, especialmente decorada según el tema a tratar, estimulando así no sólo la creatividad de la docente, sino estimulando el factor "sorpresa" que cada taller debe provocar en el estudiante.

Las tertulias pedagógicas

Se diseñaron metodológicamente para desarrollar habilidades cognitivas y comunicativas que potencien, en los estudiantes, su participación en una conversación escuchando, opinando, solicitando, cediendo o renunciando al turno, complementando una idea o apoyándola alrededor de un tema dado, que es acordado por el grupo. El conversatorio implica, además, la preparación del tema con anticipación y confluye con la creación de un poema, acróstico, rima, estrofa, trabalenguas, adivinanza, trova, etc., estimulando con ello la expresión verbal y escrita. La entrega de la "Luz" forma parte importante en el desarrollo de las tertulias, ya que se constituye en el ritual de la sensibilización y de contacto con el "otro".

Tutorías

Esta forma de acompañamiento pedagógico a los estudiantes se desarrolla de manera individual o colectiva, dependiendo del proceso que se quiera revisar, ajustar y/o evaluar. El objetivo de estas tutorías es llegar a la conducta, pasando por el sentimiento y la claridad de ideas. La clarificación de valores es la integración de la triple visión del hombre que piensa, desea y opta.

La tutoría individual invita al niño, niña o joven a la reflexión individual con una tutora (en este caso, la docente investigadora), quien establece un diálogo personal que implica, por parte del niño o niña, la revisión interior de sus formas de convivencia, de acciones de trabajo con el grupo, el cumplimiento de los acuerdos, la identificación de sus propios valores, como dispositivos para las acciones. En esta tutoría se busca también que los niños y niñas identifiquen y potencien actitudes de liderazgo, por ejemplo, y que también analicen las consecuencias de sus actos e identifiquen sus propias responsabilidades.

Los alumnos se inscriben de manera voluntaria a la tutoría, y en caso de no hacerlo, ya que se constituye en un proceso, la docente estimula y propicia la inscripción.

Las tutorías colectivas buscan crear los espacios de reflexión, análisis y evaluación de acciones y actividades programadas de manera grupal; por lo tanto, el estudiante hace un reporte de los compromisos asumidos con el grupo y éste a la vez lo evalúa y retroalimenta. Es el espacio donde se permite ser mirado por los otros, y responder con acciones responsables a los requerimientos de las metas programadas y ejecutadas en un nivel colectivo.

Taller: Descubriendo talentos

La identificación de “talentos”, a partir de estrategias como *el teatro, la pintura, el Karaoke y el proyecto final por intereses*, se constituyó en su conjunto en una oportunidad para potenciar talentos y abrir las ventanas

de la creatividad, a través de cada pincelada que daba rienda suelta a la imaginación y a los sueños con la pintura, comprender y expresar a través del teatro en la personificación de un personaje, cuán indescriptible es desprenderse del cuerpo para hacer vibrar el alma; de otra parte, el karaoke abrió caminos de esperanza entre la emoción de interpretar una canción aflorando sentimientos y la realidad de la vida como una canción permanente.

Finalmente, la consolidación de un proyecto final por intereses muestra, desde la dimensión motriz, sin desconocer las otras dimensiones, un proyecto final que cada niño imagina, define, diseña, ejecuta, socializa y sustenta ante la comunidad educativa, como una forma de responder al proceso de pensar hacia el futuro y volver acción de manera concreta y como resultado de un "proceso", una aproximación a un posible proyecto de vida desde muchas de las dimensiones que lo constituyen como ser integral.

Resultados

A continuación se presentarán los resultados encontrados en los alumnos con respecto al desarrollo de los prerrequisitos del proyecto de vida, y en cuanto a la estrategia pedagógica portafolio.

En cuanto al *autoconocimiento*, se evidenciaron avances significativos en 10 de los 20 estudiantes; 6 obtuvieron progresos sobresalientes; 3, avances apenas aceptables y 1 no mostró progreso. Las evidencias muestran que los niños y niñas que obtuvieron puntajes altos responden a las actividades de grupo con cierto nivel de control y tolerancia a la individualidad y a la diferencia de los ritmos de trabajo de sus compañeros.

Por otro lado, el autoconocimiento, se constituye en un factor protector de riesgo de vulnerabilidad social y educativa, en cuanto a que modificó creencias e imaginarios en docentes y en familias con respecto a la poca capacidad de estos niños y niñas de expresar sentimientos o emociones en forma responsable. El mejoramiento en el desempeño en las áreas académicas puede considerarse como un efecto del fortalecimiento del autoconocimiento.

Con respecto al desarrollo de la *autoestima*, 9 de los niños y niñas mostraron cambios significativos; 4, progresos sobresalientes; 7, avances apenas aceptables y 1 no mostró progreso. Se evidenciaron mayores avances en el aseo y arreglo personal, como en el mantenimiento del cuidado de su ropa y materiales de trabajo. Los padres reportaron cambios positivos en el cuidado y arreglo de su habitación y otros espacios que se comparten con miembros de la familia, al igual que un esmero evidente en el arreglo personal. Puede afirmarse que en escenarios donde estos niños son reconocidos, como fue el caso de la socialización de los proyectos y cierre de la experiencia, los alumnos en su totalidad mostraron seguridad y motivación en la presentación de sus proyectos finales, lo que permite confirmar la importancia de propiciar este tipo de experiencias donde puedan ser reconocidos y valorados.

En cuanto al prerrequisito relacionado con la *independencia y autonomía*, 6 de los alumnos mostraron avances sobresalientes; 5 de ellos, avances significativos; 7, avances apenas aceptables y 2 no mostraron progresos. Puede afirmarse que 11 de los niños y niñas, al finalizar el proceso, mostraban menos dependencia de los adultos, por cuanto respondieron positivamente en la toma de decisiones, cumplimiento de metas a corto y mediano plazo. **Los 9 restantes** muestran aún dependencia de la docente o de los miembros de sus familias en la toma de decisiones y/o la ejecución de ciertas acciones, en donde actúan más por preferencia de los demás que por motivos propios. En 19 de los 20 casos, las evidencias muestran que pueden hacer juicios de valor en el desempeño propio y en el de los demás, en mayor o menor grado, según la actividad y las oportunidades que se les dieron.

En *responsabilidad*, dos mostraron avances sobresalientes; 7, avances significativos; 9, avances apenas aceptables y 2 no mostraron progresos. El asumir las consecuencias de sus actos es un indicador de desempeño que tiene grandes altibajos en la mayoría de los alumnos. Muestran serios inconvenientes para reconocer su implicación en los hechos, mediados un poco por las experiencias negativas vividas en la familia y en la escuela regular, con respecto a la sanción o al castigo. En este sentido, el trabajo con la familia es una recomendación importante para

la continuidad del proceso. Finalmente, el diseño, ejecución y presentación de un proyecto final de teatro, pintura, o por interés, se considera un indicador importante de responsabilidad ante el cumplimiento de una meta trazada.

Con respecto al último prerrequisito *experiencias con actuaciones concatenadas*, 4 mostraron avances sobresalientes; 7, avances significativos; 5, avances apenas aceptables, y 3 no mostraron progreso. En el proceso inicial del proyecto, los niños, niñas y jóvenes mostraron muchas dificultades en el cumplimiento de metas individuales, y se necesitó el acompañamiento permanente de la docente investigadora; sin embargo, a medida que se iba desarrollando el proceso y se obtenía éxito en el desarrollo de las actividades y se sentía mayor seguridad, esto cambió. La planeación de actividades y el desempeño en colectivo que implicaba el cumplimiento de ciertas responsabilidades, sin las cuales era imposible continuar con el proceso de desarrollo de la actividad, llevaron a los estudiantes a ser cuidadosos en el cumplimiento de secuencias que se concatenaban unas con otras, permitiendo el aprendizaje organizado de actividades de manera secuencial y progresiva. El exitoso desempeño de los estudiantes en actividades colectivas y aun las individuales modificó, en el grupo de docentes, la concepción con respecto a que poseen poca autonomía, independencia y perseverancia en la consecución de metas, factores de riesgo que impiden que se les den mayores oportunidades de actuación en el escenario educativo.

Los alumnos identificaron y definieron un proyecto final de acuerdo con su interés en 16 de los casos. Algunos lo hicieron con el apoyo de sus familias y otros sin solicitarlo, como una forma de demostrarse a ellos mismos que podían hacerlo de manera independiente y autónoma. En dos casos no contaron con el apoyo de sus familias y la docente asumió este acompañamiento, ante la negativa de los niños de hacerlo solos.

Con respecto a los 2 estudiantes que en la mayoría de los casos no mostraron cambios notables, presentaban discapacidad cognitiva asociada con rasgos autistas y sicóticos, la pertinencia y eficacia de portafolio se evidenció, ya que si fueran comparados con niños con las mismas características, se detectarían diferencias importantes.

Aunque los problemas de expresión verbal o escrita, en el caso de la niña con rasgos autistas, la ubican en una posición desventajosa con respecto a sus compañeros, se hicieron evidentes los siguientes cambios en su comportamiento: hizo contacto físico y trabajo en grupo, asumió algunas responsabilidades delegadas por los compañeros, incluyó dentro de sus rutinas la adecuación y organización del espacio físico para los talleres y trabajó activamente en teatro y pintura. Por su parte, el niño con rasgos sicóticos mostró cambios en la interacción con sus compañeros, la cual era generalmente agresiva al comienzo de la experiencia. Disminuyó de igual forma la impulsividad y se mostró más cooperativo, sobre todo en teatro y pintura, donde logró hacer su autorretrato y pintar un cuadro.

En cuanto a Portafolio, los hallazgos encontrados fueron los siguientes:

En cuanto al enfoque pedagógico, Portafolio promueve los aprendizajes de manera significativa en los estudiantes, facilita la construcción de conocimientos a partir de las propias experiencias e intereses. El trabajo colectivo, promovido en los talleres de Portafolio, mejoró las relaciones interpersonales y se evidencia mayor disposición para resolver conflictos de manera dialogada.

De igual forma, el modelo asumido en las tutorías y en el desarrollo de los talleres se convierte en un factor protector que mejora las condiciones de bienestar personal, ya que los estudiantes muestran mayor participación cooperativa y colaborativa entre ellos y tienden a actuar de manera consecuente con la expresión de necesidades. En cuatro de los casos se observó el interés por mantener la motivación de sus compañeros en la consecución de metas a mediano y a largo plazo.

La oportunidad que se da a los niños, niñas y jóvenes a través de la metodología de portafolio, que posibilita la indagación, planeación, el diseño, y la ejecución de un proyecto final, de acuerdo con las motivaciones e intereses de los estudiantes, para volverlo acción y sustentarlo ante la comunidad educativa, demuestra el efecto positivo de portafolio en cuanto al desarrollo de las condiciones o prerrequisitos y la posible consolidación en el futuro de un proyecto de vida.

Como estrategia pedagógica que involucra en el trabajo a la familia, contribuye a modificar concepciones en cuanto a la incapacidad para desarrollar acciones y actividades y llevarlas a feliz término.

Los productos o insumos que se guardan en el maletín Portafolio constituyen en su conjunto una experiencia de vida y por tanto permiten la resignificación de la misma y dan cuenta de los procesos vividos.

La metodología que caracteriza a Baúl de Cuentos y Caja de TÉ, mantiene en los niños y niñas niveles de alta motivación y expectativa ante la "sorpresa" que pueden contener y las herramientas, en su conjunto, son dispositivos que despiertan la creatividad y la imaginación, promueven la interlocución, la expresión espontánea de sentimientos y vivencias y la reconstrucción positiva de las mismas. Sin embargo, es un proceso que requiere continuidad, alta motivación por parte de la docente, ya que la participación no se da para todos los casos, como pudiera esperarse; además se requieren esfuerzos importantes por parte de la docente para interpretar y entender algunas formas de expresión de sentires y emociones, en niños y niñas cuyos problemas de lenguaje dificultan la comprensión de lo que desean expresar.

El efecto de portafolio puede considerarse también desde la perspectiva de que centra su acción en la persona y los cambios identificados en los niños en mayor o menor grado así lo demuestran. De igual forma, se convierte en un dispositivo que modifica las condiciones de vulnerabilidad de los niños y niñas con discapacidad cognitiva y confirma la postura de que la educación para la vida contribuye a la adquisición de conocimientos de manera significativa y funcional, estimulando aprendizajes diferentes a los estrictamente cognitivos.

Los testimonios (videos y grabaciones) de los niños y niñas permiten afirmar que los estudiantes consideran que Portafolio les da la oportunidad de trabajar en el aula de clase y fuera de ella de manera diferente a la acostumbrada, expresan sentirse motivados y menos presionados ante la frustración y el fracaso en áreas como matemáticas y comunicación.

En la actualidad, año 2008, el proyecto se sigue desarrollando con la vinculación de dos grados más de educación especial, para un total de 45 estudiantes y dos docentes comprometidas y convencidas del efecto positivo de Portafolio, situación que está abriendo caminos de esperanza en un posicionamiento de la investigación dentro de la institución.

Con respecto al grupo que participó en la experiencia, 5 de los 20 estudiantes se desvincularon de la institución, por cuanto quisieron buscar otras alternativas académicas y laborales y se han mantenido en ello. 2 de ellos culminaron la primaria en instituciones que ofrecen la validación a través de ciclos semestralizados, en educación para adultos y, paralelo a esto, tomaron una capacitación en convenio con el SENA en mantenimiento de computadores y redes e Internet, actividad en la cual uno de ellos se desempeña actualmente. Otros 2 finalizaron la primaria en colegios privados. Los cuatro obtuvieron mención y reconocimiento al esfuerzo personal. De igual manera, 3 de ellos actualmente cursan 7º grado de educación media en horarios no convencionales y trabajan durante la semana.

Conclusiones

La estrategia pedagógica de carácter individual definida como Portafolio emerge a partir de la reflexión de la práctica educativa y se fundamenta en la concepción de comprender y entender a los niños y niñas con discapacidad cognitiva como personas activas, a las que se les reconoce en la acción de aprender, de acuerdo con su desarrollo intelectual, sus necesidades, intereses y condiciones, con el propósito de que establezcan nexos significativos con sus familias, amigos, maestros y maestras y compañeros en diversos ambientes de aprendizaje.

El docente, por su parte, se convierte en un dinamizador de procesos que acompaña conjugando la acción de enseñar con el reconocimiento de los aprendizajes previos de los estudiantes, en coherencia con las políticas públicas de inclusión y de reconocimiento de la diversidad.

De igual forma se hace evidente la aparición de una variada gama de habilidades, poco reconocidas en el trabajo en educación especial, lo

que muestra un panorama más alentador que provee de nuevas formas de trabajo alrededor del aprendizaje y hace una invitación importante para reformular las prácticas existentes.

Las tutorías estimulan el proceso de revisión personal y colectiva no sólo de los participantes en el proceso, sino también en el maestro, quien debe revisar permanentemente los cambios en sus estudiantes, lo que lo acerca más a ellos, estableciendo una relación maestro(a) –alumna(o) más cercana, que facilita la confianza, algo que se trabaja poco en la pedagogía con estas personas.

La implementación de la estrategia como modelo pedagógico de intervención se constituye en sí misma como un factor protector de riesgo de vulnerabilidad social y educativa y hace un aporte importante a la educación especial, por cuanto esta forma de trabajo combina distintas acciones entre las que están presentes las dinámicas grupales, los espacios reflexivos e interactivos muy específicos, los talleres literarios, las actividades artísticas, las salidas pedagógicas, así como un proceso innovador en el sentido de que el docente hace un “acompañamiento” en el desarrollo de proyectos personales concretos y la acción igualmente de revisar lo percibido, vivido o aprendido le permite al niño o la niña pensarse y constituirse permanentemente.

Bibliografía

- Arango Alzate, O. (2000). *Discernimiento y proyecto de vida*. Bogotá: Universidad Javeriana. Facultad de Teología Colección Fe y Universidad.
- Bromley, D. B. (1986). *The case study method in Psychology and related disciplines*. New York: John Wiley & Sons.
- Cooper, R. (1998). *La inteligencia emocional*. Bogotá: Norma.
- Flórez, R. (1994). *Modelos pedagógicos y enseñanza de la ciencia*. Bogotá: Mac Graw Hill.

- García, D. (1997). *El grupo. Métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Espacio.
- Gómez, J. (2002). *La construcción de conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de investigaciones y Desarrollo Científico.
- Martínez, Bonn. (1990). *La enseñanza como posibilidad del pensamiento*. Méjico: Trillas.
- Molina García, S. (1990). *Procesos cognitivos y de aprendizaje en niños con deficiencia cognitiva*. Méjico: Trillas.
- Molina García, S. (1990). *Deficiencia mental, aspectos socioevolutivos y educativos*. Madrid: Aljibe.
- Muñoz Castilla, M. y otros. (2006). *No somos vulnerables. Escuela y niñez en situación de vulnerabilidad*. Bogotá: IDEP, Unidad Editorial UNINCCA.
- Samaniego de García, Pilar. (2006). *Aproximaciones a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Madrid: Fermi.
- Sovernigo, G. (1998). *Proyecto de vida, en busca de mi identidad*. Madrid: Sociedad Educación Atenas.
- Thomas, A. (2001). *Inteligencias múltiples en el salón de clases*. Alexandria, Virginia, EEUU: Asociación para la Supervisión y Desarrollo de Programas de Estudio.