

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGOGICO - IDEP-

INFORME FINAL

**EL AULA ESPECIAL COMO GENERADORA DE PROYECTOS DE VIDA DE
NIÑ@S CON DISCAPACIDAD COGNITIVA**

INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL GUSTAVO RESTREPO

Investigadoras:
Luz María Vargas Aguilar
Carmenza Muñoz
Marcela Muñoz Castilla

Contrato Interadministrativo No. 38

Fecha de iniciación: 17 de octubre de 2003
Fecha de finalización: 17 de enero de 2005

Presupuesto: \$25.000.000.00

Bogotá, mayo de 2005

AGRADECIMIENTOS

*A Alvaro Muñoz Olarte, mi padre.
Al amigo que hoy se ha ido, al confidente, al cómplice discreto de mis errores, al maestro que me enseñó a amar la vida, al que siempre tendió la mano y supo soltarla a tiempo para dejarme volar.*

A los niños y niñas partícipes de este proyecto de quienes he recibido las mejores y mayores enseñanzas, agradeciéndoles sus confianzas, sus esfuerzos, su amistad y compromiso.

A los padres de familia que participaron en esta experiencia, por su tolerancia y apoyo hacia los niños y niñas y por su granito de arena en la construcción de sus Proyectos de Vida.

A Javier González Páez, maestro, colaborador y artífice del viaje maravilloso que hicieron mis alumnos por el mundo de los talentos; cada pincelada que orientó, cada sensación que despertó en ellos, los acercó más a sus posibilidades. Gracias por ser el espejo que les permitió crecer cada vez que abrió una a una las ventanas de su gran corazón..

A Alejandro González, el joven actor que llenó a mis alumnos de ilusiones a través de la actuación; al colaborador que logró, con el amor por lo que hace, contagiar a los niños de pasión, emociones, incertidumbres, alegrías y proyectos.

A Juanita Henao, por la generosidad con que comparte su saber y por el respeto y la dedicación que siempre me ha demostrado por la investigación. Gracias por devolverme la fe en este proyecto.

A mi familia, soporte de mi vida, para quienes van mis agradecimiento más sinceros por considerarme una maestra muy especial.

A Cecilia, Nancy, Marta, por creer en lo que hago y fortalecerme con sus aportes.

A la Fundación Universitaria Monserrate por avalar este proyecto y brindarme a través de Fernando Zamora un asesor de investigación .

A Ti, por seguirme amando, por ser mi confidente, por acariciar mis ideas, por valorar mis esfuerzos y por animarme siempre a seguir adelante.

Marcela Muñoz Castilla.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
Resumen Ejecutivo	5
1. Objetivos	8
2. Caracterización del contexto y de la población	9
3. Aspectos teóricos y conceptuales de Proyecto de Vida	28
4. Construcción Metodológica de la investigación	38
5. Resultados	73
6. Conclusiones	84
7. Eventos de socialización	86
8. Bibliografía.	88

INTRODUCCION

El presente Informe Final recoge la experiencia de trabajo desarrollada desde octubre del 2003 y durante el año 2004, en el proyecto de investigación educativa: El aula especial como generadora de Proyectos de Vida de [niñ@s](#) con discapacidad cognitiva, de la Institución Educativa Distrital Gustavo Restrepo, sede C de la jornada de la tarde.

Teniendo en cuenta el problema y los objetivos del estudio se describe en primer lugar, la situación problemática que dio origen a la propuesta pedagógica, posteriormente los planteamientos que la justifican y sus objetivos como investigación exploratoria, que buscan construir la noción de proyecto de vida y sus elementos constituyentes, evaluar la estrategia pedagógica denominada **Portafolio**, y describir los ajustes y adaptaciones hechos a la misma, a través del seguimiento y la identificación de los resultados alcanzados.

Presenta además los avances teóricos y conceptuales sobre la categoría Proyecto de Vida y los ajustes y replanteamientos surgidos del desarrollo del proyecto; la construcción metodológica de la investigación y los hallazgos de la misma.

Se presentan también algunos referentes teóricos sobre la Discapacidad Cognitiva y el autismo, explicitando las condiciones por las cuales es una población en situación de vulnerabilidad. En cuanto a la estrategia, serán definidos también, el enfoque pedagógico, la metodología, los recursos y los resultados obtenidos a través de Portafolio y su incidencia en la construcción y/o reelaboración de los proyectos de vida.

El proyecto de investigación educativa: “El aula especial como generadora de proyectos de vida de [niñ@s](#) con discapacidad cognitiva”, a través de sus participantes: alumnos de educación especial, padres de familia, institución educativa, en cabeza de la señora Rectora, el asesor de investigación y docente ejecutora del proyecto, desean expresar sus agradecimientos al Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP, por el reconocimiento que le fue otorgado con el financiamiento para la investigación, contribuyendo con ello a propiciar un espacio de reflexión sobre la práctica pedagógica y sobre las condiciones que hacen de nuestra población, niños y niñas en situación de vulnerabilidad, para crear alternativas pedagógicas que posibiliten una mejor condición de vida

De igual forma a los doctores Amanda Cortés, Jorge Vargas Amaya e Ingrid Delgadillo Celis, como interventores del proyecto, por sus orientaciones.

RESUMEN EJECUTIVO

La Secretaría de Educación del Distrito Capital en su plan sectorial 2001-2004 presenta dentro de las estrategias para estimular la permanencia y promoción en el sistema educativo, la atención cualificada a la población con necesidades educativas especiales y la integración institucional de la oferta educativa.

Por una parte, cualificar la atención a esta población es un reto que se viene superando desde hace algunos años, con el compromiso de generar desde el aula especial proyectos educativos que permitan definir con exactitud criterios unificados con respecto a los planes de estudio, que justifiquen el desarrollo de un currículo que satisfaga desde sus contenidos, estrategias pedagógicas y acciones cualificadas, las necesidades reales de la población, en el caso particular, con discapacidad cognitiva.

Por otro lado, la integración institucional ha posibilitado abrir nuevos horizontes a esta población, surgen nuevas modificaciones al PEI, al currículo, a la concepción de aula especial y los niños y jóvenes con discapacidad cognitiva emergen como una población vulnerable, a la cual se le abre un horizonte que implica adaptarse a nuevas condiciones de vida: enfrentar retos y responsabilidades, responder adecuadamente a oportunidades y hacer uso adecuado de ellas, condiciones estas para las cuales la población objeto de estudio de la presente investigación, no estaba preparada. La experiencia nos ha demostrado que los alumnos finalizan su proceso escolar y no logran desempeñarse adecuadamente en el mundo laboral, familiar y social y terminan en su gran mayoría, como compañeros no productivos de padres, abuelos o hermanos, convirtiéndose en una carga para las familias. Las oportunidades que se les brindan son pocas, por su condición de discapacitados y porque aún se es poco permeable a concebir la escuela como el espacio donde el niño recrea el conocimiento, sitio de socialización, comunicación y afectos, entre otros.

La responsabilidad de generar alternativas de solución a esta situación, recae pues en la escuela y la familia, espacios donde los niños permanecen la mayor parte de su vida y es desde el aula especial que deben darse las condiciones educativas que les permitan asumir responsablemente decisiones y alternativas que contribuyan a forjarse un futuro.

La preocupación por la calidad de la educación no es un asunto reciente, como tampoco es novedoso afirmar que el papel de los docentes es definitivo, como también lo es la revisión y reflexión en torno a las prácticas educativas, a las concepciones sobre la discapacidad cognitiva, las estrategias pedagógicas que se implementan, los enfoques pedagógicos y los mecanismos de vinculación de la familia a las actividades escolares. Estas condiciones constituyen entre otras,

situaciones de vulneración y vulnerabilidad para los niños y niñas y son sobre ellas que el presente estudio pretende actuar.

Son factores de riesgo educativo y social, por lo menos en el grupo con el que se desarrolló la experiencia: venir de escuela regular con dolorosas experiencias integradoras, repitencia, baja autoestima, serios problemas de relación con los compañeros, notoria desmotivación y desinterés por el trabajo escolar, los padres de familia poco apoyan a los niños en la realización de labores educativas y expresan haber sido burlados con el paso de sus hijos de educación especial a escuela regular, y nuevamente regresando a las aulas especiales.

Portafolio surge en el presente estudio como una estrategia pedagógica de carácter individual, resultado de la reflexión y el análisis de la praxis, de una mirada diferente en torno a la discapacidad cognitiva y de una lectura a la escasa proyección a futuro por parte de los alumnos de un aula de educación especial de la IED Gustavo Restrepo, de la jornada de la tarde. De igual forma quiere dar respuesta a interrogantes como: qué tipo de estrategia pedagógica se debe utilizar, para ofrecer experiencias formativas en torno a lograr aprendizajes significativos? Qué tipo de actividades se deben desarrollar con esta nueva estrategia pedagógica? Cómo estimular en los [niñ@s](#) intereses y expectativas frente a su futuro y su responsabilidad en la construcción del mismo? Cómo vincular a los padres de familia y cómo orientarlos para que modifiquen algunas de las creencias y prácticas educativas con sus hijos?

Inicié una revisión bibliográfica en torno a la estrategia Portafolio, porque había tenido algún acercamiento desde mi formación en el postgrado de Educación y Orientación Familiar, en la Fundación Universitaria Monserrate FUM, y consideré que podría ser adaptada con el fin de incidir en la construcción de proyectos de vida de [niñ@s](#) con discapacidad cognitiva, ya que la técnica permite presentar a los alumnos experiencias vivenciales y significativas relacionadas consigo mismo, con su familia, con su escuela y con su entorno social, para lograr analizarlas, evaluarlas y potencializarlas.

El nombre de **Portafolio** ha sido tomado de la técnica pedagógica desarrollada con el fin de revisar y sintetizar los aprendizajes obtenidos en procesos de formación, en la Especialización en Educación y Orientación Familiar de la Fundación Universitaria Monserrate. Por lo tanto, el reto en la adaptación y adecuación de la estrategia dentro del marco del trabajo con [niñ@s](#) Discapacidad Cognitiva es importante. Proviene de una metodología que se basa en la aceptación de que en todo tiempo y lugar el individuo aprende a través de diversos medios, métodos y experiencias, por lo cual los aprendizajes logrados tienen un valor que trasciende los realizados en el medio escolar.

La elaboración del Portafolio, es en sí misma una experiencia de aprendizaje. En efecto, cuando la persona realiza un análisis de todos sus logros puede conocerse mejor y definir los objetivos para su vida a corto, mediano y largo plazo.(Mark y Menson 1987) Se concibe, desarrolla y fortalece dentro del marco del aula especial,

en tanto busca promover proyectos de vida en [niñ@s](#) que son considerados en situación de vulnerabilidad.

A medida que se iba fortaleciendo y adaptando la estrategia pedagógica, proceso que fue permanente durante todo el desarrollo de la investigación, se iban realizando esfuerzos en torno a apoyar conceptualmente la categoría Proyecto de Vida. Se realizaron indagaciones iniciales en los alumnos respecto a sus expectativas e intereses con proyección a futuro, con el fin de hacer un diagnóstico inicial, se implementó la propuesta y durante este proceso se llevaron a cabo observaciones continuas, se diligenció el diario de campo y finalmente se realizaron las observaciones y seguimiento finales que permitieran adelantar en torno a efectos y conclusiones en el proceso desarrollado.

La implementación de Portafolio como una estrategia pedagógica individual permitió a través de su proceso de desarrollo, el seguimiento de las condiciones iniciales en las cuales se encontraban un grupo de 20 [niñ@s](#), en edades que oscilan entre los 12 y 15 años, con discapacidad cognitiva educable, leve y fronterizo, de la Institución Educativa Distrital Gustavo Restrepo en cuanto a la elaboración de un proyecto de vida y los cambios surgidos en las condiciones iniciales, las adecuaciones y cambios hechos a la estrategia, la identificación de pre – requisitos necesarios para la construcción y/o elaboración de proyectos de vida y el aporte de elementos conceptuales y metodológicos alrededor de la noción de Proyecto de Vida como categoría central del estudio, y cómo éstos contribuyeron o no a la transformación de condiciones de vulnerabilidad.

1 . OBJETIVOS

GENERAL: Evaluar de qué manera, hasta qué punto y en qué sentido la estrategia pedagógica “Portafolio”, incide en la construcción y/o reformulación de los proyectos de vida de [niñ@s](#) con discapacidad cognitiva.

ESPECIFICOS:

Construir la noción de proyecto de vida y sus elementos constituyentes.

Adaptar en forma pertinente la estrategia pedagógica Portafolio a las características de la población con discapacidad cognitiva.

Determinar los posibles factores internos (de la propuesta, los participantes y el equipo de trabajo) así como los externos (del contexto institucional) que puedan influir en el desarrollo de la propuesta.

2 . CARACTERIZACION DEL CONTEXTO Y DE LA POBLACION

La Institución Educativa Distrital Gustavo Restrepo se encuentra ubicada en la localidad 18, Rafael Uribe Uribe, y atiende una población aproximada de 3.900 estudiantes en las dos jornadas y las 4 sedes. Ofrece el servicio educativo desde grado cero, educación básica, media, media diversificada y educación especial.

En la sede A, ubicada en la calle 28 sur No. 14-51 barrio Gustavo Restrepo se encuentra la sección de básica secundaria y es la sede donde se concentran todos los servicios de administración y gestión. La señora Rectora es Luz María Vargas Aguilar. La institución cuenta con docentes en todas las áreas académicas y complementarias, departamento de orientación y un aula de apoyo.

En la sede B, ubicada en la carrera 13ª No- 26-17 sur, está preescolar y educación básica primaria. Cuenta igualmente con docentes licenciados en las diversas áreas académicas, con el servicio de orientación y de docentes de apoyo en artes, en la mañana y docentes educadoras especiales para los niños que son integrados al aula regular, para las dos jornadas.

En la sede C, ubicada en la carrera 13ª N0 26 – 17 Sur, barrio San José Obrero, funciona Educación Especial en dos jornadas. En la mañana se atienden 102 niños en edad preescolar cuyas edades oscilan entre 5 y 10 años. En la jornada de la tarde se atiende una población de 121 niños, en edades que oscilan entre los 11 y 16 años, ubicados en 5 grados escolares. La población está diagnosticada con Discapacidad Cognitiva Educable, leve y Fronteriza y algunos con rasgos autistas. Existen además dos equipos de apoyo, uno para cada jornada, conformado por psicólogos, trabajadora social, terapeutas ocupacionales y del lenguaje.

La sede D, ubicada en la localidad 15, barrio Ciudad Jardín ofrece el servicio de educación vocacional y ocupacional a los estudiantes de educación especial de la sede C y/o a los alumnos integrados al aula regular de las sedes A y B. Esta sede cuenta también con dos equipos de apoyo uno para cada jornada. Los estudiantes ubicados en esta sede oscilan en edades entre los 15 y 21 años. Están ubicados en diferentes talleres donde se desarrollan las habilidades y competencias vocacionales que les permitan aprender un oficio.

La población objeto de estudio, está ubicada en la Sede C, en la jornada de la tarde, pertenecen al grado 4 escolar, son 20 alumnos, 6 niñas y 14 niños, entre los 12 y 15 años de edad cronológica. Los alumnos provienen de diversas localidades, lo que les implica largos desplazamientos, aunque el 80% cuenta con ruta escolar.

14 de los alumnos están diagnosticados con discapacidad cognitiva educable y leve, 4 son de tipo fronterizo, 1 con rasgos sicóticos y 1 niña con rasgos autistas.

En cuanto a su historia escolar, 2 de los alumnos ingresaron directamente a educación especial y han permanecido allí, los restantes 18 en total han estado de 1 a 4 años en educación regular y posteriormente han sido remitidos a educación especial.

El nivel socioeconómico de las familias es bajo por los ingresos mensuales que reportan y por la ubicación de sus residencias.

Las edades de los padres oscilan considerablemente entre grupos familiares, los cuales van desde los 30 a los 72 años.

El número de hijos varía entre 2 a 6 hijos. 10 de las familias son de tipología nuclear, 8 de tipo uniparental y 2 recompuestas. 2 de los alumnos viven con sus abuelas, 1 de ellos por fallecimiento de ambos padres y el otro al verse en situación de desplazamiento del eje cafetero.

Por exigencias institucionales pertenecen en su mayoría al régimen de salud subsidiado (SISBEN) y algunos al contributivo.

El mayor nivel de formación de las madres corresponde a la educación básica primaria y un solo caso de formación profesional. En el caso de los padres su mayor nivel de formación corresponde de igual forma a la educación básica primaria, en algunos casos inconclusa.

En relación con la ocupación de los padres, se desempeñan como vendedores de tipo informal, empleadas de servicios domésticos, 4 casos de empleados en fábricas o empresas y un caso de empleada oficial del distrito.

Para una mayor ubicación respecto a la definición y características de la discapacidad cognitiva y del autismo, se describen a continuación:

2.1 La discapacidad cognitiva

La discapacidad intelectual es una disminución del proceso cognitivo de manera permanente. Puede estar acompañada de otro tipo de discapacidades como auditivas, visuales, del lenguaje, físicas y neuromotoras.

Puede clasificarse en tres grupos:

- Deficiencia Mental
- Enfermedades psicológicas
- Alteraciones o dificultades en el aprendizaje.

Puede presentarse a lo largo del desarrollo del ser humano, sin importar la edad, ya que puede ser ocasionada por accidentes, lesiones, secuelas por trastornos neurológicos, traumatismos en períodos pre-natales, entre otros. (Lewis, V 1987)

El término discapacidad se entiende como la ausencia de la capacidad para realizar una acción o actividad de manera adecuada o dentro del margen que se considera

normal para un ser humano, por tanto la persona al no poder responder adecuadamente a estas exigencias, muestra comportamientos desadaptativos. (Robert Schalock 1999)

Investigaciones recientes (Espinosa – Colom y Florez, 1992) en tono a una definición de la discapacidad cognitiva permiten hacer nuevas lecturas en cuanto a lo que puede entenderse como discapacidad. El modelo funcional, por ejemplo plantea que lo que es importante es el funcionamiento del individuo en su medio social, por lo tanto considera muy relativo la importancia de la limitación intelectual, la cual no necesariamente es considerada como una discapacidad.

Desde una perspectiva pedagógica , la escuela es una de las principales instituciones que las modernas sociedades tienen a su disposición para ir efectuando, de forma progresiva, la selección social de las personas. Por ello, a medida que cada sociedad evoluciona hacia unas determinadas cuotas de democracia y de desarrollo tecnológico, requiere que las exigencias derivadas de esos cambios sociopolíticos y de dicho desarrollo se reflejen en los currículos escolares, haciendo así cada vez más difícil o fácil la adaptación de las personas con cualquier tipo de discapacidad a los requerimientos académicos propios de los distintos niveles de cada sistema escolar.

Conceptualmente hablando, los defensores de esta perspectiva plantean que el moderno concepto de Discapacidad Cognitiva, surge a partir del momento en que las sociedades exigen la escolaridad obligatoria durante una serie de años y el tener que superar unos determinados niveles académicos para poderse integrar una persona en la sociedad, al menos con unas ciertas posibilidades de éxito. Evidentemente, a aquellas personas que no puedan superar esos niveles académicos mínimos por poseer algún déficit mental, se les catalogará de anormales, subnormales, deficientes mentales, retrasados mentales o eufemísticamente, como niños con necesidades educativas especiales, a falta de otra terminología más precisa.

Molina y Gómez (1992) señalan que dentro de esta perspectiva pedagógica no conviene olvidar que, la primera escala destinada a evaluar la discapacidad cognitiva fue construida por Binet y Simon con el fin de poder disponer de un criterio objetivable que permitiera determinar qué niños deberían ser separados del sistema escolar ordinario y, en su lugar, pasar a escuelas o aulas especiales. Es decir, en la base de la escala construida por dichos autores y de las posteriores destinadas a medir la inteligencia, estaba la creencia de que sólo podrían superar los niveles académicos mínimos exigidos por los gobiernos de turno aquellos alumnos que sobrepasaran, al mismo tiempo, unos determinados niveles de inteligencia. Es precisamente este argumento vicioso lo que explica que los contenidos de la mayor parte de aquellas primitivas escalas para medir la inteligencia fueran semejantes a los del curriculum escolar, tanto en lo que se refiere a su dificultad según las edades, como en lo que respecta a las exigencias formales de aplicabilidad. Primero se construyen escalas utilizadas para seleccionar los alumnos destinados a las escuelas especiales y a continuación, tomando como referencia esos criterios

pedagógicos, se intenta definir la inteligencia como si fuera un constructo autónomo tratando de ocultar los criterios que han servido de base para llegar a esa definición.

En segundo lugar, tampoco conviene olvidar que fueron las escuelas graduadas, las que intentando resolver el grave problema de la masificación escolar que supuso la exigencia de la escolaridad obligatoria en la segunda mitad del siglo pasado y comienzos del siglo XX en las sociedades industrializadas en las grandes urbes, dieron lugar a las modernas concepciones de la discapacidad cognitiva tal y como han llegado hasta nuestros días. Como es sabido, la característica más definitoria de esta escuela es el agrupamiento de los alumnos a través de grupos homogéneos, basándose en el supuesto falso de que todos los niños con una misma edad cronológica y con un nivel mental similar poseen idénticas motivaciones, una capacidad de aprendizaje semejante y parecido estilo de aprendizaje. Tal supuesto dio lugar a que el maestro impartiera sus enseñanzas pensando en el grupo de alumnos como si fuera un único sujeto.

Es decir, al igual que sucedió con las escalas que fueron destinadas a medir la inteligencia, primeramente se diseñó un modelo organizativo de la escuela destinado a satisfacer unas demandas económicas, sociales y políticas, y posteriormente se legitimó el modelo, de manera circular, valiéndose de ideologías que de científicas sólo tenían el nombre. La influencia de dicho modelo organizativo de la escuela sobre los alumnos que se salen de lo que puede ser considerado como normal resulta evidente por sí misma. No puede ser otra que la sanción, la cual, en el caso de la escuela, se concreta en el castigo, en el suspenso, en la repetición de curso, en la exclusión, o incluso en la no admisión argumentando para ello el carácter preventivo – social de la medida. Ahora bien, tal planteamiento conlleva la necesidad de definir claramente lo que se entiende por “Normal” y la aceptación generalizada de unos recursos objetivables que permitan llevar a cabo la clasificación del alumnado de forma más o menos consensuada.

Para la definición de normalidad, se optó por un criterio empírico – cuantitativo, basado en brillantes estudios llevados a cabo por Gauss. Este investigador había demostrado ampliamente que cuando se miden ciertas cualidades humanas, como la talla, el peso, los conocimientos escolares, etc., con herramientas más o menos exentas de subjetividad humana, las medidas obtenidas se distribuyen a lo largo de un continuum, que al representarlo gráficamente se obtiene una especie de campana. En los lugares centrales se sitúa aproximadamente el 64% de individuos, descendiendo progresivamente esos porcentajes a medida que uno se acerca a los lugares extremos de la referida campana. Este criterio únicamente es generalizable en aquellos fenómenos derivados de procesos aleatorios y siempre que se parta de planteamientos estocásticos, cosa que nunca ocurre ni con la distribución de las capacidades humanas, ni mucho menos con el rendimiento escolar, el cual, como ha sido ampliamente demostrado, depende de otras variables más determinantes que nada tienen que ver con los fenómenos aleatorios ni con las leyes estocásticas. Sin embargo, al no disponerse de otros criterios alternativos se aceptó dicha ideología, comenzando así un proceso segregador que ha durado casi un siglo, ya que afortunadamente en los últimos años ha sido fuertemente criticado y fruto de esas

críticas ha renacido el concepto de escuela integradora , aunque con mayores visos de apariencia que de realidad.

. Aspectos psicoevolutivos de la discapacidad cognitiva

Abordaremos ahora los aspectos psicoevolutivos de la discapacidad cognitiva teniendo en cuenta la cognición y el aprendizaje, el lenguaje y la comunicación, la personalidad y las relaciones interpersonales, así como la adaptación social.

a- Cognición y Aprendizaje:

En la etapa de educación científica de los niños con discapacidad cognitiva se tenía como supuesto que la característica definitoria de estas personas es una lentificación de su desarrollo cognitivo, dependiendo de la mayor o menor afectación del handicap. Es decir, se partía de la base de que este colectivo de sujetos formaba un grupo homogéneo, desde el punto de vista del funcionamiento cognitivo. También se partía del supuesto de que estas personas pasaban por los mismos estadios evolutivos que el resto de las personas normales (Piaget y colaboradores) aunque sólo sobrepasaban determinados estadios en función de la mayor o menor gravedad del déficit que les causaba la discapacidad. Evidentemente, esta creencia explica la típica denominación que se les dio de “retrasados mentales”.

La mayoría de las investigaciones basadas en la hipótesis desarrollista llevadas a cabo a partir de este supuesto se han basado en las teorías de Piaget acerca del desarrollo cognitivo del niño normal. Por otra parte, son muy escasas las investigaciones específicamente realizadas con sujetos con síndrome de Down , no siendo posible, por tanto, hacer algunas precisiones a este respecto.

No obstante. después de una revisión del tema, Ingalls (1982) afirma que son aceptables las siguientes generalizaciones a partir del estudio de los discapacitados cognitivos partiendo del modelo teórico de Piaget:

Los niños con discapacidad cognitiva van a la zaga de los no discapacitados en el desarrollo normal del lenguaje, aunque parece que adquieren el lenguaje de la misma manera que los niños normales.

Los niños con Discapacidad Cognitiva son especialmente deficientes en el uso de ciertas construcciones gramaticales.

Los niños con D.C. suelen estar menos capacitados para usar mediación verbal, estrategias de repaso, lo mismo que otros procedimientos de control que facilitan el aprendizaje y la memoria.

Los niños con Discapacidad Cognitiva tienen relativamente más dificultades para aprender tareas de aprendizaje y de memoria que contienen conceptos abstractos y complejos, y relativamente menos dificultades para aprender asociaciones simples de pura memoria.

En lo que se refiere a otras funciones y competencias cognitivas como el razonamiento, desafortunadamente no ha sido posible encontrar investigaciones

destinadas a demostrar posibles diferencias cualitativas en el razonamiento inductivo y deductivo entre los niños con Discapacidad Cognitiva con distintas etiologías (especialmente orgánica y no orgánicas) y los niños normales. Desde este punto de vista Molina (1990) argumenta que esta infructuosa búsqueda no se debe a la inoperancia de la metodología utilizada, sino simplemente a que se carece de éste tipo de investigaciones. Según Spitz (1988) esa escasez de investigaciones es aún más grave, cuando después de más de cien años de investigación sobre la Discapacidad Cognitiva se ha comprobado hasta la saciedad que la característica esencial de estos sujetos es un desorden del pensamiento y no tanto un mayor o menor grado de capacidades generales o específicas. El autor atribuye esta carencia de investigaciones al impacto que ha tenido el paradigma conductista, en la inadecuación de los modelos matemáticos usados en las investigaciones empíricas y experimentales, en los escasos esfuerzos que se han hecho para conceptualizar las funciones, las tareas y las operaciones analizadas y sobre todo, en la inadmisibles extensión que se le ha conferido a lo que se conoce como psicología cognitiva. Sin embargo, McConaghy (1988) hizo algunas investigaciones sobre el razonamiento analógico en discapacitados cognitivos adolescentes y adultos, descubriendo que existen diferencias significativas, tanto cuantitativas como cualitativas, en el razonamiento analógico de estos sujetos por comparación con sujetos normales, aunque si reconoce que su método de aplicación no es totalmente útil para llegar a conocer las razones de esas diferencias, sobre todo cuando se aplican a niños y a grupos con diferentes niveles de habilidad global y de desarrollo.

Por otra parte, uno de los problemas no demasiado bien resuelto en la investigación de la metacognición en individuos con Discapacidad Cognitiva es el que se refiere a la metodología utilizada para su evaluación. Una de estas técnicas es la entrevista, que se ha mostrado poco útil en este tipo de sujetos. Por ello, se han creado otras técnicas de evaluación directa, usando preguntas sencillas que se supone implican un mínimo de habilidad verbal, contrapesando los datos de la entrevista con dibujos sobre un papel, haciendo que el sujeto tenga que elegir entre dos láminas en las que están dibujadas dos alternativas de resolución, o simplemente a través de la observación de lo que hace el sujeto cuando está resolviendo un problema, dando por supuesto que ciertos índices conductuales son indicadores de la metacognición.

Las revisiones más recientes y rigurosas sobre la metacognición en este tipo de población han sido las realizadas por Justice (1988) y Kurtz quienes afirman que los patrones de desarrollo de la metacognición son semejantes en los niños con discapacidad cognitiva educable que en los niños normales, aunque con serios desniveles entre ambos grupos.

Con respecto a la regulación de los procesos metamemorisíticos, la mayor parte de los resultados indican que, a pesar del entrenamiento, los niños con discapacidad cognitiva educables logran un bajo nivel de monitorización y regulación de sus procesos metamemorisíticos. Parece sin embargo evidente que a partir de una edad mental de seis a ocho años pueden juzgar el efecto de un ítem en la memoria, aunque son incapaces de utilizar esa información espontáneamente para seleccionar, iniciar, o modificar conductas estratégicas. También los autores afirman

que existe escasa relación entre el conocimiento metacognitivo y la regulación de los procesos metacognitivos en los sujetos con discapacidad cognitiva como asimismo entre los positivos resultados del aprendizaje y la generalización de los mismos para la regulación de dichos procesos.

Finalmente, parece meridianamente claro que está sin resolver el problema de cómo evaluar la metacognición y, muy especialmente, en personas con discapacidad cognitiva, no sólo por la dificultad que entraña el uso de la entrevista y de la introspección, sino también porque cuando se habla de la metacognición, automáticamente nos estamos refiriendo también a componentes directamente relacionados con la personalidad, tales como la sugestionabilidad, los niveles de atribución de logro, la inhibición, o incluso los efectos de la interacción medio ambiente y funcionamiento cognitivo.

Ahora bien, el autor que más ha investigado sobre los procesos de memorización en los niños y jóvenes con discapacidad cognitiva ha sido Ellis (1963 – 1978). Este autor ha demostrado ampliamente que los principales problemas de estas personas radican en su dificultad para poner en juego espontáneamente las estrategias de repaso y de categorización cuando tienen que resolver un problema en el que, para su resolución, es básica la memoria a corto plazo. Ellis afirma que las diferencias de memoria pasiva existentes entre discapacitados y normales no depende de la retención, sino de otros procesos no estrictamente como la atención y la percepción.

Las personas con discapacidad cognitiva procesan la información, tanto de forma simultánea como sucesiva, sensiblemente peor que los niños normales; sin embargo, se ha demostrado que si a la población con discapacidad se le ofrecen los mediadores adecuados, esas diferencias desaparecen en ambos modos de procesamiento de la información.

En cuanto a la planificación es donde las diferencias son mayores entre estos niños y los normales, tanto cuando tienen que resolver las tareas por sí mismos, como cuando se les suministran los mediadores oportunos. Esto es un llamado importante para reconsiderar las estrategias metodológicas utilizadas hasta ahora para intentar elevar el potencial de aprendizaje y la transferencia de estos niños en tareas directamente relacionadas con el razonamiento deductivo, la metacognición y la búsqueda de alternativas relevantes para la resolución de problemas complejos.

b- Lenguaje y Comunicación:

Todos los autores estudiosos de la Discapacidad Cognitiva coinciden en reconocer la existencia de serios problemas del lenguaje. Sin embargo, sorprende la escasez de investigaciones a este respecto. Es más, la mayor parte de estas investigaciones han sido realizadas con personas con Síndrome de Down, siendo que, proporcionalmente hablando, no es éste el grupo más numeroso de personas con Discapacidad Cognitiva. En cambio, en lo que existe más discrepancias es en la interpretación explicativa de los problemas del lenguaje que estas personas tienen. Para unos, ello se debe a condicionamientos biológicos o cognitivos, mientras que

para otros ello puede ser debido a las características de los procesos de comunicación que establecen con estos sujetos las personas que viven en su entorno más próximo.

Si se lleva a cabo un rastreo de la inmensa cantidad de referencias bibliográficas existentes sobre los procesos de adquisición del lenguaje se comprueba que, generalmente, la polémica puede estar centrada en tres grandes teorías: La neurobiológica (Chomsky y Lenneberg 1975), la constructivista (Piaget) y la conductivista (Skinner) .

La primera (Lenneberg) ofrece multitud de correlatos morfológicos, fisiológicos y neurológicos, como igualmente genéticos, para demostrar que la rápida adquisición por parte del niño del complejo sistema que es el lenguaje, justamente en sus etapas más tempranas madurativas, es debida a que todo el organismo está configurado para esa adquisición natural. De igual forma, Chomsky (1970) argumenta que sería imposible explicar la adquisición de las infinitas estructuras sintácticas de cualquier lengua por parte de los niños en edades tempranas, si no fuera por las características generativas desde las lenguas a partir de un reducido número de estructuras básicas y gracias a algún componente genético innato, que es uno de los componentes más definitorios de la mente humana y que permite especificar una cierta clase de gramáticas humanamente accesibles. En apoyo a su tesis innatista, Chomsky sostiene que el niño adquiere una de estas gramáticas a partir de los elementos limitados que le son accesibles. Es así como puede explicarse que, en el seno de una cierta comunidad lingüística, con experiencias personales muy distintas para los niños que conviven en dicha comunidad, éstos adquieran gramáticas comparables subdeterminadas por los datos que les son accesibles.

La teoría de Piaget tiene puntos en común con las tesis definidas por Chomsky. En efecto, Piaget coincide con Chomsky en que la interacción del niño con el mundo exterior actúa como desencadenante de procesos madurativos con una base biológica clara, pero se diferencia en que no admite que esos procesos biológicos estén preestablecidos en el código genético. Es más, para Piaget, los estímulos procedentes de la interacción del niño con su medio ambiente circundante se transforman en símbolos en la medida en que, como consecuencia de sucesivas acomodaciones autorreguladas y equilibraciones, el sujeto va construyendo mentalmente su propio mundo de simbolizaciones y, a la vez, le confiere significado.

Las dos razones más importantes por las que Piaget no está de acuerdo con la aceptación de la hipótesis de un núcleo fijo innato y determinante de la adquisición de las estructuras lingüísticas por parte del niño son éstas:

La primera es que esa mutación propia de la especie humana sería inexplicable, biológicamente hablando: no se comprende por qué el azar de las mutaciones hace al ser humano apto para “aprender” un lenguaje articulado, y si además hubiera que atribuirle el innatismo de una estructura lingüística racional, ello significaría la desvalorización de esta última, sometiéndola al azar y haciendo de la razón una colección de simples <hipótesis de trabajo>. El segundo motivo es que el “núcleo fijo

innato” conservaría todas sus cualidades si no fuera innato, ya que constituiría el resultado necesario de las construcciones propias de la inteligencia sensoriomotriz, anterior al lenguaje y consecuencia de las autorregulaciones a la vez orgánicas y del comportamiento que determinan esta epigénesis.

Piaget afirma, además, que a partir de ese funcionamiento biológicamente determinado son necesarias nuevas regulaciones, construidas paso a paso por el sujeto, para elaborar las estructuras preoperatorias y, por consiguiente, lógicas especialmente las de inteligencia sensoriomotriz que conducen al núcleo fijo de Chomsky.

Por su parte, las teorías conductistas acerca de la génesis del lenguaje, lógicamente son las que más se apartan de los dos grupos que se acaban de reseñar. Aunque se considera a Skinner como el representante paradigmático de este grupo de teorías, son otros autores quienes se han dedicado a estudiar la génesis del lenguaje desde esta teoría. La postura definida por Skinner consiste en asegurar que el comportamiento humano se transforma en verbal en la medida en que es reforzado por la mediación de otras personas cuyo comportamiento mediador ha sido, a su vez, condicionado precisamente con objeto de reforzar el comportamiento del hablante. Lo que es simbólico en relación con el comportamiento verbal, según MacCorquodale (1977) es, en primer lugar, que ocurre sin contingencias directas, mecánicas, de reforzamiento, pero en segundo lugar, que es algo a lo que los otros responden discriminativamente. Es decir, la gente, adecuadamente condicionada, responde con formas que son reforzantes para el hablante, lo cual proporciona al comportamiento verbal todas sus características únicas. La generalización del aprendizaje verbal logrado se produce como consecuencia de la interacción entre estas variables reforzantes que actúan sobre el individuo: el control externo, la motivación, los estímulos externos, los estímulos internos y las operantes intraverbales formadas por relaciones estímulo – respuesta entre las subvariables ecoicas textuales. Toda esta serie de variables actúan, según Skinner como una especie de causalidad múltiple en la génesis del lenguaje.

Una vez nombrados estos tres paradigmas acerca de la génesis del lenguaje, se abordarán los problemas lingüísticos de los discapacitados cognitivos que serán analizados a continuación.

Dificultades del habla:

Un problema de habla se caracteriza porque las personas que lo tienen cometen una serie de errores al hablar, no siendo tales errores consecuencias de un desconocimiento de las reglas del lenguaje. Es decir, son problemas relacionados con la ejecución y no con la competencia de los sujetos.

Ingalls, ha resumido en seis aspectos los resultados de sus estudios con relación con las personas con discapacidad cognitiva en lo que a este aspecto se refiere:

- ❑ Hay una prevalencia muy por encima de lo normal de desórdenes de comunicación en estas personas tomadas en su conjunto.
- ❑ Parece que la prevalencia de desórdenes de lenguaje y de locución es más elevada en personas con D. C. que están en instituciones que en los que no lo están.
- ❑ Cuanto más se baja en la escala del CI. más probabilidades hay de encontrar dificultades de comunicación, no sólo más frecuentes sino más graves.
- ❑ No se ha demostrado la existencia de ninguna configuración o patrón exclusivo de problemas de locución o de lenguaje en estas personas como grupo, ni dentro de ninguna subcategoría o síndrome bajo la égida de discapacidad cognitiva. Sin embargo, dichos problemas ocurren con mayor frecuencia.
- ❑ Los más frecuentes son los desórdenes de articulación y los desórdenes de voz en segundo lugar.
- ❑ Hay cierto consenso en que la prevalencia de cierto tipo de disfluidez de locución (tartamudeo) es mayor en el síndrome de Down.

De igual forma, Ingalls (1982) encontró que los niños con discapacidad cognitiva tienden a tener una edad de lenguaje inferior a su edad mental; en otras palabras, los niños normales de idéntica edad tienen mejores aptitudes verbales que los niños con D.C. Por otro lado, muestran mayor dificultad en relación con los niños normales en el conocimiento de reglas gramaticales. Se ha observado que existe una tendencia a obtener mejores resultados en las pruebas no verbales, pues estos niños tienen una deficiencia particular en el canal vocal auditivo de comunicación. Muchos investigadores han encontrado que el lenguaje de los discapacitados es mucho más concreto, y hay mayor deficiencia de aprendizaje cuando se trata de cosas complejas y abstractas.

c- Personalidad y relaciones interpersonales:

En el caso de la persona con discapacidad cognitiva, como en el caso de todo ser humano, la significación de su comportamiento no puede comprenderse más que a la luz de numerosos factores, entre los cuales su puntuación numérica en los test, o la etiqueta particular que se les ha asignado, deberían ser los menos importantes. A menos que los programas para este tipo de población tenga en cuenta los factores de la personalidad es poco probable que sean fructíferos.

Un primer problema de estas personas se refiere al relacionado con el conocimiento de su esquema corporal. Aunque es elemental darse cuenta de que cualquier trastorno del esquema corporal tiene incidencias muy directas en la estructuración de la personalidad, por la desorientación que produce en las relaciones con los demás y con el medio ambiente, los trastornos del esquema corporal no han solido asociarse en la literatura científica a problemas de la personalidad. Maistre(1973) comenta: ***El descubrimiento del propio cuerpo es la primera etapa de la larga evolución que terminará en la representación del yo en tanto que personalidad. Para llegar a adquirir conciencia de sí, esta representación del yo implica la conciencia reflexiva, es decir que el individuo pueda distanciarse de sí mismo para considerarse como objeto y así juzgarse y definirse. Pero antes de***

separarse de sí mismo tiene que separarse del medio ambiente. El cuerpo sitúa al sujeto en el espacio y es a partir del cuerpo como se establecen todos los puntos de referencia a través de los cuales se ordena la acción. Estos puntos de referencia se oponen de dos en dos: alto – bajo, delante – detrás, derecha – izquierda. El alto es la cabeza, el bajo los pies, delante la cara, detrás la espalda a derecha o izquierda cada mitad simétrica del cuerpo.

A diferencia del individuo normal, los discapacitados cognitivos no llevan con ellos este sistema de coordenadas, bien sea porque no lo han establecido en su espacio corporal , o bien porque no sepa aplicarlo a los objetos exteriores. Se pueden observar dos casos:

El niño que siente su cuerpo globalmente como un todo, pero que es incapaz de situar en él con exactitud las diversas partes. (Es evidente en la reconstrucción de siluetas humanas o de animales o incluso en indicar lo que falta para completar una figura humana que no se ha dibujado completamente)

Los niños que reconocen en ellos el alto, el bajo, el delante, el detrás, la derecha, la izquierda, pero son incapaces de servirse de estos puntos de referencia para estructurar los objetos.

No obstante, en cualquiera de los dos supuestos, el verdadero problema no radica en una disociación de su propio cuerpo , sino en la desestructuración que del mismo posee, con las lógicas repercusiones que tal desestructuración tiene en la utilización de los simbolismos lingüísticos relacionados con el espacio y, por consiguiente con la estructuración progresiva de su propio yo y de su autoconcepto. El autor asegura, pues, que estas personas no consiguen una elaboración suficiente del esquema corporal y por lo tanto, la comprensión de los términos que simbolizan las relaciones espaciales, los condenarán a vivir al margen de una parte importante de la vida social, al no poder captar los sistemas convencionales que la regulan.

Otro aspecto importante que se debe mencionar es el relacionado con el manejo que hacen estas personas de sus éxitos o fracasos en las tareas que se les asignan y que forman parte importante en el desarrollo del **autoconcepto**.

Reynolds y Miller (1983) han mostrado que los discapacitados cognitivos educables poseen una alta tendencia a atribuir sus éxitos a la suerte y no a su habilidad, y sus fracasos a su inhabilidad en lugar de a la mala suerte. Cuando se correlacionaron esas creencias con las de sus padres y maestros, se evidenció que existía una clara correlación positiva, lo cual hace suponer que las bajas expectativas de los discapacitados se deben a los efectos del bajo concepto que de ellos tienen los adultos y no a las características intrínsecas del déficit cognitivo.

Con relación a la motivación y específicamente a la efectividad de la misma en estas personas se ha demostrado que obtienen puntuaciones más bajas que los normales de igual edad mental en medidas de **curiosidad hacia lo nuevo, variaciones de**

puntos de vista, preocupación por el dominio de nuevas competencias y preferencias por tareas desafiantes.

En apoyo a la suposición de que estas personas son más dependientes de la motivación extrínseca que de la intrínseca, que las personas normales con iguales edades cronológicas, se han utilizado estos cuatro criterios: la evitación del fracaso, la lucha por el éxito, el efecto de los refuerzos tangibles y los efectos de las tareas monótonas. Estos cuatro criterios fueron puestos a prueba en diversas situaciones llegándose a la conclusión de que los rasgos motivacionales de los discapacitados cognitivos no deben ser interpretados pensando que dependen de su déficit, sino en el sentido de que son simples efectos de su historia personal cargada de frustraciones en la interacción social con los adultos.

En relación con el **autoconcepto**, se ha considerado que las conductas y los resultados en una buena parte de las tareas cognitivas dependen no tanto de la naturaleza del imput cuanto de la significación que los sujetos les confieren, dependiendo a su vez esa significación de las creencias de los individuos acerca de sus propias posibilidades. Los cuatro tipos de creencias que se han determinado como cruciales son éstas:

Creencias acerca de las metas del sujeto: Hacen referencia a la significación que el sujeto confiere a su “yo” en relación con la consecución de ciertas metas, deseos o aversiones.

Creencias acerca de sí mismo: como en el caso anterior se refieren a la significación que el sujeto confiere a su “yo”, pero en relación con hábitos propios, rasgos, acciones habituales, sentimientos, sensaciones y habilidades pasadas, presentes o futuras.

Creencias acerca de normas y reglas: En este caso no son creencias directamente relacionadas con el **autoconcepto**. Se refieren a valores éticos, estéticos, sociales y a normas y reglas relacionadas con sucesos y eventos.

Creencias generales: se refieren a creencias relacionadas a estereotipos de ciertas acciones, actuaciones, eventos, lo que se presupone que son estereotipos asumidos por la mayoría de las personas pertenecientes a una determinada cultura.

Ahora bien, el estudio de los estilos cognitivos se consideran hoy en día más como una dimensión de la personalidad que como una dimensión fenomenológica del intelecto, es decir, como la intersección conductual entre los factores cognitivos y de personalidad. De la Torre y Mallart (1991) conciben este constructo como la estrategia básica de funcionamiento mental que permite diferenciar a los sujetos por el modo de percibir el medio, procesar la información, pensar, resolver problemas, aprender y actuar.

En la revisión llevada a cabo por este autor, son muy escasos los trabajos destinados a investigar los clásicos estilos cognitivos, tales como la flexibilidad – impulsividad y la dependencia- independencia en personas con discapacidad cognitiva. Sin embargo, existen algunos trabajos acerca de rasgos de la personalidad de estos sujetos que muy bien pueden ser considerados como tales estilos cognitivos o incluso como medidas indirectas de estos estudios.

La sugestionabilidad es una especie de estilo cognitivo que puede definirse como la mayor confianza de un sujeto a la hora de resolver un problema, en indicios externos que en sus propios recursos cognitivos. Los tres factores más determinantes de esa sugestionabilidad son: el nivel general de desarrollo cognitivo, la relativa incidencia del éxito de las experiencias individuales en situaciones de resolución de problemas en las que han utilizado sus propios recursos cognitivos, y la amplitud del apego del individuo a los adultos.

En todos los casos analizados, a medida que el nivel mental es más bajo, la sugestionabilidad procedente de agentes externos es mayor. A medida que aumenta su historial de fracasos, cuando han intentado resolver problemas valiéndose de sus propios recursos cognitivos, igualmente aumenta la sugestionabilidad y en la medida en que la historia personal ha sido más dependiente de ayudas externas efectivas (ubicados en instituciones especiales) su dependencia de indicios externos procedente de los adultos se incrementa notoriamente.

Con respecto al estilo cognitivo denominado impulsividad – reflexibilidad se ha usado como criterio objetivable la medida del tiempo de reacción. Para sujetos con discapacidad cognitiva educable se ha encontrado que:

En comparación con los normales, el tiempo de reacción de las personas con discapacidad es más lento, independientemente de la modalidad de estímulo, de la naturaleza de la respuesta exigida y de los distintos parámetros de tiempo e intensidad que entrañe la tarea.

Las distribuciones individuales de tiempo de reacción obtenidas para sujetos discapacitados exhiben mayor variabilidad y un sesgo más positivo que las distribuciones para sujetos normales.

La lentitud de la respuesta está en relación con los diagnósticos clínicos del discapacitado, aunque este resultado no se ha comprobado siempre, sobretodo cuando el intervalo de C.I. es relativamente reducido.

Vale la pena mencionar también los rasgos psicopatológicos de la personalidad de los discapacitados cognitivos como un signo típico de su retraso mental, apoyando esta afirmación en el hecho en que a medida que el CI es más bajo, dichos rasgos aumentan progresivamente en cantidad y en calidad. Para otros estos rasgos son debidos a los problemas relacionales con las personas que los rodean y sobre todo, a su no aceptación por parte de la sociedad, lo cual puede motivar el que dichos rasgos sean sencillamente debidos a los clásicos mecanismos de defensa del “yo”. Entre estos se encuentran:

Aislamiento y rechazo social: Es un fenómeno suficientemente conocido el que cualquier persona que se siente rechazada por los demás trata de ser aceptada poniendo en práctica comportamientos ridículos o arriesgados que los demás no se atreven a realizar por miedo al castigo subsiguiente o al ridículo. De esta forma, los discapacitados cognitivos pueden llegar a comportarse de forma anómala, llevando

a cabo acciones que los demás no se atreven a poner en práctica con el fin de ser aceptados.

Los estigmas de las etiquetas diagnósticas: Cualquier etiqueta diagnóstica conlleva casi siempre la aceptación por parte de la persona que la padece del rol que la sociedad ha asignado a dicha etiqueta. En el caso particular de estas personas acaba comportándose de acuerdo con los estereotipos sociales que prevalecen en un momento histórico concreto, en una determinada sociedad o grupo social.

La falta de estimulación: Son muchos los estudios que han demostrado que los seres vivos que se encuentran encerrados en ambientes pequeños o en los que no existen estímulos adecuados para ellos, se comportan de forma estereotipada, sobretodo poniendo en práctica balanceos continuos o promoviendo conductas masturbadoras, que por su exceso pueden ser consideradas como psicopatológicas. Los discapacitados cognitivos que viven en ambientes que poco los estimulan placenteramente acaban poniendo en práctica esos comportamientos estereotipados que les sirven de estimulación compensadora.

3.2 Autismo: El autismo constituye el máximo escalón de los trastornos generalizados del desarrollo. Para los psicoanalistas, autismo significa vivir en función de sí mismo; para un observador significa que el niño o niña está en un estado egocéntrico ya que es escasa la respuesta al mundo externo y tiene muy poca conciencia de sí mismo. A pesar de las múltiples investigaciones realizadas, aún no se logra determinar claramente su etiología y se sabe que no es posible salir de él completamente, al menos con las formas que nuestro momento histórico desde la neurobiología, la psicología y las áreas educativas asociadas nos permiten conocer.

Las personas autistas o con niveles de Espectro Autista (EA) presentan compromisos, generalmente marcados en los niveles funcionales de interacción con los demás, en referencia conjunta, sus acciones presentan dificultades funcionales con el medio, existen marcadas rutinas estereotipadas y con objetos, presentan niveles de atención que pueden dificultar la posibilidad de nuevos aprendizajes relacionados, no presentan parámetros de juego de ficción, no logran referenciar consecuencias del ambiente externo en relación con su conducta. El autista es un ser para quien los objetos o personas del medio externo le son indiferentes, lo que constituye que tanto su abordaje evaluativo como interventivo sean variables y complejos.

Las formas de tratamiento que han demostrado ser más efectivas, son en general las basadas en el modelo conductual y hoy se avanza con criterios definidos hacia lo cognitivo en el marco de la teoría de la mente. Lo efectivo de los tratamientos se evidencian en la disminución de los niveles de Espectro Activo y aparición y mejoría de comportamientos de relación intersubjetiva con otras personas. Es necesario precisar que la vinculación de la familia a los procesos de intervención, tanto en su abordaje como sistema complejo de relaciones en el que uno de los miembros es

una persona autista, como también en su rol de familia coterapeuta, es factor decisivo.

a. Area Socioafectiva:

Deterioro avanzado en las relaciones afectivas; para el niño o la niña no existen los demás sino que los trata como simples objetos, a no ser que sean personas especiales para él o ella; de igual forma es deficiente su interacción con otros [niñ@s](#) cuando lo hace.

- ❖ Tendencia a desviar la mirada cuando se le habla.
- ❖ Incapacidad para hacer frente a los cambios o separaciones, es decir se resiste al cambio y lucha por mantener la rutina.
- ❖ Muestra conductas estereotipadas.
- ❖ Ataques de ira y angustia prolongada caracterizados por llanto excesivo y algunas veces autoagresión que pueden deberse a un cambio en el medio; retirada de un objeto importante para él o ella; algún ruido , temor a algo que a veces es difícil de comprender, interferencia de los demás aunque sea para asearlo.
- ❖ Rabietas sin ninguna razón aparente.
- ❖ Lapsos de risa a veces sin motivo claro.
- ❖ Falta de miedo ante los peligros.

b. Area del Lenguaje:

- ❖ Fragmentación en el lenguaje: pronunciación cortada de palabras, como “NA” por Elena.
- ❖ Mal empleo de los pronombres: los repite tal como los oye; el niño habla de él diciendo “usted” y de la persona a quien se dirige diciendo: “yo”.
- ❖ Ecolalia indiscriminada, conserva no solo las palabras, sino la entonación de la persona que habla. Los ruidos que producen denotan ansiedad y toda su actuación es tan monótonamente repetitiva como sus expresiones verbales.
- ❖ El lenguaje es muy inferior a la edad cronológica y se convierte en un ejercicio de memoria burdamente distorsionado o autosuficiente sin valor semántico en cuanto a instrumento para la conversación.

b. Area Psicomotora:

- ❖ Se muestra inquieto y distraído

- ❖ Muestra ansiedad asociada con una intensa rigidez muscular
- ❖ .
- ❖ Hiperactividad

- ❖ Inmovilidad: permaneciendo así durante horas.

- ❖ Movimientos estereotipados, como balanceos, golpearse la cabeza, retorcer, brincar, girar, gesticular y formas especiales para caminar como hacerlo en la punta de los pies.

- ❖ Suele coleccionar objetos para cargarlos consigo mismo, apegarse a personas y objetos especiales para él, suele olerlos y además mirarlos detalladamente.

- ❖ Suelen no reaccionar a ciertos estímulos sonoros o palabras (se aleja tapándose los oídos)

- ❖ Suelen tener buenas potencialidades cognitivas y fisonomía sumamente inteligente (su cara da impresión de seriedad y en presencia de los demás muestra una tensa ansiedad) físicamente el niño o niña es normal.

2.3 La situación de vulnerabilidad de las personas con discapacidad cognitiva.

El tema de la vulnerabilidad en el contexto de la educación especial no es novedoso, ya que las personas con discapacidad cognitiva están en alto riesgo de ser vulneradas, no solo por la variedad de etiologías y sus características particulares, sino también por las condiciones que se les ofrecen desde su contexto familiar, educativo, social y cultural. El término Vulnerabilidad, según Coll (1992) puede ser entendido como la susceptibilidad a ser dañado, a ser herido. Según Reynolds y Miller (1983) la población con discapacidad cognitiva, se encuentre en situación de vulnerabilidad y de ser vulnerada, ya que se ve expuesta a un serie de riesgos particulares que son interactivos y que están asociados con unas condiciones eminentemente singulares. Los siguientes son algunos de los aspectos que estos autores han identificado como causantes de riesgo de vulnerabilidad.

- **Desde lo cultural.** Se entiende lo cultural como el sistema de creencias y valores propios de la organización social y de cada individuo. En este sentido, por ejemplo, la cultura ha estigmatizado a la persona con discapacidad cognitiva, las creencias referidas a los “niños eternos” que no evolucionan. Rótulos tales como bobo, retardado, mongólico, entre otros, continúan señalando duramente a estas personas, y el trato que se les da les niegan muchas oportunidades de adaptación al entorno cultural.

- **Desde lo psicológico.** La forma como el individuo se identifica a sí mismo y la manera como la sociedad lo identifica, tanto en sus actitudes como en sus comportamientos. Constituyen riesgos particulares en la población con discapacidad los bajos niveles de autoestima y autovaloración, escasa valoración

de la vida, inestabilidad afectiva, los niveles de estrés que manejan, la soledad y el aislamiento a los que se ven sometidos, etc.

- **Desde lo socioeconómico.** Se relaciona con la capacidad adquisitiva del individuo como una de las maneras de lograr bienestar social o pertenecer a determinado grupo socioeconómico. En este plano los riesgos se relacionan con pocas oportunidades de actividad laboral, la remuneración económica justa no se les reconoce, la preparación en un oficio, en algunos casos no responde a las demandas laborales, por tanto permanecen desempleados, entre otros.
- **Desde lo educativo.** Entendido como la oportunidad de educación de calidad que responda a las necesidades educativas concretas, así como a las expectativas de vida del individuo. Los autores plantean entre otros, la ausencia de modelos pedagógicos flexibles y pertinentes, pocos o escasos espacios de creación y desarrollo de programas y proyectos, equipos de apoyo profesionales insuficientes, ausencia en la organización de una oferta educativa atrayente, consecuente y apropiada, carencia de materiales, recursos y métodos para el aprendizaje adaptados a las necesidades de los alumnos y la poca actualización de los maestros.

Las personas con discapacidad cognitiva, en el caso particular de este estudio, son de alto riesgo, social, educativo y cultural y por tanto, existen condiciones que operan como factor de riesgo y que deben entenderse como hechos, situaciones o características propios del niño o de su entorno que eleva la posibilidad de desarrollar desajuste psicológico y social. Podemos identificar las siguientes:

- ❖ La discapacidad cognitiva, variada en etiologías y que además es irreversible.
- ❖ Repitencia escolar en grados de primaria, para aquellos niños que han sido integrados y que finalmente regresan a educación especial.
- ❖ Ingreso tardío a la escolaridad.
- ❖ Las condiciones socioeconómicas de las familias y el nivel educativo de las mimas, que deterioran la condición de bienestar a la cual tienen derecho los niños y niñas, en cuanto a nutrición, salud, educación, vivienda , etc.
- ❖ Variadas tipologías familiares con ausencia de uno o los dos padres , lo que hace que convivan con abuelos, padrastros, madrastras o parientes cercanos, afectando la consolidación de lazos afectivos, desde lo parental.
- ❖ La presencia de abuso o maltrato infantil.
- ❖ Las expectativas de los padres de familia frente a la discapacidad cognitiva de sus hijos y lo que esperan de la escuela.

- ❖ El contexto educativo que sigue siendo rígido, mecanizante y memorístico.
- ❖ Pocas oportunidades para interactuar o pertenecer a grupos sociales, deportivos y/o recreativos , en sus comunidades y contexto escolar.
- ❖ La concepción que tiene la institución escolar y los docentes sobre la integración del niño con discapacidad cognitiva al aula regular, lo que ha dejado en muchos casos malas e inadecuadas experiencias.
- ❖ Escaso empoderamiento de la persona con discapacidad por parte de la familia, la escuela y la sociedad, lo que los hace inseguros, poco autónomos e independientes.
- ❖ Violación de los derechos humanos y del cumplimiento de las leyes establecidas para discapacitados.
- ❖ Las relaciones dentro del aula entre compañeros y docentes, que pueden mejorar o empeorar las relaciones de convivencia.
- ❖ Violencia simbólica, expresada a través de gestos, palabras y agresiones, ignorando las necesidades de los niños y niñas y discriminación permanente, por parte de los compañeros de educación regular.
- ❖ La manera inadecuada de solucionar los conflictos, haciendo uso generalmente de la violencia, la cual está mediada por la influencia de los medios de comunicación y la violencia intrafamiliar.

Existen de igual forma factores protectores que contribuyen a desarrollar paulatinamente, respuestas orientadas hacia la construcción de un ajuste psicosocial positivo al entorno, a pesar de que las situaciones adversas permanezcan. Consideramos importantes dentro del tema que nos ocupa destacar los siguientes que serán abordados más adelante, ya que algunos de ellos , son elementos conceptuales que apoyaron la detección de pre – requisitos necesarios para la construcción de un Proyecto de Vida:

- ❖ **Autoestima:** Es la confianza en sí mismo que le permita a la persona creer en sus propias capacidades , en que puede alcanzar ciertos objetivos si se lo propone, que su esfuerzo puede verse retribuido, que sus anhelos y deseos son legítimos. La realidad psicológica de la imagen constituye un dato central del desarrollo de la personalidad, en particular de la identidad de sí. Por imagen de sí, se entiende una configuración, una molduración de sí una estructuración intelectual – afectiva de la propia realidad, tal como nos vemos y percibimos en relación a nosotros mismos, a los demás , sobretudo a las personas importantes para nosotros.

- ❖ **Introspección:** Observación interna de sí mismo y de sus actos para darse una respuesta honesta . Conlleva conocerse a sí mismo en relación con los demás, depende de igual forma de la solidez de la autoestima.
- ❖ **Independencia:** Es la condición del ser humano para saber y poder entender que su vida es propia y diferente de los otros cercanos a él, aunque íntimamente asociada con la de todos ellos. Se incluye de igual forma la capacidad de mantener distancia afectiva, emocional y física sin caer en condiciones de aislamiento.
- ❖ **Capacidad de relacionarse:** Es la capacidad de establecer lazos e intimidad con otras personas, tratando de mantener cierto equilibrio entre la propia necesidad de afecto con la posibilidad de brindarse a otros.
- ❖ **Iniciativa:** Es la capacidad de actuar, exigiéndose a sí mismo y poniendo a prueba sus habilidades que le implican acciones progresiva, cada vez más complejas.
- ❖ **Creatividad:** Es una actitud, aptitud , una experiencia y un proceso de estar permanentemente alerta ante aquello que pareciera como cotidiano, asumir la vida con sentido crítico, sentir antes de tocar, descubrir y resolver con originalidad las diferentes situaciones que nuestro entorno nos proporciona.
- ❖ **Encuentro personal con los valores:** Lo que favorece el desarrollo de la persona son los auténticos valores de la vida. Los valores en la medida en que se encuentran y se interiorizan , formando una jerarquía, actúan como una fuerte carga energética que de un lado responden a las necesidades y de otro abre horizontes nuevos para el crecimiento.
- ❖ **Auto revisión crítica permanente:** Es un valioso elemento de mejoramiento de nuestros procesos, entendiéndose como la apertura a propiciar espacios y dinámicas creativa que donen mejores realidades y mejores mundos donde los afectados y las razones se fundan , no sólo en el hacer, poner en ejercicio algo, sino también en apreciar y permitir la experiencia.

Al revisar las prácticas pedagógicas en torno al trabajo con niños y niñas con discapacidad cognitiva, es evidente que estos factores protectores se han descuidado, lo que acrecienta los factores de riesgo de vulnerabilidad, en especial dentro del contexto educativo. Los sistemas de enseñanza no proporcionan experiencias significativas que contribuyan a volver acción aspectos relacionados con el juicio crítico por ejemplo, los niños y niñas desarrollan mucha dependencia de sus adultos cercanos , se coarta la creatividad y las oportunidades de relacionarse con otros, para actuar de acuerdo con sus valores y con mayor libertad son aspectos que desestabilizan el sentido de la educación para la vida.

3. . DESARROLLO DE LOS ASPECTOS TEORICOS Y CONCEPTUALES SOBRE LA CATEGORIA PROYECTO DE VIDA.

3.1 La noción de proyecto de Vida:

En la primera aproximación conceptual, cuando se propuso este proyecto en su versión inicial al IDEP , en el segundo semestre de 2003, partíamos del supuesto de que en nuestra población escolar identificaríamos muy pronto algo asimilable a Proyecto de Vida en cada uno de los jóvenes pertenecientes a las aulas especiales. Esto, a pesar de que se dijo desde un principio que la propia categoría de Proyecto de Vida sería algo a ser construido como resultado del estudio. Pero no era algo posible – metodológicamente hablando – partir de un vacío conceptual en torno de dicha categoría , por lo que se propusieron y aplicaron algunos elementos iniciales. Los principales de ellos, del orden conceptual, constituyentes o característicos de la categoría Proyecto de Vida, fueron los siguientes:

Uno de los factores que más contribuyen a la construcción de la personalidad en evolución resulta ser una experiencia particular llamada: Proyecto de Vida.

Durante la edad evolutiva , el niño, el muchacho, el adolescente, el joven crecen haciendo planes; viven dentro de sí un proyecto de vida. 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: yo actual —→ yo ideal .

El “yo actual “ representa “el que soy yo ahora”, mi situación personal: valores, debilidades, mi historia pasada, esto es, acontecimientos, experiencias, equivocaciones, conquistas logradas que han construido mi personalidad.

El “yo ideal “ representa “lo que quiero ser”, mi Proyecto de vida, que yo he elegido y que quiero construir.

El Proyecto de Vida cumple una función triple:

- *La primera hacia el presente:* es un eje central , el punto de apoyo alrededor del cual la personalidad va construyéndose, estructurándose , como principio unificador de las propias aspiraciones.
- *En segundo término hacia el futuro:* constituye una tensión dinámica hacia el futuro, pone de relieve las expectativas del porvenir , exige y ayuda a buscar una orientación que dar a la propia vida.
- *Una función de profundidad:* constituye para el sujeto que lo vive un principio de autonomía y libertad interior, junto con un compromiso de llevar adelante su ejecución en consonancia con la propia capacidad y con la situación física , social, existencial en la cual se desarrolla su vida.

El proyecto de vida es una categoría de naturaleza psicológica, una formación psicológica compleja que compromete lo esencial de la actividad del individuo e integra diversas dimensiones de su vida psicológica, en función de unos propósitos y metas generales que son valorados positivamente por cada persona.

El proyecto de Vida expresa al mismo tiempo los nexos del individuo con el mundo y consigo mismo, su razón de ser como individuo, en una sociedad determinada. En este sentido los [niños](#) con discapacidad cognitiva se les dificulta establecer estos nexos debido a que tienen serios problemas de adaptación y de interrelación en una sociedad o mundo determinado, precisamente porque la sociedad dentro de la cual se desenvuelven los desconoce y relega.

El proyecto de vida no corresponde sólo a la elaboración racional y consciente que cada individuo pueda presentar a sí mismo o a un interlocutor externo, puesto que en su interior existen siempre elementos inconscientes e irracionales, cuyo estudio permite una comprensión completa del sentido, alcances, limitaciones, pero ante todo de las motivaciones presentes en cada individuo en cuanto a sus expectativas, etc. Frente a estas últimas, los niños y niñas con discapacidad cognitiva no son muy conscientes de su existencia, precisamente porque al interior de las familias o de la escuela no se da prioridad al surgimiento de estas, ya que se considera que son incapaces de programar su vida, o por lo menos de conducir algunas acciones en torno a satisfacer necesidades o expectativas individuales, de cualquier índole.

El proyecto de vida individual no se expresa ni se recoge exclusivamente por la vía de uno o más escritos que la persona elabora sobre sí misma. Hay otras fuentes, otras vías y recursos para explorar los Proyectos de Vida, en especial en el caso de la población más joven, menos escolarizada, y aún más cuando tal población se caracteriza por tener algún tipo de discapacidad cognitiva donde la expresión verbal o escrita es pobre y limitada. Lo anterior significa también que del Proyecto de Vida individual también nos puede hablar (aunque complementariamente) los adultos más directamente relacionados con la vida cotidiana de cada niño o joven.

El proyecto de vida se refiere tanto al **QUÉ** como al **CÓMO**, aunque en las etapas más tempranas de su constitución (adolescencia) se dedique mucho más a lo primero que a lo segundo. Este punto tiene que ver mucho con el grado de realismo de cada proyecto de vida, en el sentido de que sólo una coherente relación entre el **QUÉ** (contenidos y propósitos) y el **COMO** (lograr los propósitos), permitirá una cierta concreción satisfactoria de cada Proyecto de Vida individual. Por la anterior razón y para los fines del presente proyecto de investigación, el Proyecto de Vida no se refiere sólo a las dimensiones laborales – profesionales de la persona, aunque casi siempre las involucran o comprometen. En otras palabras, el Proyecto de Vida se refiere a todas aquellas dimensiones consideradas esenciales por cada individuo y que condicionan su sentido de satisfacción o autorealización como persona. Entre ellas, se mencionan aquí las dimensiones afectivo –sexual; la laboral – profesional; la de subsistencia y seguridad vital, etc.

En cuanto al grado de realismo de cada proyecto de vida, todos nosotros de modo más o menos explícito, nos vemos impulsados por el deseo de ser más. Este deseo nos hace pensar y decir cómo quisiéramos ser. De este modo nace en nosotros el ideal, es decir, aquello que quisiéramos ser. El ideal es una parte importante de la estructura y construcción de la personalidad.

El querer ser de un modo determinado nos hace obrar en consecuencia. Nos comportaremos de un modo determinado, haremos acciones dictadas por este deseo que hay en nosotros. Se puede decir que este ideal, nacido del deseo de ser *más*, determina nuestro modo de vivir. No hay error en desear ser algo más, el error lo podemos cometer deseando por todos los medios manifiestos u ocultos, ser distintos de lo que de hecho somos.

Este tipo de proyectos se nutren generalmente de diversas fuentes, las principales son:

- **Las expectativas de los demás:** Padres y educadores, responsables de la escuela o del trabajo, tienen sobre nosotros unas determinadas esperanzas. Estas expectativas que ellos tienen de alguna forma nos ayudan a crecer, pero hay que preguntarse en qué medida este ideal surgido de mi preocupación por colmar las esperanzas de los demás corresponde a lo que yo soy realmente capaz de realizar. En este sentido, los niños y niñas objeto de estudio, experimentan por un lado, de parte de sus familias, deseos muy idealistas en torno al acceso a la universidad a estudiar medicina, por ejemplo y en otros los padres proyectan a sus hijas especialmente, acompañándolos durante toda su vida, o en algunos casos conformando un hogar. La escuela básicamente los proyecta aprendiendo un oficio, muchas veces sin ninguna posibilidad de que responda a las demandas laborales existentes. En los dos sentidos las frustraciones a las que llegan la mayoría de los niños es evidente.
- **Lo que yo espero de mí:** la experiencia de las propias posibilidades, junto a las expectativas de los demás da lugar al ideal de sí, a lo que *yo quisiera ser* que sentimos dentro de nosotros. A veces, lo que deseamos ser cae dentro del campo de la realidad, se corresponde con lo que somos, con nuestras capacidades reales. Otras veces, la intuición de una capacidad despierta esperanzas desproporcionadas. Este es uno de los cuestionamientos dentro de los cuales, los [niñ@s](#) presentan mayor dificultad precisamente por su baja autoestima, poco conocimiento de sí mismos, de sus posibilidades, etc.
- **Los principios tomados como algo absoluto:** Se trata de ciertos imperativos, como “debes ser así y así” o también “no debes”, tomado de modo categórico y no personalizado. Falta un descubrimiento personal de los valores objetivos de tales principios, un parangón de tales bienes con las necesidades y posibilidades concretas de la persona. En el caso particular de nuestra población pareciera que la fuerza que guía está fuera de la persona sin saber bien por qué.
- **Los modelos sociales:** El ambiente en que se vive y los medios de comunicación, en general, pueden reforzar estas ambiciones o proporcionar modelos que han logrado el éxito sin que se correspondan con las capacidades reales de la persona. Estos son una forma de presión social, que genera sentimientos de culpa e inferioridad, además de una gran tensión, al no poder

cumplir ante la sociedad a las exigencias de moda, de status, de comodidades, de “tener”, etc.

- **Los miedos y temores con relación a los demás:** el miedo consciente o inconsciente, es un factor que estimula o paraliza la acción, sobre todo los sentimientos negativos en relación consigo mismo más o menos proyectados sobre los demás, alimentan un ideal de sí de tipo idealista. Constituyen una exigencia de comprensión de valor personal muy fuerte, muy escasa para el caso de los niños con discapacidad cognitiva, para quienes los sentimientos negativos frente a lo que son capaces de ser o hacer los paralizan en la acción.

El proyecto de vida se refiere al futuro, es decir que se plantea como expectativa a corto, mediano o largo plazo, pero en todos los casos el corto y el mediano plazos están de alguna manera condicionados por el largo plazo. En otros términos el Proyecto de Vida se devela en especial al examen de las expectativas, metas y fines de largo plazo y no tanto de corto plazo. Se expuso en el capítulo anterior los inconvenientes que tienen las personas con discapacidad cognitiva para hacer este tipo de proyecciones, donde la simple memoria a corto plazo, sufre alteraciones que de hecho influirán y afectarán el establecimiento de metas a mediano o largo plazo. Realizar procesos de reconstrucción de procesos para llegar a un fin, constituyen una de las habilidades poco desarrolladas en el contexto educativo, en el trabajo con estas personas.

El proyecto de vida es relativamente estable, es decir que normalmente no sufre de vaivenes en sus miras finales. Esto no significa que sea inmutable, pero sí que los cambios no son su rasgo característico, sino más bien su estabilidad, al menos en lo esencial y en sus contenidos y propósitos (el QUÉ) Sin embargo los [niños](#) suelen ir modificando continuamente, por lo menos, en el caso particular, bien por influencias externas de la familia, el ambiente, los docentes, o por la falta de seguridad en la toma de decisiones .

El proyecto de Vida es algo identificable y con implicaciones crecientes a partir de la preadolescencia (10 o 12 años). Sin embargo la tendencia generalizada y con implicaciones riesgosas, es la de afirmar que la edad cronológica y la edad mental en el caso de personas con discapacidad cognitiva difieren sustancialmente, haciendo que se les mire como niños muy pequeños y se desconozcan cambios importantes a nivel físico, emocional o social, que influyen mucho en la posible construcción de un proyecto de vida. Esta posición que tiene validez para muchos casos , esta siendo actualmente reevaluada, porque en estudios realizados por Gardner (1992), se encontró que esta brecha puede deberse más a la carencia de experiencias y situaciones de deprivación social y afectiva , que por la misma discapacidad.

El que tenga como rasgo el “integrar” diversas dimensiones y aspectos de la vida individual, no es equivalente a decir que el Proyecto de Vida esté exento de inconsistencia, incongruencias o incluso contradicciones entre distintos aspectos de la vida individual”. (tomado del primer informe de avance- marzo de 2004)

De otro lado, y por consideraciones también del orden metodológico, nos propusimos identificar o establecer primero, algunos elementos constituyentes básicos y válidos de todo Proyecto de Vida individual, antes de emprender la búsqueda y caracterización de cada Proyecto de Vida individual, lo que a su vez se constituía en condición metodológica para la realización del proceso de seguimiento implícito en nuestro proyecto de investigación.

Estos constituyentes básicos deberían entonces estar presentes en todos y cada uno de los Proyectos de Vida individuales, aunque el peso relativo de cada uno de ellos pueda variar de una persona a otra, y de una época de la vida a otra posterior.

Por otro lado, la literatura pertinente (al menos la escasa que hemos podido identificar hasta el momento) tiende a centrarse en tres perspectivas:

Una que podríamos llamar de corte **racionalista**, en la que se quiere asimilar el Proyecto de Vida con una tarea de establecimiento de objetivos, fijación de etapas, metas y plazos, a la manera de la planificación técnica que hoy está tan en boga, pero que omite ingenuamente los componentes motivacionales, personales y de compromiso con tal proyecto, lo que pone totalmente en entredicho su factibilidad e impacto efectivo.

Una que podemos llamar de corte **axiológico**, centrada en proponer y subrayar los valores sociales que deben circular en los jóvenes, lo que resulta ser un aporte muy parcial (y a veces muy reiterativo) del “deber ser” de los jóvenes como proyecto social.

Una última perspectiva de tipo exclusivamente **vocacional – profesional**, en la cual se asocia Proyecto de Vida con la elección (más o menos acertada y exitosa) de un oficio o profesión, cosa a todas luces importante pero muy limitada, de acuerdo con nuestra perspectiva de trabajo.

Cada una de estas perspectivas, si bien puede tener interés para otro tipo de iniciativa y proyectos, en nuestro caso tienen un valor muy limitado, en especial cuando tratamos de identificar aportes de tipo teórico o conceptual aplicables a un trabajo del corte de nuestro proyecto. En síntesis, parte del reto del presente estudio es y ha sido encontrar referentes conceptuales útiles para nuestro propósito, lo que nos ha impuesto en cierto sentido “abrir camino”, proponer términos y categorías.

3.2 Los ajustes y replanteamientos surgidos del desarrollo del proyecto.

Con el paso de las semanas y a medida que se examinaban las distintas fuentes seleccionadas como aquellas que nos hablarían de los Proyectos de Vida de los y las jóvenes del grupo, fuimos advirtiendo, *primero, que no había tales proyectos de vida*, o al menos que no teníamos indicadores o evidencia de su existencia en la inmensa mayoría de los sujetos estudiados, o lo que es lo mismo, que apenas hallábamos unos fragmentos desarticulados de tales proyectos.

Y segundo, que aquello que nosotros estábamos buscando no parecía producirse de manera súbita o por generación espontánea, sino que era concomitante a la presencia y consolidación de determinados pre-requisitos, a modo de condiciones preparatorias sin las cuales no es posible hablar de Proyectos de Vida como tales.

Esta consideración es válida en dos sentidos: 1) En cuanto a los elementos constituyentes como tales (a los que nos referimos en los párrafos anteriores) . por mencionar un elemento constituyente sobre el cual prácticamente no hay discusión: la dimensión laboral- profesional de un sujeto. A ella no se llega de pronto, como si de un día para otro irrumpiera en la vida de alguien; a ella se llega por sucesivas aproximaciones, es decir que estamos frente a un proceso. Y 2) En cuanto a que los proyectos de vida lo son (o tienen el carácter de tales) si y sólo si se convierten en punto de referencia central para la actuación individual, al menos en lo que compromete lo más vital de cada persona. Es decir que no estamos ante un Proyecto de Vida (tal como queremos proponerlo aquí) si es apenas un enunciado ajeno y externo, formal tal vez, de una persona, pero frente al cual el sujeto actúa con total o casi total independencia, o sea sin que el supuesto Proyecto de Vida incida sobre su conducta.

Este hecho nos impuso una premisa con la cual no se contaba al comienzo: la existencia de pre – requisitos, de condiciones preparatorias para la existencia y actuación del Proyecto de Vida en cada individuo. Y esto se convirtió en un hecho sobresaliente , determinante en nuestro caso, en parte también por estar ante una población de jóvenes cuyo denominador común (además de su pertenencia a estratos bajos) es la presencia de discapacidad cognitiva. A este último punto nos referiremos más adelante.

3.2.1. Acerca de los pre-requisitos y condiciones preparatorias de los proyectos de vida:

Habría dos tipos de condiciones: 1) Unas de tipo psicológico – experiencial, sin las cuales es prácticamente imposible hablar de Proyecto de Vida; y 2) Unas de orden valorativo , que vienen a ser una especie de dispositivos o dinamizadores sin los cuales el Proyecto de Vida es sólo (y en el mejor de los casos) un conjunto de enunciados sin mayor incidencia en la vida individual, es decir sin concreción de ninguna especie.

1. Condiciones de Tipo psicológico – experiencial: Se presenta a continuación una enumeración comentada de aquellas condiciones de carácter psicológico que hasta el momento hemos podido diferenciar, y que estarían a la base de la existencia y, si se quiere, de la “implementación “ de un Proyecto de Vida individual. Como se verá, 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 al sujeto identificar en sí mismo rasgos (favorables o desfavorables, o fortalezas o debilidades) con los que cuenta para proponerse metas y alcanzarlas, pero también para establecer que ciertos propósitos o ideales que adopta como propios lo son, y no representan simplemente intentos de identificación con modelos tal vez muy transitorios, o veladas imposiciones grupales o sociales (por ejemplo de los medios masivos de comunicación) frente a las cuales el joven sujeto no tiene casi conciencia.

La primera posibilidad de autoidentificación es la que hace referencia al propio cuerpo. Este es un dato de experiencia inmediata. Consiste en una referencia, para sentirse uno mismo, a determinadas habilidades físicas, a ciertas cualidades estéticas, al lugar que ocupa en un espacio, a las posibilidades que se tiene de conocerse desde lo corpóreo. Es la posibilidad que nos damos de identificar rasgos de uno mismo, para aceptarlos y valorarlos.

En el nivel síquico, centrado en las propias habilidades, ya desde la primera infancia, por ejemplo, la capacidad intelectual, el talento, el saber desempeñar los distintos papeles, la habilidad manual, etc.

El autoconocimiento implica de igual forma hablar de las propias experiencias para analizarlas, evocando con ello la expresión de emociones, darse la posibilidad también de conocer las propias reacciones para aprender a manejarlas y en otro sentido es la posibilidad de que otros conozcan también nuestros gustos y preferencias, o lo contrario, lo que posibilita la interacción con otros desde una posible seguridad en lo que hacemos.

Un **cierto grado de autoestima (confianza en sí mismo)** que le permita al sujeto creer en sus propias capacidades, en que puede alcanzar ciertos objetivos si se lo propone, que su esfuerzo puede verse retribuido, que sus anhelos y deseos son legítimos, etc. Es preciso subrayar la importancia de esta condición psicológica en el caso de la población con discapacidad cognitiva, puesto que con frecuencia se enfatizan los elementos más racionales del Proyecto de Vida, es decir referidos al diseño de un plan dentro de una cierta lógica, pero subestimando el hecho del compromiso y decisión del sujeto con ese plan, lo que fácilmente puede conducir a ninguna parte. Insistimos en que la población discapacitada cognitivamente suele evidenciar rasgos de gran inseguridad, resultado de una escasa satisfacción consigo misma, de una experiencia social en la cual se le señala más lo que no sabe o no puede hacer, que lo que sí hace y sí puede.

Esta especie de constante suele tener resultados más o menos devastadores en materia de autoestima, lo que condiciona seriamente tanto la construcción de un Proyecto de Vida, como (especialmente) su compromiso personal con el mismo y en ocasiones la persistencia frente a las dificultades que nunca faltan en el camino.

Una mínima **experiencia consciente y positiva con procesos de “planificación personal”**, que le hagan ver que una sucesión sistemática de actos o decisiones puede permitirle efectivamente alcanzar determinadas metas, a diferencia del

“abandonarse al destino”, depender del azar o totalmente de las decisiones y actuaciones de los otros. Esto tiene que ver con cierta conciencia de la relación entre el pasado, el presente y el futuro, que en los niños pequeños es sumamente borrosa y en los niños con discapacidad cognitiva, se acentúa por algunos problemas que presentan a nivel de percepción, atención y memoria, unido a ello, la ausencia desde la vivencia familiar de responsabilidades en el hogar que conllevan a cumplir con ciertas metas.

Un cierto grado de **independencia y autonomía individual**, que implica que cada sujeto entiende que su vida es propia y diferente de la de sus padres, hermanos, amigos y familiares, aunque íntimamente asociada con las de todos ellos; que puede y debe decidir cada día más cosas y que estas decisiones marcan profundamente su destino. La dependencia y la falta de autonomía en el caso de los niños objeto de estudio, es evidente, en circunstancias cotidianas, tienden a depender mucho de los adultos cercanos en la toma de decisiones, además de que son presa fácil de la persuasión. Aspectos que están muy relacionados con este pre-requisito son las pocas oportunidades que se les ofrecen para que puedan actuar de manera más independiente y autónoma, debido a la poca credibilidad y confianza en sus actuaciones por parte de los adultos y de las mismas formas de enseñanza al interior del contexto educativo.

El **Sentido de Vida como orientación básica**, sea tácito o explícito, es condición tanto de la existencia de un Proyecto de Vida como de su relativa estabilidad. Hemos observado que la ausencia de elementos de esta naturaleza (sentido para la vida) va acompañada sistemáticamente de labilidad en el comportamiento, es decir de una extrema variabilidad en los rumbos y anhelos vitales, al punto que se puede afirmar que la ausencia de sentido para la vida conduce al individuo a una dependencia total de los vaivenes ambientales, lo que es por definición opuesto al Proyecto de Vida (como orientador y motor de la acción)

La pregunta por el sentido es una empresa personal que requiere todo de sí para que no sea infructuosa. No tiene edad, tal vez haya una variación en su formulación dependiendo del momento, las circunstancias y 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?*

Cuando la persona se hace la pregunta por el sentido de la vida, rompe el imaginario que le hace percibir a los otros como que “ellos sí son felices”. Esta tendencia un poco patológica conlleva la fuga del individuo de sí mismo y trae para sí una baja autoestima, depresión, angustia y depresión. Frente a esta afirmación, es evidente en los niños y niñas con discapacidad cognitiva del presente estudio, vivir en permanente subestimación de lo que hacen y lo que han hecho hasta el momento con sus vidas, influenciados básicamente por experiencias poco alentadoras en primaria, con sus familias, con algunos docentes y con el entorno que los rodea. Tienden a comparar lo que los “normales” tienen y lo que ellos no poseen, sobretodo desde lo afectivo y lo cognitivo, generando con ello, condiciones poco saludables

psicológicamente. Unido a ello, las familias , de alguna forma generalizada , los comparan mucho con sus hermanos “normales”.

La **constancia en el compromiso con lo anhelado**, lo que en cierto modo es una resultante de varias de las condiciones antes presentadas, una consecuencia de algunas de las anteriores. Se ha dicho ya que la sola existencia (más o menos explícita) de un Proyecto de Vida es inocua si no se le lleva a la práctica, es decir si el individuo no se compromete e involucra integralmente con tal proyecto. Este aspecto relacionado con la constancia en la realización de pequeñas metas, por ejemplo, en el caso particular de nuestra población, depende en gran medida de el acompañamiento del docente, arma de doble filo, si estos niños tienden a crear dependencias. El acompañamiento deben hacerse desde una permanente situación de motivación hacia lo que sea significativo y de igual forma operan mucho los estímulos y la permanente revisión de lo ejecutado con fines de mantenimiento o reestructuración.

2. Condiciones de tipo valorativo: La base axiológica sobre la cual se cimienta el proyecto de vida, hace referencia a que hablar de proyecto de vida es hablar de valores constituidos dentro de un sistema propio que, a su vez, hace diferencia entre un proyecto y otro. Conviene poner de relieve, ante todo, que el Proyecto de Vida no es igual para todos ni todo enunciado de valores constituye una proyecto auténtico y válido. Dicho de otra manera, siendo las personas únicas e irrepetibles , su proyecto existencial es único e irrepetible.

El proyecto de vida es la concreción de valores en un persona. Es hacer que éstos tengan sentido y se expresen vivencialmente. Es la interiorización y afianzamiento de los valores dentro de un orden que generan actitudes y comportamientos con razón de ser.

Dos son los valores que en este orden aparecen con mayor nitidez: ***La responsabilidad y la Libertad.***

Se ha entendido que sólo quien asume conscientemente la responsabilidad de sus actos puede comprometerse con su propio Proyecto de Vida. O, lo que es lo mismo, quien no se hace responsable de sus actos no puede hacerse responsable tampoco de su propia vida, ni puede rendir cuentas de las consecuencias de lo que hace o deja de hacer . Y, como se anotó antes, este rasgo (responsabilidad) no es algo que florece de un día para otro, sino que es algo que se construye y fortalece, es un proceso exigente que se inicia seguramente muy temprano en la vida.

En que sentido hablamos de libertad? La libertad no puede ser entendida sólo como capacidad de elegir o querer. Ni como capacidad de ser. Hablamos de libertad en este sentido: tener conciencia de las carencias, las ataduras, dependencias, apegos y bloqueos que los seres humanos tenemos por alguien o algo; y sobre lo cual hemos construido el centro de nuestra existencia y la hemos puesto a girar. Soy libre cuando me interrogo por el principio y fundamento de mi existencia. Soy libre cuando me pregunto qué hago y por qué lo hago, cómo lo hago y con quién lo hago.

Ser libre es tomar conciencia de mi consistencia, estabilidad y seguridad no está en nada exterior o extraño a la propia persona, cuando se ha iniciado en cada una o uno un proceso de personalización y sentido de la vida.

La explicitación de estos pre-requisitos, dentro del desarrollo del proceso investigativo, obliga de igual forma a la identificación de unos indicadores de desempeño por parte de los [ni@s](#) para estas condiciones, los cuales facilitaron la observación y la sistematización de la información ..

Se presenta a continuación un cuadro síntesis de estos indicadores, que dan cuenta de la categoría establecida como pre –requisito o condición necesaria para la construcción de un proyecto de vida. (ver cuadro en la página siguiente)

En el siguiente cuadro se presentan los prerrequisitos identificados como condiciones necesarias para la construcción del Proyecto de Vida y para cada uno de ellos han sido identificado y definido unos indicadores de desempeño, los cuales fueron la fuente de información que permitió el seguimiento individual para cada uno de los alumnos. Cada prerrequisito se lee de manera vertical.

Autoconocimiento	Autoestima	Independencia y autonomía	Responsabilidad	Experiencias con actuaciones concatenadas
Identificar los rasgos de si mismo	Se quiere a si mismo	Tienen iniciativa y actúa por si mismo	Asume las consecuencias de sus actos.	Planea y cumple con metas a corto plazo
Contar sus experiencias	Identifica elementos positivos (virtudes) en si mismo	Asume liderazgos	Se reconoce como parte de los hechos pertinentes existentes	Planea y cumple con metas a mediano plazo.
Expresar sus emociones	Se mantiene aseado y cuida de si mismo	Tiene sentido critico (lanza juicios)		Piensa y actúa
Conocer sus reacciones y manejarlas		Actúa de acuerdo a gustos y preferencias propias/		Reconoce secuencias de hechos a corto y mediano plazo
Expresa gustos o preferencias o lo contrario.				
Se identifica a l lo largo del tiempo(lo que cambio o lo que permanece)				

4 . CONSTRUCCION METODOLOGICA DE LA INVESTIGACION

4.1 Tipo de estudio

El estudio se planteó desde un principio de carácter exploratorio, en tanto, la categoría central del trabajo (Proyecto de Vida) estaba por construirse y/o enriquecerse y, por lo tanto, su seguimiento y valoración eran algo por determinarse a lo largo de la investigación. Por otro lado, la estrategia pedagógica principal (Portafolio) requería de un diseño y/o adaptaciones para su aplicación el grupo de niños y niñas con discapacidad cognitiva, pues sólo se conocía su implementación en grupos de adultos con un nivel educativo muy superior a nuestra población de aula especial.

Su carácter exploratorio, como suele suceder en estos casos, nos permitía adecuarnos tanto a las condiciones y características derivadas de la exploración de los Proyectos de Vida, como a las limitaciones y rasgos de los niños y niñas con discapacidad cognitiva.

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

Coherente con lo antes anotado (la orientación cualitativa y el seguimiento intrasujetos), desde un principio se propuso la idea de centrar el trabajo metodológico en el estudio de casos, en el que cada niño fu considerado en sí mismo y como unidad de análisis, abandonando de entrada cualquier pretensión de encontrar representatividad o tendencias (ambas nociones en su sentido estadístico)

Según Bromley (1986), el estudio de caso es un término usado especialmente en las ciencias sociales y del comportamiento para referirse a la descripción y análisis de una entidad particular (objeto, persona, familia, grupo, organización, evento, estado, condición, proceso, etc.) Estas entidades naturalmente se dan bajo determinadas circunstancias y tienen una dimensión temporal, es decir , presentan una determinada ubicación espacio – temporal a la luz de la cual deben ser estudiadas. En términos amplios puede decirse que su fin es comprender una persona en situación es decir, comprender cómo y por qué se comporta de una forma determinada en una situación dada. Igualmente, suelen ser utilizados para ilustrar en detalle un fenómeno dado a través de casos típico o representativos del mismo.

En la psicología el estudio de casos individuales representa el enfoque idiográfico de la investigación del comportamiento. Según Bromley, erróneamente se considera

que la aproximación idiográfica tiene que ver exclusivamente con individuos únicos, pues a su juicio la descripción e interpretación de casos particulares solamente puede ser realizada a la luz de un marco teórico general que permita la interpretación de otros casos. El carácter científica de la aproximación idiográfica se deriva de los conceptos abstractos utilizados y que permiten construir el sentido de los casos individuales.

En el presente estudio se realizó una evaluación inicial y un seguimiento individual a cada uno de los alumnos y alumnas que participaron en el proceso, de tal manera que predominó el análisis intrasujeto, es decir, el análisis de cada caso considerado en sí mismo. Sin embargo, las categorías de análisis utilizadas fueron las mismas y el marco teórico utilizado permitió hacer una interpretación general de la experiencia en términos de las posibilidades que tienen los niños con discapacidad cognitiva y vulnerabilidad educativa y social de desarrollar prerequisites para la construcción de sus proyectos de vida, sin perder de vista la singularidad de cada uno de los niños y niñas, especialmente en el sentido pedagógico. Por otra parte, desde el punto de vista metodológico, la diversidad de cuadros clínicos que presentaban los niños abarcados por la categoría discapacidad cognitiva, junto con el reducido número de jóvenes que conformaban el grupo en el que este proyecto tenía previsto trabajar (unos 20 niños y niñas con un promedio de edad aproximado de 13 años) hacía del todo desaconsejable proponer cualquier tipo de comparación intrasujetos, es decir la contrastación de grupos de niños y niñas. En cambio parecía conveniente realizar el trabajo, comparando cada niño o niña sólo consigo mismo, de manera que se controlara la influencia proveniente de la diversidad de cuadros clínicos antes comentada y la diferencia de edad, sexo, etc., por estas razones se adoptó el estudio de casos.

4.2 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 = hasta el grado 1, cuenta también con aulas de educación especial 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. Funciona en dos jornadas y los alumnos cumplen con un proceso escolarizada que va desde los 5 a los 21 años aproximadamente. La institución cuenta también con el programa de integración al aula regular y con un equipo de apoyo que realiza todo este proceso.

La población objeto de estudio del presente proyecto de investigación se encuentra ubicada en la segunda fase del proceso escolar en el grado 4, en la sede C y acude a la institución en la jornada de la tarde. El grupo lo conforman 6 niñas y 14 niños en edades que oscilan entre los 12 y los 15 años, son jóvenes con discapacidad cognitiva educable, leve y fronteriza y 2 de ellos presentan problemas asociados , rasgos autistas y sicóticos.

En cuanto a la historia escolar de los niños, niñas y jóvenes que hicieron parte del proceso, 2 de ellos ingresaron directamente a educación especial y han permanecido allí, los restantes 18 en total, han estado de 1 a 4 años en educación regular en otros centros educativos, procesos de integración escolar y han sido reubicados 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 los 72 años, su nivel educativo no supera el grado 4 de primaria , sólo en un caso se reporta formación a nivel universitario.

4.3 Procedimiento.

El proyecto se desarrolló en cuatro fases:

- ❖ FASE I, preparación del equipo de investigación y la revisión teórica en torno a las categorías Proyecto de Vida y Vulnerabilidad, la conformación del grupo de alumnos y la identificación de actividades que permitieran hacer una lectura de sus posibles Proyectos de Vida y los primeros hallazgos.

Durante esta fase el estudio requería construir o alimentar la propia categoría *Proyecto de Vida* , lo que exigía un trabajo de tipo interpretativo en torno a distintas fuentes de información, de manera que se pudiese encontrar el denominador común, el hecho de que diera sentido a hechos y rasgos .

- ❖ Detección de las condiciones o prerrequisitos necesarios para la construcción del Proyecto de Vida.

Gracias a la orientación exploratoria del trabajo fue posible realizar el que, tal vez, constituye el ajuste más importante de carácter metodológico de este proceso, como respuesta al hecho del todo imprevisto- de que en estos niños y niñas no existía aún lo que podríamos llamar un Proyecto de Vida, sino apenas la irrupción de sus prerrequisitos, de ciertas condiciones básicas para su construcción y adopción. Desde luego esta hallazgo obligó a reformular lo prevista para el seguimiento de los Proyectos de Vida sobre el cual se haría un seguimiento a medida que se implementara la estrategia pedagógica Portafolio, ahora se tendría una serie de prerrequisitos, a modo de unidades que, si bien guardan alguna relación entre sí, son y deben ser tratadas como unidades importante e independientes y ser seguidas separadamente en cada niño y niña. Esta variación de orden tanto conceptual como metodológico, impuso a la investigadora la necesidad de concentrar aún más la atención en cada caso particular, sobre cada una de las posibles fuentes de información pues estos prerrequisitos y condiciones podían aparecer en los lugares y en los momentos menos esperados, al examinar las distintas expresiones y vías de manifestación de la vida interna de estos niños y niñas.

El trabajo mantuvo estrictamente este rasgo y fue justamente este enfoque el que permitió en primer lugar, entender que no se estaba ante proyectos de vida en los casos de estos niños y niña, sino ante una categoría nueva y decisiva para este proyecto de investigación, la de los prerrequisitos o condiciones previas a los proyectos de vida. Y, en segundo lugar, permitió avanzar en cada caso (niño-niña) en la identificación y seguimiento de esos prerrequisitos a lo largo de los meses, en especial, en la segunda mitad del estudio, puesto que elementos como la autoestima, o el autoconocimiento asumen formas y expresiones propias en cada caso, en cada niño y niña, es decir en cada historia de vida.

Sólo así fue posible que la investigación pudiera apreciar los cambios y detecciones en determinados rasgos de los niños y niñas, dado que no se contaba para estos propósitos con pruebas estandarizadas (test psicológicos) debidamente validados para este tipo de población. Aún más, al término del estudio se pensaba que si se hubiese contado con tales pruebas estandarizadas, tal vez se hubiese hecho uso discreto de ellas, y no se habría abandonado el enfoque cualitativo – individualizado que caracterizó a este estudio desde su inicio.

❖ FASE III. El diseño, adaptaciones e implementación de la estrategia pedagógica Portafolio.

En esta fase se diseñó e implementó la estrategia pedagógica, por ello se describe a continuación su definición, los principios pedagógicos en los cuales se apoya, el enfoque pedagógico y las diferentes herramientas creadas para su implementación .

Portafolio es una técnica utilizada por la Fundación Universitaria Monserrate en la Especialización en Educación y Orientación Familiar, con el fin de que los estudiantes revisen y consoliden su opción por la especialización, a través de un proceso sistemático que utiliza herramientas tales como la autobiografía, los ecomapas, los genogramas y las tutorías, entre otras. Para fines de la investigación se hizo una revisión de estas herramientas y se consideró que no todas se constituían en apoyos necesarios y suficientes para el trabajo, por la complejidad de las mismas en el contexto de la educación especial. Por tanto, la técnica Portafolio se rediseñó con el fin de lograr que cada niño o niña recogiera su experiencia de vida persona, familiar y escolar a través de diversas actividades en el aula y fuera de ella, con herramientas y formas de trabajo innovadoras y que además facilitara el seguimiento individual de los alumnos. En cuanto a los contenidos, éstos se definieron para que contribuyeran a desarrollar o por lo menos, iniciar el proceso de consolidación de los prerrequisitos, al mismo tiempo que debían apoyar los contenidos académicos que se trabajan en otras áreas académicas.

Teniendo en cuenta lo anterior Portafolio se definió como: ***Una estrategia pedagógica de carácter individual, que permite el autoreconocimiento del aprendizaje obtenido por la experiencia , a través de un proceso sistemático, activo y comprensivo en el cual se identifican, potencializan y evalúan el saber, las habilidades y las destrezas adquiridas.***

Principios pedagógicos:

- ❖ Portafolio genera un acto pedagógico que tiene una intencionalidad formativa de crecimiento mutuo, en el cual maestro y alumno comparten experiencias y saberes, creando un espacio de reflexión alrededor de la vivencia personal y familiar y la resignifican con nuevas explicaciones.
- ❖ El aprendizaje se asume como factor generador de cambio y como proceso fundamental para el desarrollo humano, en esta perspectiva , las relaciones sociales comprendidas como ínter aprendizaje permiten significar la realidad para consolidar proyectos personales transformadores de la calidad de vida. Así los proyectos individuales favorecen la construcción permanente de la cultura, como producto inacabado de la humanidad.
- ❖ Es sistémico porque la mirada que se realiza sobre los relatos de vida, busca no sólo la perspectiva lineal de la causa – efecto, con la reflexión acerca de lo pedagógico sino que lleva a mirar otros elementos teóricos que subyacen este proceso que son: la visión de persona y la forma de acompañarla en sus procesos de aprendizaje y crecimiento.
- ❖ El enfoque constructivista en relación con las narrativas, reconoce al individuo como un participante activo, anticipador y en evolución en su propia experiencia de vida. Es una alternativa hermenéutica que permite la conceptualización de los humanos, no como objetos , ni como sujetos, sino como proyectos, es decir como metáforas personificadas cuya tarea principal es existir a través del entendimiento y entender a través de la existencia. Lo que nos caracteriza como seres humanos no es el hecho de que nuestras vidas se puedan contar como narrativas, sino el hecho de que somos narradores creativos.
- ❖ Los objetivos propuestos en las diferentes experiencias apuntan a responder a sus necesidades, a acrecentar la permanencia y ofrecer igualdad de oportunidades, dando respuesta a mejorar las condiciones de vulnerabilidad educativa.

Fundamento Pedagógico: La descripción de un enfoque pedagógico como herramienta dinámica, exige la revisión de los aportes de diferentes teóricos, desde diversas perspectivas, para enriquecer la reflexión y la crítica , lo que a su vez permite consolidar el sentido de portafolio y generar nuevos interrogantes en torno a la ruta que pueda tener . "El modelo pedagógico es una representación de las relaciones que predominan en el fenómeno de enseñar, es decir, las relaciones que establecen los sujetos y los contextos en los que habitan"... (Alejandro Flórez). Surgen pues muchos interrogantes en torno al tipo de persona que deseamos o debemos formar , de la forma cómo aprenden y del papel del educador en este proceso. Intentando dar respuesta a estos interrogantes, dentro del marco de la propuesta pedagógica, no podemos casarnos con un único modelo, porque la misma estrategia lo impide.

En cuanto a la concepción de persona y/o sujeto de aprendizaje, se entiende dentro del **enfoque constructivista**, como un ser activo, anticipador, transformador y en evolución en su propia experiencia de vida, sin embargo, el modelo pedagógico **desarrollista** (John Dewey y Piaget) no puede desconocerse, en especial con el tipo de población con la que se trabaja; este enfoque, sustenta su propósito educativo en permitir que cada persona acceda de una manera progresiva y secuencial a la etapa de desarrollo intelectual, de acuerdo con sus necesidades y condiciones. De allí que el ambiente pedagógico que se genera debe contribuir al desarrollo de las estructuras mentales del niño.

El modelo pedagógico **Social** (Freinet, Madarnko y Paulo Freire) establece también que el propósito educativo debe orientarse al desarrollo máximo de las capacidades e intereses del individuo. Establece un lazo importante entre la sociedad y el trabajo colectivo, los cuales cumplen una función fundamental para que dicho desarrollo se exprese no sólo en el espíritu colectivo sino en la formación de los sujetos.

Finalmente el Modelo pedagógico **Ecológico Contextual** reconoce a la persona como un ser dinámico y participativo en los contextos sociocultural y físico que además participa en los entornos y lo integra como agente social, cultural, interactuante y actuante.

Metodología de trabajo: Se ha afirmado anteriormente que Portafolio es una "*Estrategia Pedagógica de carácter individual*", que recoge experiencias de vida de los [niñas](#) a través de una serie de actividades desarrolladas en el aula de clase, en espacios extracurriculares, con el apoyo de sus familias, con el fin de que el niño haga un recorrido por su propia vida, establezca nexos entre su pasado y el presente, procurando con ello, que logre proyectarse a futuro.

La modalidad de trabajo de Portafolio en el aula, está centrada en el taller como espacio de aprendizaje. El taller, se constituye en una experiencia socioeducativa, en la medida en que los participantes interactúan entre sí en torno a una tarea específica, en la cual el trabajo individual es muy importante para la producción colectiva. Dicha experiencia modifica el rol del educando, de un rol pasivo a un rol protagónico en el aprendizaje.

El taller se define como tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización.

La vivencia puede entenderse como el primer paso en el cual se implementan ciertas técnicas motivacionales que permiten movilizar algunas estructuras cognitivas en relación al tema que se trate. (narración de experiencias)

La *reflexión*, busca crear un espacio de integración entre una experiencia previa y una nueva, con el fin de establecer conexiones entre una y otra.

La *conceptualización*, busca que los alumnos logren definir, contar, definir, identificar, mostrar, examinar, indagar e investigar la realidad para interpretarla y

construir un nuevo conocimiento. De alguna manera, ese transitar por las diferentes experiencias lo lleva a ratificar o rectificar modelos aprehendidos, actitudes y comportamientos.

Es necesario destacar que todo aprendizaje parte de una experiencia previa y de una red de interacciones, que en el taller se ponen de manifiesto mostrando una acuarela de fragmentos que es preciso integrar. Por lo tanto, el taller puede convertirse en un lugar de vínculos, de participación, donde se desarrollan distintos estilos de comunicación y un lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos.

En el taller confluyen prácticamente , el método y la técnica, es decir, una metodología que, como tal, exige la relación lógica entre los objetivos, los contenidos, los métodos con los cuales se lleva adelante el proceso de generación y apropiación de contenidos; al mismo tiempo que se deben tener en cuenta las técnicas o instrumentos que se requieren para generar acciones de cambio.

El espacio académico del taller, se inicia con la presentación de un problema o situación problemática a partir del cual se da un proceso de desestructuración, de deconstrucción, para llegar a través de los pasos sucesivos a una nueva estructuración. Proceso este dialéctico por naturaleza, que nos permite ir de la acción a la reflexión y a una nueva conceptualización .

Algunas de las ventajas del trabajo pedagógico en la modalidad de taller se describen a continuación:

- ❖ Trabajo **activo** porque estimula la **participación**
- ❖ Trabajo **colectivo** porque genera **intercambio**
- ❖ Trabajo **creativo** porque posibilita a través de las experiencias sumadas, **reflexión, discusión y solución de problemas.**
- ❖ Trabajo **vivencial** porque la materia prima son **las experiencias propias** y sus productos **influirán en la vida de quienes participan.**
- ❖ Trabajo **concreto** porque **genera compromiso grupal de ejecutar acciones.**
- ❖ Trabajo **sistemático** pone en juego la **autodisciplina** del grupo para cumplir reglas de juego y la **precisión para llevar a las conclusiones.**
- ❖ Trabajo **puntual** porque es un momento especial de **vivencia y reflexión** dentro de los **procesos de vida de un grupo humano.**

Antecedentes sobre la utilización de la técnica de Portafolio:

En el contexto de la Fundación Universitaria Monserrate, portafolio se desarrolla con los estudiantes de la Especialización en Educación y Orientación Familiar a través de dos formas de trabajo: sesiones o tutorías individuales y sesiones de trabajo grupal.

En las primeras, el estudiante inicia una revisión profunda sobre su vida personal y familiar, con el fin de poder construir la autobiografía. Durante este proceso realiza una reflexión y análisis profundos y el producto final es un escrito que recoge su historia personal, además de tener una tutora o tutor permanente, quien se encarga de acompañar al estudiante en este proceso y es quién lo confronta, y lo orienta en las explicaciones. Paralelo a este proceso se van trabajando sesiones grupales que buscan sensibilizar al estudiante en torno a temas relacionados con la especialización y con las unidades de significación.

Se utilizan además herramientas como los genogramas y ecomapas, los cuales permiten hacer una revisión de relaciones y vínculos, de afectaciones en torno a establecimiento de redes de relaciones, etc. El objetivo de Portafolio desde la Especialización es revisar, validar y fortalecer una proyecto de vida , en este caso la especialización misma.

En el marco del presente proyecto, Portafolio busca indagar sobre un posible proyecto de vida en los estudiantes a través del seguimiento individual de los mismos, de las estrategias que se desarrollan en los talleres, de las herramientas que las apoyan , para mirar hasta qué punto, en qué medida y cómo puede contribuir la implementación de esta propuesta pedagógica a la construcción y/o reelaboración de un proyecto de vida, en niños y niñas con discapacidad cognitiva.

Bajo esta perspectiva de trabajo, la estrategia se adaptó completamente, no sólo desde los objetivos sino también en su contenido, metodología de trabajo y herramientas de apoyo.

Con respecto a los objetivos, además de validar una opción de vida, debía adaptarse a las condiciones particulares de la población con discapacidad cognitiva con el fin de potencializar el aprendizaje, además de que debía ser innovadora y útil para los estudiantes.

En cuanto a los contenidos, estos debían abarcar no sólo la posibilidad de escribir la historia de vida, sino que debían crearse herramientas que permitieran la consecución permanente de insumos y experiencias vivenciales que les permitiera a los [niñ@s](#) tener un contacto con ellos mismos, con su historia personal y familiar para reflexionar, aprender - pensar y fortalecerse desde el autoconocimiento y el descubrimiento de habilidades y talentos con el fin de potencializarlos.

Los espacios de acción debían ir más allá del aula tradicional de educación especial , para convertirse en un aula que permitiera resignificar experiencias de manera gratificante, por lo tanto, debía ser un espacio de vida donde los conocimientos cobraran sentido. El material de trabajo debía promover actividades que permitieran la participación activa, la reflexión, la revisión de saberes o experiencias, el trabajo individual y colectivo, que estimulara además

la lectura y la escritura, el uso del juego y el trabajo de grupo, cobraran también un nuevo sentido como estrategia de trabajo pedagógico

Las sesiones de trabajo tenían la siguiente metodología para su desarrollo: Para el día miércoles en un bloque que iba de las 12:15 a las 5:15 p.m., se distribuían las actividades de la siguiente manera:

- ❖ **Aprobación de las actividades a desarrollar:** Este primer momento invita a los participantes a conocer el trabajo a realizar y a sugerir y comentar sobre el desarrollo del mismo, para su aprobación. (15 minutos)
- ❖ **Taller:** Se desarrolla en este espacio el tema central de trabajo de portafolio a través de dos herramientas de trabajo que se describirán más adelante y que se han denominado: Caja de TE y Baúl de cuentos. (2 horas aproximadamente)
- ❖ **Refrigerio y descanso:** Espacio para compartir el refrigerio alrededor de la mesa y para conversar y disfrutar del momento. (30 minutos)
- ❖ **Tutoría individual:** Es un espacio de interlocución docente-alumno con el fin de propiciar la orientación y asesoría de aspectos muy puntuales relacionados con metas a corto, mediano o largo plazo, según el caso.
- ❖ **Tutoría Grupal:** Facilita el intercambio colectivo, fortaleciendo el trabajo en equipo para la planeación de acciones y metas grupales a mediano plazo.

- ❖ Los días jueves en la franja de 12:30 a 3:00 p.m. se desarrollaron los talleres de artes plásticas y teatro, con el fin de descubrir y potencializar talentos. Los alumnos hicieron un proceso de selección del tipo de actividad con la cual se sentían mayor identificados y motivados y eligieron el trabajo en expresión teatral y pintura. Dos profesores especializados en cada una de estas modalidades fueron contratados para que desarrollaran los talleres, los cuales se intercalaban, cada 15 días para cada modalidad. En la sesión correspondiente a desarrollo de las estrategias utilizadas, se describirán cada uno de ellos.

- ❖ Los días viernes en el espacio de 3:30 – 5:00 p.m. se desarrolló una sesión denominada: **cierre de portafolio**. En ella los alumnos hacían un proceso de evaluación en torno a los acuerdos de convivencia, metas programadas y presentaban igualmente imprevistos o situaciones por resolver. (remitirse a Video)

Aunque se definieron tres días específicos para el desarrollo de actividades de Portafolio, las actividades pedagógicas que se desarrollaron dentro del aula de clase, en otras áreas académicas, se articularon con el trabajo que se llevaba a cabo en portafolio; por lo tanto dependieron e influyeron en muchas ocasiones en el trabajo de los días miércoles, jueves y viernes. La programación de las salidas pedagógicas, se asignó a los alumnos, con el acompañamiento de la docente, estas debían tener como requisito para su ejecución la pertinencia y el desarrollo de

habilidades para la convivencia, el mejoramiento del aprendizaje de manera significativa y cumplir con requisitos de planeación acordados por el grupo en las sesiones de tutoría grupal.

Cuando hablamos de Portafolio como elemento que recoge la experiencia de trabajo de los estudiantes, nos referimos también al objeto Portafolio, que es un maletín dividido en compartimentos dentro de los cuales se iban archivando las diversas tareas y experiencias que se realizaron con los muchachos.

Caracterizar también a Portafolio como elemento de trabajo personal, constituyó una manera de reconstrucción de experiencias de vida a través de las cual los niños y niñas fueron coleccionando :

- **Portarretratos** con el ejercicio denominado. “Este(a) soy Yo” Los niños realizaron el primer ejercicio de escritura y conocimiento de sí mismos a través de la narrativa (anexo 1)
- Ejercicio llamado: “**Lo que desearía ser en un mañana**”, en el cual se visualizaron como adultos, en una proyección a futuro, realizando un dibujo. (anexo 2)
- **Mi familia:** Es una cartilla sobre la familia, en la cual se describen momentos y aspectos relacionados con la vida familiar (Anexo 3)
- “**Otras cosas sobre mi**”: Fue el espacio para coleccionar canciones, tarjetas, cartas, entre otros, a través de las cuales se podía observar gustos y preferencias de acuerdo con sus intereses y motivaciones.
- **Mis Bolsas de TE:** En este compartimento los alumnos coleccionaron las bolsas de Te, trabajadas en el espacio de taller.
- **Mi Biografía y Autorretrato** : Fue un ejercicio final en el cual los alumnos reconstruyeron su historia personal y dibujaron su autorretrato en los talleres de pintura. (anexo 4)
- **Mis Acuerdos:** Es una carpeta que contiene dos tipos de formatos de planeación de metas a corto y mediano plazo, en ellas se programaron y organizaron las metas y se evaluaron en las sesiones de tutorías individuales y/o grupales, según el caso. (anexo 5)
- **Mi proyecto:** Es una cartilla en la cual los alumnos llevaron a cabo el proceso de identificación, diseño y programación de un proyecto final de acuerdo con un interés particular. (anexo 6)
- **Mi album de Fotografías:** Allí se guardaron desde fotografías de los alumnos pequeños en espacios y momentos importantes, hasta las fotografías de la mayoría de experiencias escolares vividas durante el proyecto de investigación. Se quiso dar sentido a la fotografía como herramienta que recoge experiencias vividas en un espacio, tiempo, motivo y circunstancia, fortaleciendo con ello la vivencia del proyecto y la conexión con el pasado.

En esta fase de implementación de la propuesta, se diseñaron y adaptaron dos herramientas muy importantes que se denominaron: Caja de TE y Baúl de Cuentos, con el fin de desarrollar algunas habilidades de pensamiento, planteadas en la teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Howard Gardner , que además abre otra perspectiva muy alentadora para las personas con discapacidad cognitiva,

ya que esta teoría pasa a responder a la filosofía de la educación centrada en la persona, entendiendo que no hay una única y uniforme forma de aprender: mientras la mayoría de las personas poseen un gran espectro de inteligencias, cada una tiene características propias para aprender. Todos tenemos múltiples inteligencias, somos más eminentes en unas que en otras y las combinamos y usamos de diferentes maneras. Por lo tanto, lo que debe cambiar es la *actitud*, frente al aprendizaje reestructurando la forma de enseñar para que se pueda cumplir con la función de dar a todos los niños y niñas la oportunidad de aprender desarrollando su máximo potencial intelectual.

Gardner redefine la inteligencia :

- ❖ La capacidad para resolver problemas de la vida.
- ❖ La capacidad para generar nuevos problemas para resolver.
- ❖ La capacidad para elaborar productos u ofrecer servicios que es de un gran valor en un determinado contexto comunitario o cultural.

La teoría de las inteligencias múltiples nos ayuda a comprender mejor la inteligencia humana, facilitando elementos para la enseñanza y el aprendizaje, siendo un punto de partida para una nueva comprensión de las potencialidades de nuestros alumnos. Según Thomas Amstrong, autor de “Cómo despertar la inteligencia de su hijo”, la teoría de inteligencias múltiples nos hace reflexionar sobre otros lenguajes de comunicación y nos desafía a descubrir “lenguajes inteligentes” de nuestros alumnos.

Las herramientas pedagógicas de Portafolio: Caja de TE y Baúl de Cuentos, fueron pensadas y elaboradas a la luz de la teoría de las inteligencias múltiples, reconociendo la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento que favorecieran la aparición de los pre – requisitos necesarios para reelaborar o construir un Proyecto de Vida . Las habilidades que soportan la metodología de trabajo son:

1. **Habilidades comunicativas:**

- ◆ Comprender comunicaciones orales.
- ◆ Expresarse eficazmente en forma oral.
- ◆ Comprender textos escritos en forma autónoma
- ◆ Producir textos escritos con coherencia.

2. **Habilidades Analíticas:**

- ◆ Analizar y resolver situaciones problemáticas
- ◆ Diferenciar entre información y opinión
- ◆ Diferenciar entre información relevante y no relevante.

3. **Habilidades Generativas:**

- ◆ Realizar inferencias (introspección)
- ◆ Extraer conclusiones

- ◆ Utilizar razonamiento deductivo lógico
- ◆ Elaborar hipótesis

4. Habilidades Organizativas:

- ◆ Establecer comparaciones
- ◆ Establecer relaciones causa – efecto
- ◆ Establecer relaciones temporales.

5. Habilidades evaluativas:

- ◆ Evaluar ideas o sucesos
- ◆ Comprobar hipótesis

6. Habilidades Metarreflexivas:

- ◆ Reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

7. Habilidades de integración:

- ◆ Aplicar contenidos aprendidos a situaciones nuevas.

8. Habilidades relacionadas con la autonomía:

- ◆ Comprender por sí mismo consignas de trabajo
- ◆ Resolver problemas en forma independiente.
- ◆ Finalizar tareas adecuando su ritmo a los tiempos previstos.
- ◆ Revisar y corregir sus producciones antes de entregarlas.
- ◆ Utilizar diversas formas de información de acuerdo a las necesidades.

❖ **CAJA DE TE:** Es una herramienta pedagógica del proceso de PORTAFOLIO, diseñada para el trabajo de autodescubrimiento y conocimiento de sí mismo, de identificación de fortalezas y debilidades, de búsqueda de la propia identidad en el encuentro con otros a través de la reflexión, la autocrítica y el trabajo cooperativo.

Permite, a través del análisis de casos y situaciones generar la reflexión en torno a la experiencia personal, dar soluciones a hechos y eventos cotidianos, aflorar valores, sentimientos y emociones .

Es una caja en madera, (20X20 cm y 10 cm. de altura) que contiene 10 bolsas en tela con doble bolsillo, (tamaño aproximado 10cm X10 cm.) que simulan bolsas originales de té, cada una de ellas contiene en uno de los bolsillos una serie de ejercicios alusivos al tema que se trabajará en el taller y en el otro bolsillo se almacena té de sabores variados. Estos ejercicios responden a actividades orientadas a desarrollar las habilidades y competencias mencionadas anteriormente.

❖ **Metodología de trabajo:**

Adecuación del aula de clase: El espacio se adecua a través de la distribución de asientos alrededor de una mesa, la cual está cubierta con un mantel, sobre

ella y en el centro se coloca la Caja de Te, una vela grande y el material que se vaya a utilizar según el tema de trabajo. Siempre se colocan sobre la mesa bolsas en tela más pequeñas que tienen el nombre del tema que se va a trabajar y que además contienen los ejercicios posteriores al taller.

Desarrollo del taller. en este espacio uno de los alumnos saca de dentro de la caja la bolsa y lee el nombre que aparece en ella y la entrega a la docente, quien saca el material de trabajo y se inicia la sesión.

Para el inicio de la sesión se establecen reglas de convivencia tales como: respeto de turno, solicitud de turno, actitud de escucha, respeto por las opiniones, trabajo activo colaborativo y cooperativo.

Cierre del proceso y establecimiento de acuerdos: en este espacio los alumnos clarifican los acuerdos que se relacionan con ejercicios que deben realizarse en la casa y se establece de igual forma la fecha de presentación. Se hace un proceso de retroalimentación de la experiencia y se cierra el taller con una oración de agradecimiento.

Se describen a continuación las sesiones que se desarrollaron con los alumnos en sesiones quincenales, aclarando que no se completaron, debido a actividades y situaciones ajenas a la programación del proyecto . La sesión se describe de acuerdo con la metodología que se utilizó. A cada sesión de trabajo se le asigna un tema cuyo material de trabajo se guarda en la caja de madera dentro de la bolsa correspondiente.

Taller Nº 1

Bolsa amarTE: El regalo de amor más grande del mundo” .

Objetivos:

- Reflexionar en torno a las expresiones de AMOR, que tenemos hacia los demás y que recibimos de las personas que nos rodean .
- identificar rasgos de sí mismo , narrar experiencias y expresar sus emociones.
- Desarrollar un trabajo colectivo en el cual los alumnos cuentan, describen, nombran , explican, comparan, lanzan juicios de valor , analizan , comparan e infieren sobre un caso presentado .

Metodología:

- Los alumnos se colocan en círculo alrededor de la mesa que tiene en el centro la caja de TE y a su alrededor el número de bolsitas de te (elaboradas en tela) cuantos participantes haya.
- La docente le solicita a un voluntario que tome de la ranura de la caja la silueta de un corazón que pende de un hilo, el cual tiene en el otro extremo la bolsa de té que lleva escrito en la parte exterior la palabra: amarTE

- Posteriormente la docente, lee la historia que saca de la bolsa de TE e inicia la reflexión en torno a la lectura. Surgen preguntas que permitan la participación de los alumnos, en cuanto a contar sus propias experiencias, identificarse con alguno de los personajes, analizar la situación presentada, como por ejemplo: Se identifican con algún personaje de la historia? Con cuál? Conocen alguna historia parecida? Qué sentimiento les despertó la historia?
- Como una ejercicio de vivencia con el grupo se propone un trabajo por parejas y de acuerdo con cierto grado de empatía o amistad:
 - Expresarse dos fortalezas que valoren en cada uno o una.
 - Comentar qué fue lo que más les gusto de la lectura.
 - Describir alguna acción de amor que hayan recibido de alguna persona, en algún momento de sus vidas.
- Finalizado el ejercicio, se conforma nuevamente el círculo y se invita a los niños y niñas a compartir a modo de cierre, una conclusión sobre la experiencia que acaban de compartir.
- Finalmente para complementar el trabajo, cada alumno toma de la mesa su bolsa de TE, la cual contiene en su interior un ejercicio para ser desarrollado en casa.
- La docente explica el ejercicio que consiste en diligenciar una guía de preguntas relacionadas con expresión de emociones y sentimientos, como también de compromisos frente a cambios de comportamiento. Despeja dudas y hace el cierre del taller, identificando algunas conclusiones (Estas están consignadas en el diario de campo)

Duración del taller: 2 horas

Taller Nº 2

Bolsa llevarTE: “Supervivencia en el espacio”

Objetivos

- Generar un espacio de trabajo en grupo, donde los alumnos necesitan del trabajo cooperativo para establecer acuerdos, tomar decisiones y argumentar la elección realizada.
- Desarrollar habilidades de pensamiento en el nivel de aplicación y análisis tales como: resolver, seleccionar, inferir, ordenar, debatir y relacionar.

Metodología:

- Los alumnos se dividen en grupos de acuerdo con el número de participantes, en este caso 5 por grupo, la docente inicia la presentación del tema y entrega a

cada uno de los grupos las instrucciones del juego, el cual debe ser leído con detenimiento y cuidado, con el fin de ser resuelto en su totalidad.

- Instrucciones :

VIAJE AL ESPACIO

Ustedes forman parte de la tripulación que viaja al espacio y que iba a reunirse con una nave espacial mayor, pero por problemas en la nave que ustedes viajan, se dañan la mayoría de los equipos, por lo tanto, deben aterrizar lejos de la nave mayor y abandonar la nave. Ustedes deben escoger entre los siguientes artículos los que sean más importantes para poder sobrevivir y llegar a la nave mayor.

La tarea consiste en ponerse de acuerdo entre ustedes, deben escoger 5 artículos y ordenarlos de acuerdo con su importancia y utilidad. Escriban 1 al artículo más importante, 2 al que le sigue, 3 al siguiente y así hasta completar 5

- _____ caja de fósforos
- _____ caja de comida concentrada
- _____ Soga o lazo
- _____ estufa pequeña para calentar alimentos
- _____ 2 pistolas calibre 45
- _____ luces de bengala
- _____ botiquín de primeros auxilios.
- _____ un radio para comunicarse con la tierra
- _____ una caja de leche en polvo
- _____ seda de paracaídas
- _____ un mapa del universo
- _____ 2 tanques de oxígeno
- _____ un bote salvavidas
- _____ 25 litros de agua
- _____ una sombrilla

BUENA SUERTE Y NO OLVIDEN : SOLO SI TRABAJAN EN GRUPO PODRAN LLEVAR A FELIZ TERMINO SU MISION.

- Se da a cada grupo un espacio de 30 minutos para el trabajo, la docente permanece cerca de los grupos para despejar dudas, sin orientar el trabajo hacia la solución de la situación.
- Finalizado el ejercicio cada grupo socializará el trabajo y la docente presentará en el tablero en una cartelera el orden adecuado de los objetos para que los grupos comparen.

- Se inicia un proceso de análisis de lo sucedido en cada grupo, y se pide a los alumnos que expresen sus sentires frente al ejercicio, de igual forma que evalúen qué fallas existieron en el establecimiento de acuerdos y toma de decisiones.
- La docente propone comparar el ejercicio con la vida personal, en la cual muchas veces se deben tomar decisiones que afectan la vida personal, la convivencia y las relaciones interpersonales.
- Finalizada la experiencia, se hace un proceso de síntesis y se solicita a los participantes que desde el proceso vivido den una interpretación al tema de la bolsa de té.
- La docente invita a los alumnos a acercarse a la mesa y tomar su bolsa de TE, dentro de la cual encuentran un llavero con la letra inicial del nombre de cada alumno en madera y prendido a éste hay una llave que a modo de acto simbólico, representa la llave que *“abre los corazones de todas las personas”*, si el comportamiento de quien lo porta asume siempre una actitud de respeto y de cooperación hacia las demás personas.
- Posteriormente , se entrega a cada niño y niña , un certificado de compromiso, el cual busca concretar una acción que fortalezca el trabajo realizado en la sesión, este dice:

CERTIFICADO DE COMPROMISO

Sesión CAJA DE TE de Portafolio

YO

Me comprometo a trabajar en beneficio del grupo,
Respetando las diferencias y las formas diversas de trabajo.

“A partir de hoy , voy a llevarTE en mi corazón”

Firma

Fecha: _____

- La sesión finaliza , con la invitación de parte de la docente, para que quienes deseen comprometerse en la ejecución de la meta de cooperación y respeto por las diferencias diligencien el certificado como una forma de aceptación.

Duración del taller: 2 horas

Taller N° 3

Bolsa comunicarTE: Esta bolsa contiene las instrucciones de un ejercicio que busca que los alumnos identifiquen aspectos importantes de la comunicación .

Objetivos:

- Identificar a través de la vivencia, las diversas formas que hay de comunicación y su importancia en la relación con las personas.
- Incentivar en los alumnos el uso adecuado de destrezas como: escuchar, seguir instrucciones, brindar explicaciones y orientar a través de la instrucción a un compañero siguiendo una secuencia apropiada

Adecuación del espacio: La docente delimitará con cinta un espacio no mayor a 2 metros cuadrados, además de la adecuación ordinaria que se hace para el desarrollo del taller.

Metodología:

- Se sacará de la caja de TE, la bolsa correspondiente al tema del día: ComunicarTE, y da las siguientes instrucciones al grupo:
 1. Se van a organizar por parejas.
 2. Uno de ustedes va a salir del salón y esperará a su compañero en ...(el alumno debe salir del salón)
 3. Voy a colocar dentro de este cuadrado estos vasos (va ejecutando la acción. Los vasos se colocan con la superficie ancha hacia abajo y se distribuyen sobre la superficie del cuadrado hasta ocuparla toda) que me van a servir para realizar un ejercicio con ustedes y sus parejas. Voy a entregarles una venda y ustedes deben salir a buscar a su pareja, venderle los ojos y traerla aquí.
 4. Deben organizarse y numerarse para saber el orden en que realizará el ejercicio. (los alumnos organizan el orden en que realizaran la experiencia con su pareja)
 5. Solicita al primer participante traer a su pareja con los ojos vendados colocarlo frente al cuadrado y explicarle que debe caminar dentro del espacio pasando de un lado al otro, sin pisar o dañar los vasos. Esta actividad dependerá de las indicaciones que su compañero le dé, por lo tanto, debe estar muy atento, escuchar y seguir adecuadamente sus instrucciones.
 6. El ejercicio se pierde cuando alguna de las indicaciones no se cumple.
- Finalizado el ejercicio, los participantes comentarán sobre la experiencia vivida. La docente orientará el trabajo hacia la identificación de destrezas y habilidades necesarias en el desarrollo del ejercicio, no sólo desde lo comunicativo, sino también desde lo relacional y lo corporal.

- Se buscará también comparar las habilidades y destrezas que deben alcanzarse desde las dos perspectivas: quien ejecuta el ejercicio y quien lo dirige.
- Los alumnos irán posteriormente a la mesa donde se encuentran las bolsas de té, escogerán la de cada uno, revisarán dentro de la misma con el fin de sacar un abrirán el sobre que contiene una hoja, en la cual escribirán una carta a la persona con la que tienen más problemas de comunicación, expresando sentires y temores, con respecto a los momentos en los cuales no se han podido comunicar correctamente. Ejercicio que se realizará en la casa, para ser compartido después en la sesión final de cierre de portafolio.

Duración de la sesión: 2 horas.

Taller Nº 4

Bolsa mirarTE: Esta bolsa contiene la grabación de la historia: "La casa de los mil espejos".

Objetivos:

- Propiciar un espacio de reflexión en torno a la historia: "La casa de los mil espejos", identificando aspectos relacionados con la imagen de sí mismo .
- Identificar elementos positivos (virtudes) de sí mismo.
- Desarrollar habilidades de pensamiento: comunicativas, evaluativas y de integración a través de la comprensión de una historia, de la evaluación de ideas o sucesos y de aplicación de contenidos aprendidos a situaciones nuevas.

Adecuación del espacio: Se organiza el espacio y se coloca en lugar adecuado de acuerdo con el espacio, una grabadora.

Metodología:

- La docente pide a uno de los alumnos sacar de dentro de la caja, la bolsa que corresponde al día (siempre por el orificio de la bolsa, aparece, el distintivo del tema, en este caso un espejo). La docente saca el cassette con la grabación y la coloca en la grabadora, pidiendo a los alumnos escuchar atentamente.
- Finalizada la grabación la docente hará preguntas relacionadas con el tema y se iniciará un conversatorio sobre la importancia que tiene el mirarnos a nosotros mismos, como si nos miráramos a diario en un espejo. De la valoración que hagamos de nosotros mismos dependerá que se abran caminos o se cierren, en

la relación con las demás personas. Se pide a los alumnos que expresen gustos y preferencias o lo contrario . Este proceso de participación en el conversatorio implica poner en uso habilidades de pensamiento comunicativas al dar interpretación y comprensión de la historia presentada, además implica analizar la situación comparándola con experiencias propias o de otros, evaluar de igual forma situaciones y poner en práctica algunos aprendizajes relacionados con su autoconocimiento a situaciones nuevas presentadas por sus interlocutores.

- Posteriormente , la docente realiza un proceso de síntesis de la sesión, invitando a los alumnos a que le colaboren en este proceso a través de sus aportes con respecto a lanzar conclusiones del trabajo realizado. Finalizado este ejercicio, cada alumno escoge su bolsa de TE, dentro de la cual hay un espejo, que tiene en la parte posterior la siguiente frase: “Recuerda que el espejo tiene dos caras, cuál prefieres tú”. Se pide a los niños que interpreten la frase a modo de cierre final de la experiencia, invitándolos a guardar en el portafolio la bolsa y a mantener la rutina de usar el espejo, para valorar sus fortalezas.

Taller Nº 5

Bolsa ayudarTE: “Juego de cooperación “

Esta bolsa contiene las instrucciones de una actividad que debe desarrollarse por grupos y que sólo con la colaboración y ayuda de todos los integrantes de cada equipo de trabajo podrá llegar a feliz término. Este ejercicio implica tomar decisiones de acuerdo con varias opciones, comunicarse con otros para obtener información, establecer un plan de trabajo, asumir liderazgos y tener en cuenta que las pistas que se entregan forman parte de un todo y que la concatenación de las mismas, los llevarán al resultado final,

Objetivos:

- Lograr que los alumnos trabajen en grupo, asumiendo liderazgos, mostrando iniciativa y reconociendo secuencias para lograr concluir una tarea dada.
- Crear un espacio de esparcimiento a través del juego, donde se conjuguen la responsabilidad, la independencia y la autonomía.
- Lograr que los alumnos comprendan por sí mismos consignas de trabajo, resolver tareas en forma independiente, finalizar tareas adecuando su ritmo a los tiempos previstos, revisar y corregir el trabajo antes de entregarlo y establecer relaciones causa – efecto.

Adecuación del espacio: Además de la adecuación acostumbrada, se colocarán en 5 espacios del salón una mesa y en cada una de ellas un sobre de un color determinado, dentro del cual se encuentran los materiales para realizar el trabajo (Sobres de colores: amarillo, azul, rojo, verde y naranja)

Metodología:

- Se dividirán los alumnos al azar en 5 grupos.
- La maestra leerá las instrucciones que se encuentran dentro de la bolsa de TE, identificada con la palabra ayudarTE:

Apreciados amigos y amigas, en cada sobre encontrarán un material que les servirá para completar una misión. Deben colocar cada artículo y colocarlo sobre la mesa. Posteriormente realizarán una visita por cada uno de los grupos, cuando la profe lo indique, con el fin de mirar el material que cada uno de los grupos tiene. Después del recorrido deben reunirse en su mesa y acordar qué tarea van a realizar. Ustedes pueden acercarse a los otros grupos y preguntar para despejar las dudas que tengan. Su profe dará un espacio para que se organicen y cuándo ella de la señal, cada grupo iniciará su trabajo, ganará el equipo que primero finalice la tarea. El resultado de este trabajo depende de que trabajen en grupo y todos se colaboren. Buena Suerte.

- **Meta que se busca:** Cada sobre, colocado en cada una de las mesas, contiene los elementos que se necesitan para coser con hilo y aguja, unos botones (4) sobre la silueta de una muñeca. En un sobre hay 4 agujas, otro sobre tiene 4 hilos, otro sobre tiene 4 botones, el otro tiene 4 tijeras y el último tiene 4 siluetas de muñecos o muñecas.
- Los alumnos se reunirán y acordarán qué actividad se debe realizar. Deben ir a cada grupo y escoger un artículo, con el fin de reunir todo el material que les permitirá realizar el ejercicio.
- La actividad finaliza con el primer grupo que logre concluir el ejercicio.
- Los alumnos se ubicarán en torno a la mesa central y evaluarán la actividad realizada destacando: dificultades encontradas, aciertos importantes en el trabajo de grupo. De igual forma se hará una reflexión sobre su propio desempeño dentro del grupo.
- Finalmente la docente pedirá a cada alumno que escoja su bolsa, la cual contiene un rectángulo en icopor, un pedazo de papel de regalo y una lectura titulada: “el regalo”. Cada alumno empacará su rectángulo en el papel de regalo y pegará sobre la superficie la lectura sobre el regalo. La leerán en voz alta y al finalizar la lectura intercambiarán el regalo simbólico con algún compañero.

Finalmente guardarán la bolsa de té con el paquete en el “portafolio” y compartirán la lectura con algún miembro de la familia.

Por programación de actividades institucionales en las cuales participan el grupo de niños del proyecto, las siguientes sesiones de caja de té no se realizaron, por lo tanto no se describen en el presente informe, serán presentadas en el CD interactivo que se realizará.

Observación: Para la sistematización de la información, la docente llevó un Diario de campo, en el cual se tienen consignadas todas las sesiones de Caja de Té y Baúl de cuentos. (Anexo 7) donde el lector puede remitirse para obtener la información relacionada con cada sesión de trabajo.

BAUL DE CUENTOS

Es una herramienta pedagógica de Portafolio, creada para contribuir a desarrollar habilidades comunicativas, Analíticas, Generativas, Organizativas, Evaluativas, Metarreflexivas y de Integración .

El eje de trabajo en esta herramienta es el cuento, porque permite desarrollar la capacidad de inventiva del niño, en el cuento afloran formas particulares de expresar vivencias, se permite la posibilidad de articular tiempo y espacio en contextos determinados, de otorgar a los personajes sus propias formas de vida o de otros, de presentar una realidad desde la perspectiva de quien la construye, de presentar en forma secuenciada momentos de realidad o de fantasía y de socializar en grupo a través de la narrativa. Construir un cuento da la posibilidad de pensar a futuro, de reconocer secuencias de hechos a corto, mediano y largo plazo y de relacionar e integrar contenidos de diferentes áreas.

Para los niños con discapacidad cognitiva es muy difícil la ubicación en el tiempo y en el espacio, (tiene mucha incidencia la dimensión corporal y de conocimiento corporal), por lo tanto, los cuentos que se guardan en el baúl no tienen final, deben ser construidos e interpretados por los alumnos en un tiempo y en un espacio, a través de sus propias experiencias, deben concretarse en acciones concatenadas, y los finales que son escogidos y construidos por los niños, los llevan a utilizar el razonamiento deductivo lógico. Baúl de cuentos ocupa un lugar importante en la incidencia que pueda tener en los alumnos en la construcción de un proyecto de vida, ya que su función y sentido se orienta hacia el fortalecimiento de las condiciones que llevan a los alumnos a proyectarse y pensarse a futuro.

METODOLOGIA DE TRABAJO

Para el desarrollo de este trabajo se cuenta con un baúl en madera diseñado especialmente para “Portafolio”, el cual guarda una serie de bolsas en tela de colores, dentro de las cuales se encuentran diseñados una serie de cuentos inconclusos, con el fin de que sean trabajados en cada sesión por el grupo.

Baúl de cuentos se trabaja una vez cada quince días , alternado con Caja de TE. A continuación se describen los talleres llevados a cabo con esta herramienta pedagógica a saber:

Taller No. 1

Nombre del cuento: “la familia de las pelotas”

Objetivos:

- Producir oralmente y en forma grupal, un cuento a partir de un tema dado.
- Narrar un cuento relacionando e integrando experiencias propias.

Adecuación del espacio: Los alumnos se organizan alrededor del Baúl de cuentos en círculo .

Desarrollo de la sesión:

- la docente explica al grupo el trabajo que se va a realizar y enfatiza la importancia del trabajo en grupo y del objetivo final de la sesión, el cual consiste en darle fin al cuento de acuerdo con las opciones que presente cada grupo y las explicaciones que argumenten dicho trabajo.
- A medida que se van sacando las pelotas de la bolsa, la docente realiza una narrativa en torno a la familia de las pelotas que se caracterizan por ser..... (cada pelota está diseñada en una textura particular: estropajo, peluche, goma, plástico, con olor, etc.) dentro de la bolsa aparece una en particular que está enroscada y que al ser manipulada se desenvuelve en forma de serpiente de caucho..... dejando la situación en suspenso e inconclusa.
- Pide a los niños que, conformados en grupos, le den un final al cuento que se acaba de presentar, transfiriéndolo a situaciones y vivencias que se tengan al interior de sus familias y cómo nos pueden estar afectando en la convivencia .
- Se da un tiempo para la conformación de los grupos, la construcción del cuento y finalmente se socializa ante el grupo cada experiencia.
- Posterior a que cada grupo socialice el trabajo, se comentan los aspectos que son importantes en torno al tema tratado y se extraen conclusiones.
- Para finalizar la docente pide a los alumnos que se identifiquen con alguna de las pelotas y que expresen los motivos de su elección.

- El cierre de la sesión lo realiza la docente recogiendo la experiencia y entregando a cada niño un friso pequeño, en el cual deben dibujar o escribir o dibujar y escribir un cuento relacionado con la experiencia vivida en el taller.

Taller No. 2

Nombre del cuento: “En el país de las galletas.....”

Objetivo: Preparar unas galletas y asociar el proceso con la consecución de metas a corto, mediano o largo plazo.

Adecuación del espacio: Los alumnos se organizan alrededor de una mesa en la cual se encuentra el baúl de cuentos, los materiales y utensilios necesarios para la preparación de las galletas.

Desarrollo de la sesión:

- La docente saca la bolsa correspondiente al cuento y hace la narrativa de a una historia que habla sobre el país de las galletas, en el cual se ha descubierto un problema, para el cual no se ha encontrado solución alguna. A medida que hace la narración, va sacando de dentro de la bolsa, los personajes (galletas elaboradas en corcho, decoradas y pintadas por una cara con determinado sabor, ejemplo: miel y en la otra cara la imagen de la expresión facial que puede representar a esta galleta) deja para la elección de cada niño y niña, la finalización del cuento. A través de preguntas individualizadas, la docente induce la participación de todos los alumnos, buscando opiniones y argumentaciones en ellos que soporten sus respuestas.
- Finalizado este trabajo, que a modo de cierre de la actividad, es la preparación de las galletas, la docente saca dentro de la bolsa del cuento, una receta de galletas, cuyo ingrediente principal y secreto es “El amor”. Ingrediente que cada persona lleva en su corazón y que sólo puede ser agregado a la mezcla, si existe la disposición y el esfuerzo necesario para compartirlo con los demás.
- Para la preparación de las galletas, se destacan las siguientes actividades: Leer las instrucciones para la preparación, lo que implica comprender un texto escrito, seleccionar los ingredientes, seguir en forma secuenciada el proceso de preparación de las galletas y finalmente el logro, de finalización de una meta propuesta. De igual forma se establece una relación causa –efecto , se establecen relaciones lógico matemáticas (medición porciones en los ingredientes) relacionando e integrando con ello, contenidos de otras áreas.
- Como cierre del trabajo, se solicita a los alumnos que traten de identificarse con alguno de los personajes del cuento y expresen los motivos de su elección.

Taller No. 3

Nombre del cuento: “Las historias que aún no tienen fin...”

Objetivo:

- Interpretar a partir de la lectura de imágenes un cuento, evaluando ideas y sucesos .
- Reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, a través de realizar inferencias, elaborar hipótesis, diferenciar entre información y opinión y analizar y resolver situaciones problemáticas.

Adecuación del espacio: Los alumnos se organizan alrededor del baúl de cuentos, en grupos pequeños.

Desarrollo de la sesión :

- La docente saca del baúl de cuentos la bolsa correspondiente al cuento del día y hace entrega a cada grupo de un friso, y explica que cada grupo va a interpretar las imágenes presentadas en el friso con el fin de construir un cuento, para ser socializado en la plenaria.
- Dentro de la bolsa hay 5 frisos que corresponden a secuencias de historietas variadas las cuales no tienen en la última parte imagen alguna . Se acuerda un tiempo para el trabajo y para la socialización de la experiencia. Se acuerda de igual forma que finalizada la presentación de cada grupo, se pueden realizar preguntas sobre el cuento y algunas consideraciones que retroalimenten al grupo que expone el cuento.
- Finalmente la docente entrega a cada alumno los materiales necesarios para que realice un friso y un cuento que esté relacionado con alguna situación significativa en su vida. Este trabajo debe guardarse en el Portafolio.

Taller No. 4

Nombre del cuento: El secuestro

Objetivos:

- Realizar un proceso de indagación y expresión de juicios de valor en torno a una historia particular.
- Extraer conclusiones, comprobar hipótesis, establecer relaciones de causa – efecto.

Adecuación del espacio: Los niños se organizan en grupos alrededor del baúl de cuentos.

Desarrollo de la sesión:

- La docente saca del baúl la bolsa correspondiente al tema del día y explica a los alumnos que el trabajo para la sesión de trabajo consiste en investigar y descubrir los motivos por los cuales se ha presentado la siguiente situación: (a medida que cuenta la historia, va dejando sobre la mesa las diferentes siluetas con rostros de personas) ...Es la historia de una pareja que tiene un hijo de 13 años, el cual es secuestrado y por el cual se pide una alta suma de dinero. Alrededor de esta pareja hay, estos personajes, los cuales se sospechan pueden haber realizado el secuestro. Ustedes deben descubrir quién o quienes pudieron hacerlo y exponer los motivos por los cuales se sucedió el hecho.
- Se da un tiempo de 20 a 30 minutos para que los alumnos se organicen y analicen la situación, se entrega a cada grupo 2 rótulos con las palabras secuestrador y cómplice, para que escriban detrás de ellos los nombre que asignarán a la o las personas y una descripción breve de cada uno(a).
- Al finalizar el tiempo, cada grupo debe presentar su trabajo y contar los motivos por los cuales hicieron determinada elección, reportar de igual forma cómo llegaron a acuerdos y finalmente exponer las conclusiones.
- Concluido el trabajo de cada grupo, la docente les expone la versión original del cuento, la cual se compara con la construida por lo alumnos. En esta parte de la sesión surge nuevamente la discusión en torno a la forma en que cada grupo hizo su indagación y construyó las hipótesis.
- Se cierra la sesión de trabajo. A partir de este ejercicio, solicita a cada alumno que exprese una conclusión de acuerdo con la experiencia vivida.

Taller No. 5

Nombre del cuento: Las gotas de agua.

Objetivos:

- Diseñar y construir un cuento que tenga un mensaje para el grupo y que se relacione con el bienestar personal y el cuidado del medio ambiente.
- Preparar una forma de presentación de un mensaje ecológico, para el grupo relacionado con la conservación del agua.
- Resolver tareas en forma independiente, adecuando su ritmo a la finalización de estas tareas en los tiempos previstos y revisar y corregir sus producciones antes de entregarlas.

Desarrollo de la sesión:

- La docente saca del baúl la bolsa que contiene 5 siluetas en forma de gotas con imágenes en las dos caras, pide a los alumnos que divididos en 5 grupos, escojan una silueta, la cual forma parte de la primera imagen de un cuento que deben diseñar y añadir a esta primera imagen. El cuento debe relacionarse con la historia de una gota de agua y tener un mensaje positivo para el grupo.
- El tiempo para realizar el trabajo se acuerda con el grupo . Para finalizar, cada grupo socializa la experiencia, a través de un relator.
- A partir de cada historia se retroalimenta el trabajo y finalmente la docente hace énfasis en el objetivo del taller y solicita a cada participante que exprese una conclusión de acuerdo con la experiencia que se ha vivido en el desarrollo de la sesión.

Observación: Para la sistematización de la información, la docente llevó un Diario de campo, en el cual se tienen consignadas todas las sesiones de Caja de Té y Baúl de cuentos. (Anexo 7) donde el lector puede remitirse para obtener la información relacionada con cada sesión de trabajo.

LAS TUTORIAS

Las tutorías dentro del proceso de acompañamiento de Portafolio se constituyen en el marco del “ diálogo clarificador”.

El núcleo central del “Proyecto de Vida” son los valores que movilizan al individuo a tener determinadas actitudes y a comportarse o actuar de manera correspondiente. Raths dice que “usamos el término valor para definir esas creencias, propósitos y principios que son elegidos libre y cuidadosamente, que apreciamos con sinceridad y que utilizamos para normar nuestra conducta”. (Raths, Louis. El sentido de los valores y la enseñanza. Méjico 1067, pg. 43) .

Las tutorías buscan fortalecer en los niños y niñas la seguridad y confianza en sí mismos con el fin de que logren tener más claridad en sus metas para poder enfrentarse de modo más constructivo a situaciones. De igual forma se busca que adquiera mayor sentido crítico y creativo.

Es característica de la clarificación de valores la integración de pensamiento, afectividad y acción; el objetivo 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”.

Si una persona sabe bien los valores que mueven su vida su conducta será normalmente decidida, coherente, productiva; mientras que si no tiene claridad en lo que quiere conseguir ni en los valores que lo fundamentan su conducta será dispersa, desorganizada e ineficaz.

La clarificación de valores debe abordar a un individuo que desde temprana edad ha sido influenciado por tres ambientes que, en no pocas ocasiones, lo han bombardeado con mensajes contradictorios y metodologías completamente diferentes : **la familia, la escuela y la calle**. Estos inciden en los procesos de valoración que ocurren en la persona y que corresponden al sistema axiológico que se va configurando paulatinamente.

La familia transmite normas de conducta bajo la concepción de que los padres son los que poseen la experiencia y son los que saben lo que le conviene o no a sus hijos. Ellos deciden por sus hijos desde lo más ínfimo hasta lo más trascendente, particularmente en hijos con alguna discapacidad. Decisiones desde lo afectivo, en el aspecto profesional, en lo social , entre otros y de algún modo inconsciente los hijos van respondiendo según los patrones inculcados.

La escuela hace otro tanto a través de sus propios medios. La vida se normatiza y se regula hasta el extremo . La obediencia es una verdadera virtud y la aplicación en la adquisición de contenidos es el mérito. Las relaciones entre alumnos y profesores son funcionales. El afecto es algo que puede llegar a ser mal visto si llegara a ocurrir. Se coarta la expresión de sentimientos y emociones. Los muchachos encuentran en sus pares los mejores confidentes para compartir lo que les pasa . Unos y otros normalmente cambian la manera de expresarse y comportarse cuando están con sus compañeros y amigos ya que con ellos emergen otras maneras de concebir la vida , el sexo opuesto, el mundo, la cultura y demás.

Y la **calle** hace una propuesta diferente a través de sus mensajes y sus signos diversos. Es el mundo de lo permitido, de lo fascinante por descubrir, de las experiencias novedosas, de los caminos que en muchas ocasiones no tienen ruta de vuelta y de los retos para los que no tienen conciencia de lo que son y qué quieren. La calle es el espacio para ser “libre” y pasar por alto – si se quiere –las normas sociales , pasar de incógnito siendo espectador de todo lo que se manifiesta. En la calle es muy importante la viveza y la astucia para aprovechar las oportunidades, sacarle fruto a las ofertas y sobrevivir ante aquellos que pudieran hacer daño.

Estos ambientes (y otros como los medios de comunicación, por ejemplo) crean en el individuo tal confusión en sí mismo que se hace necesario clarificar los valores que regirán su vida, le darán autenticidad y le procurarán sentido a su propia vida.

En el contexto de las **tutorías** se busca que los alumnos clarifiquen sus valores. Se toman como pautas de trabajo lo que Raths, propone como exigencias que se deben hacer desde lo educativo para llevar a los niños, niñas y jóvenes a identificar sus propios valores:

- Seleccionar libremente.
- Seleccionar entre varias alternativas
- Seleccionar después de una cuidadosa consideración de las consecuencias de cada alternativa.
- Apreciar y disfrutar la selección
- Afirmarla
- Actuar de acuerdo con la selección
- Aplicarla repetidamente en nuestra forma de vida.

El objetivo primordial de la clarificación de valores es el desarrollo de procesos de concientización y valoración que llevan a la persona a tomar decisiones libres teniendo en cuenta alternativas y consecuencias. Esto implica que la persona tome contacto consigo mismo dando lugar a que su **autoconcepto** y **autoestima**, se abra a su propia experiencia y se escuche para darse cuenta de lo que realmente quiere y bajo el supuesto de que es autónomo.

Clarificar los valores lleva a que la persona pueda responder vitalmente a preguntas como: *Cuál es mi opción fundamental? Qué quiero hacer en mi vida? A quién quiero? Qué compromiso asumiré? Qué destino daré a mi sexualidad? Qué acciones de compromiso asumo con los otros, con los más necesitados? Cómo viviré mi espiritualidad? Cuáles son mis compromisos?* Y otras que buscan dar sentido a la persona en todas sus dimensiones.

Existen cuatro dimensiones que aseguran la solidez y la unidad del proyecto de vida: afectiva, socio – política, profesional y trascendente. (Oscar Albeiro Arango Alzate. *el discernimiento y Proyecto de Vida.1999*)

Sovernigo, afirma: El hombre es un ser eminentemente racional. Tiene la posibilidad de relacionarse consigo mismo generando un modo de autoconciencia que le permite reconocer su yo real con todas sus dinámicas como ser pensante, sintiente y actuante. Además emerge desde dentro para relacionarse con **el otro, los otros, lo otro y el infinitamente Otro.**

Relación con el otro: La afectividad como proceso y experiencia sólo es posible en el encuentro con un yo y un tú. Esta no se da en “masa”. En la relación con el otro surge la dimensión afectiva que se expresa en el amor de pareja, la amistad, la fraternidad y la filiación.

Relación con los otros: En esta relación el individuo hace su aporte para generar o fortalecer grupos “roscas”, comunidades, organizaciones o sociedades. La envergadura del ente social lo da su propia mirada, su concepción del mundo y su capacidad de darse cuenta de la trascendencia de su acciones para permitir el bien común. En la relación con los otros se ubica la dimensión socio política.

Relación con lo otro: Lo otro es el mundo como cosmos, el entorno, la naturaleza, etc. El ser humano – desde el lenguaje teológico cristiano – está llamado a ser co-creador del mundo y re-creador en el mundo. Para lograr esto hace comprensión del

mismo mundo, se hace poseedor de un saber y se constituye en transformador a través de una profesión, por eso, esta relación da lugar a la dimensión profesional.

Relación con el Otro: La fe como realidad antropológica le permite reconocer y creer en un ser trascendente. Dentro de la espiritualidad da la posibilidad de tener una idea de Dios y unas prácticas con sentido que no minen la libertad del individuo sino que, al contrario, permitan la unificación con el mismo Dios. En la relación con el infinitamente Otro está la dimensión trascendente.

Finalmente, las Tutorías recogen las opiniones que se viven al interior del aula, de las actividades pedagógicas, de las sesiones de portafolio, de los encuentros permanentes en la vivencia familiar, educativa y social a través de dos formas de trabajo: individual y colectiva.

La Tutoría Individual: invita a la reflexión individual del alumno o alumna, con una tutora (docente) estableciéndose un diálogo personal que implica la revisión interior de formas de convivencia, de acciones en el trabajo con el grupo, de opciones para el desarrollo de actividades, de cumplimiento de compromisos, de solución de conflictos y de identificación de los valores que son dispositivos para las acciones de los niños y niñas, Se busca en esta forma de trabajo el encuentro consigo mismo, con lo otro y con el Otro. (Modelo de seguimiento de la tutoría, anexo 8)

En ellas el alumno conversa sobre sus reacciones y el manejo que hace de ellas, en determinados momentos, identifica a lo largo del tiempo en cuanto a lo que permanece o cambia, se reconoce como parte de los hechos externos pertinentes, lo que contribuye a fortalecer la responsabilidad.

Los alumnos se inscriben a la tutoría de acuerdo con la necesidad de que sienten de ser escuchados y de ser orientados.

La Tutoría Colectiva: Esta tutoría se vivencia más en el encuentro con los otros, en una permanente autoevaluación de acciones que afectan al grupo y que afectan a la persona. En este espacio se revisan los compromisos y metas establecidas en el trabajo grupal y se retroalimentan procesos . (Anexo 8, modelo de seguimiento del alumno en tutoría grupal) Son el espacio donde el alumno se permite ser mirado por los otros, compañeros y docente, con el fin de clarificar y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, evaluar ideas o sucesos y de alguna forma responder responsablemente ante un grupo, sobre sus actuaciones y las afectaciones que ellas tienen sobre el grupo.

En este espacio, los alumnos programaban también las salidas pedagógicas, las cuales formaron parte de la ejecución de metas a mediano plazo.

La forma de realización de las mismas debía cumplir con los siguientes criterios:

- Responder a actividades de tipo cultural, social, deportivo y recreativo, cumpliendo con la adquisición de aprendizajes significativos.
- Ser organizadas , ejecutadas y evaluadas por comités conformados por el grupo de alumnos y docente.
- Llevar a cabo una convivencia de dos días fuera de Bogotá, donde los alumnos tuvieran la oportunidad de compartir en un contexto diferente al cotidiano, y en el

cual se pudiera evaluar el desarrollo de habilidades para la convivencia, el trabajo en grupo, resolver tareas en forma independiente, organizar actividades que integraran al grupo y evaluar la actividad con una actitud crítica y constructiva.

➤ **Descubriendo talentos:**

En páginas anteriores (caracterización de la población) se hacía alusión a la importancia que tiene para las personas con discapacidad cognitiva el manejo corporal y el conocimiento del mismo. Maistre (1973) comenta que el cuerpo sitúa al sujeto en el espacio y es a partir del cuerpo como se establecen todos los puntos de referencia a través de los cuales se ordena la acción. . Estos puntos de referencia se oponen de dos en dos: alto – bajo, delante – detrás, derecha – izquierda. El alto es la cabeza, el bajo los pies, delante la cara, detrás la espalda a derecha o izquierda cada mitad simétrica del cuerpo.

A diferencia del individuo normal, los discapacitados cognitivos no llevan con ellos este sistema de coordenadas, bien sea porque no lo han establecido en su espacio corporal , o bien porque no sepa aplicarlo a los objetos exteriores. Se pueden observar dos casos:

El niño que siente su cuerpo globalmente como un todo, pero que es incapaz de situar en él con exactitud las diversas partes. (Es evidente en la reconstrucción de siluetas humanas o de animales o incluso en indicar lo que falta para completar una figura humana que no se ha dibujado completamente)

Los niños que reconocen en ellos el alto, el bajo, el delante, el detrás, la derecha, la izquierda, pero son incapaces de servirse de estos puntos de referencia para estructurar los objetos.

No obstante, en cualquiera de los dos supuestos, el verdadero problema no radica en una disociación de su propio cuerpo , sino en la desestructuración que del mismo posee, con las lógicas repercusiones que tal desestructuración tiene en la utilización de los simbolismos lingüísticos relacionados con el espacio y, por consiguiente con la estructuración progresiva de su propio yo y de su auto concepto. El autor asegura, pues, que estas personas no consiguen una elaboración suficiente del esquema corporal y por lo tanto, la comprensión de los términos que simbolizan las relaciones espaciales, los condenarán a vivir al margen de una parte importante de la vida social, al no poder captar los sistemas convencionales que la regulan.

Otro aspecto importante que se debe mencionar es el relacionado con el manejo que hacen estas personas de sus éxitos o fracasos en las tareas que se les asignan y que forman parte importante en el desarrollo del **autoconcepto**.

Reynolds y Miller (1983) han mostrado que los discapacitados cognitivos educables poseen una alta tendencia a atribuir sus éxitos a la suerte y no a su habilidad, y sus fracasos a su inhabilidad en lugar de a la mala suerte. Cuando se correlacionaron

esas creencias con las de sus padres y maestros, se evidenció que existía una clara correlación positiva, lo cual hace suponer que las bajas expectativas de los discapacitados se deben a los efectos del bajo concepto que de ellos tienen los adultos y no a las características intrínsecas del déficit cognitivo.

Dos de las experiencias que se incluyeron en el trabajo de <Portafolio> para fortalecer habilidades desde lo corporal, fueron los talleres de Teatro y Artes Plásticas . El objetivo final para uno y otro era lograr descubrir talentos en los alumnos y abrir posibilidades de creación de proyectos individuales en cada una de estas experiencias de acuerdo con los intereses y posibilidades de los niños.

TALLER DE ARTES PLÁSTICAS

Objetivo General: Brindar las herramientas básicas que le permitan a los estudiantes expresar sus emociones, sentimientos, ideas e intereses a través de la expresión artística.

Objetivos específicos:

- Explorar con el color para lograr armonías propias y expresivas realizando inferencias
- Percibir con los cinco sentidos aproximándose a la forma para reelaborar maneras de expresión y aplicar contenidos aprendidos a situaciones nuevas.
- Evocar sensaciones como proceso para incentivar la imaginación y la creatividad traducidas en forma y color.

Metodología: La modalidad de trabajo corresponde de igual forma a la de “Taller” cuyo soporte conceptual se presenta en párrafos anteriores y que se articulan con la metodología de Portafolio.

Contenidos a trabajar:

- Nociones básicas sobre el color y la forma,. Obtención de mezclas y otras formas de representación de paisaje que den la posibilidad de crear, preparar, inventar y componer.
- Sensibilización de los sentidos, dinámicas de percepción global para la apropiación de las imágenes en el cerebro. Exploración de la memoria perceptiva, evocación y representación de las sensaciones a través de color y la forma, para desarrollar habilidades de pensamiento desde la comprensión.
- Sensaciones de los sentidos.
- A partir de lectura de cuentos realización de una representación de las sensaciones transmitidas, con el fin de lograr aplicar contenidos aprendidos a situaciones nuevas, al igual que relacionarlos e integrarlos con diferentes áreas.
- A partir de sensaciones olfativas y gustativas realizar una representación con forma y color, lo que les da a los alumnos la posibilidad de elegir, establecer

comparaciones, utilizar diversas formas de información de acuerdo a las necesidades.

- Sensaciones táctiles que evocan la producción de representaciones tridimensionales.
- Sensaciones auditivas que evocan realización de dibujos y luego si es interés del estudiantes plantearlos en color.
- Reinterpretación de la obra de algún artista, especialmente de obras de fauvismo, expresionismo, grupo cobre y expresionismo abstracto. Lo que les da la posibilidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.
- Elaboración de dibujos automáticos. Elaboración de collage con elementos e imágenes que sean significativas para los estudiantes.
- Selección de la obra para montaje y exposición
- El autorretrato, como forma de proyección personal y soporte para la biografía.

El trabajo se desarrollo en sesiones cada 15 días, los jueves y el resultado final se presentó en la actividad de Cierre del Proyecto, donde se adaptó una galería, y el tema central de la exposición fue escogido por los alumnos: “***Viaje por el mundo de los Talentos***”.

TALLER DE TEATRO

Objetivo General: Ser una fuente de desarrollo grupal, la cual siembre en cada uno de los niños y niñas inquietudes frente a sí mismo y al trabajo con el fin de participar en un festival de talentos.

Metodología de trabajo: Articulada con el trabajo de Portafolio, la metodología de trabajo es el “Taller” Los contenidos fueron trabajados en tres etapas:

1. Descubrimiento: Exploración de los sentidos para buscar formas y movimiento que les permitan escuchar su propio cuerpo. Se incluyen juegos teatrales con base en intenciones, emociones, situaciones y memoria. Es vital el trabajo de manejo de voz.. Este trabajo refuerza el trabajo de autoconocimiento.

2. Conocimiento: El juego teatral es eje para crear relaciones entre los participantes para afrontar improvisaciones de escenas y mirar un poco el tipo de relación entre el grupo. Trabajo de voz y caracterización de personajes.

Transformación y aplicación: Etapa de trabajo específico para que los jóvenes empiecen a conocer el trabajo del actor y de montaje. Se ejercitará posibilidades para resolver diferentes dificultades e inquietudes que se tengan frente a las situaciones que se van a representar.

De igual forma los talleres buscan un trabajo alrededor de tres elementos que se deben desarrollar en el grupo:

- **Movimiento:** Toma de conciencia del propio cuerpo, de sus componentes, de su movimiento y posibilidades para utilizarlo como medio del entrenamiento

corporal, elasticidad, ritmo, coordinación, relajación, equilibrio y disociación del cuerpo.

- **Voz:** Crear conciencia de su equipamiento físico, órganos del habla, mecanismos respiratorios, resonadores, vocalización, dicción y trabajos para liberar la voz natural.
- **Actuación:** Se busca que los jóvenes se involucren en un proceso lúdico a través de juegos teatrales, relación, improvisación, manejo de la energía y del espacio, intenciones, emociones, situaciones, memoria y elementos del actor.

Los alumnos llevaron a cabo un trabajo riguroso los jueves cada 15 días, alternados con artes plásticas. Lograron hacer el montaje de una escena de la vivencia en un circo. Apoyaron el trabajo con la elaboración de máscaras y la consecución de vestuario, sin embargo por actividades de finalización de año institucionales, no se logró el espacio para la presentación final. Surgieron algunos inconvenientes de tiempo y espacio que obstaculizaron la presentación por lo menos al grupo de padres de familia y docente del proyecto. Los resultados que se presentarán en el capítulo correspondiente, fueron presentados por el profesor de teatro y actor que trabajó con los niños.

Adopción de un proyecto de vida :

Durante esta fase, los alumnos trabajaron sobre tres aspectos , uno el proyecto individual en pintura, otro en teatro y el último relacionado con el diseño, elaboración y sustentación de un proyecto individual, que respondiera a su interés particular y que respondiera de igual forma al desarrollo de habilidades y competencias trabajadas en las sesiones de >Portafolio>.

1. **Taller de artes plásticas:** El resultado final fue un cuadro hecho en la técnica: Vinilo sobre tela. Expuestos en el cierre del proyecto el lunes 22 de noviembre en la galería adaptada para tal fin. (Remitirse a video) (anexo 9 catálogo de la galería) Elaboración del autorretrato (anexo 10)
2. **Taller de Teatro:** Puesta en escena, la cual como se expuso anteriormente tuvo problemas ajenos a la voluntad de los alumnos y docente de teatro (Se espera presentarla a padres de familia, al iniciar el año escolar 2005)
3. **Proyecto individual:** Los alumnos trabajaron en el diseño, elaboración y sustentación de un proyecto individual, de acuerdo con sus intereses. Los pasos que se siguieron en el logro de este proceso fueron los siguientes:
 - En una sesión de tutoría grupal, se hizo el ejercicio de presentar, por parejas un aviso clasificado, el cual incluyera el ofrecimiento de un producto elaborado por la pareja y que estuviera relacionado con un interés particular, gusto y habilidad. (anexo 11) Cada alumno presentó al grupo su trabajo y se respondieron inquietudes. A partir de este primer ejercicio, la docente pidió a los alumnos que a modo personal y durante una semana pensarán e imaginarán qué proyecto presentarían para la sesión final de cierre del proyecto. (Cabe anotar que la presentación de un proyecto final individual se

había acordado con los alumnos desde la segunda mitad del año escolar, por lo tanto en el mes de septiembre se inició el proceso de consolidación del mismo)

- En sesiones posteriores de tutoría individual, los alumnos realizaron el ejercicio de presentar por escrito una planeación inicial del posible proyecto. (anexo 12)
- A través de las guías de trabajo para el fin de semana, se envió a los padres la información relacionada con el diseño y elaboración del proyecto individual de los niños.
- En sesiones posteriores los alumnos fueron rindiendo informe sobre los avances en el proceso de elaboración de sus proyectos. Algunos de ellos tuvieron que se apoyados por la docente, en cuanto a la consecución de los materiales y orientaciones para la ejecución, ya que no contaron con el apoyo de sus padres, o porque deseaban presentar como sorpresa para sus padres el trabajo, situación que fue respetada por la docente.
- Los alumnos entregaron con 3 días de anticipación ala exposición final, el proyecto a la docente y los sustentaron ante el grupo, posteriormente diligenciaron la cartilla: Mi Proyecto. (.anexo 13)
- Se hizo la presentación y sustentación de los proyectos ante los asistentes al evento denominado: Cierre del Proyecto. (galería y feria de proyectos Remitirse a video)

Las salidas pedagógicas como soporte permanente de la experiencia de Portafolio:

Con el fin de poder brindar a los niños y niñas verdaderas experiencia vivenciales, las salidas pedagógicas se convirtieron dentro del trabajo de Portafolio, en mediadoras de todos los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Dichas experiencias se programaban con la participación de los niños y niñas con el fin de apoyar el desarrollo de los prerrequisitos necesarios para la construcción de proyectos de vida y para involucrar a los alumnos en procesos de planeación de metas a mediano y largo plazo, según el tipo de salida que se programara.

Durante el desarrollo del proyecto de investigación los alumnos indagaron, programaron y desarrollaron 7 salidas pedagógicas dentro y fuera de la ciudad de acuerdo con intereses y motivaciones. Se clasificaron de acuerdo con el objetivo de cada salida, por lo tanto, se dieron salidas de tipo cultural, recreativo, ecológico, social y de convivencia, las cuales requerían por parte de los estudiantes de la planeación , dentro de la cual datos como : ubicación , servicios que ofrece, costos , horarios, entre otros , eran necesarios para la organización de estrategias de consecución de las salidas. Los alumnos se dividían en grupos para distribuirse el trabajo y en las tutorías colectivas presentaban al grupo las posibilidades para que conjuntamente se eligieran las que respondieran a sus intereses y motivaciones.

Las salidas pedagógicas que se llevaron a cabo fueron:

- ❖ Caminata ecológica Chia – tabio (termanles de Tabio) Marzo 11 de 2004 con esta salida los alumnos buscaron además de la integración del grupo, disfrutar del

- paisaje de esta zona de la sabana, de realizar ejercicio a través de la caminata y lograr el conocimiento de sitios de interés en lugares cercanos a la capital
- ❖ Pesca de Trucha en la piscícola Los Tunos y caminata ecológica . Abril 22 de 2005. Esta salida respondió a la programación de una meta a mediano plazo, con el fin de conocer sobre el cultivo de trucha y producción de la misma. Esta salida se correlacionó con los contenidos de ecología.
 - ❖ Visita a la exposición de arte del Maestro Javier González, colaborador del Proyecto de investigación y profesor de pintura de los niños y niñas. La salida se programó en forma conjunta con el profesor, con el fin de que los niños conocieran una Galería y además pudieran observar, evaluar y vivenciar una exposición. Esta experiencia permitió a los niños programar y desarrollar su propia exposición de cuadros de pintura y el montaje de su propia Galería para dicha exposición. Además la salida les permitió observar a su profesor en el contexto real de actuación del mismo, lo que contribuyó a que los niños y niñas validaran la experiencia del taller de pintura, como puente en la identificación de talentos como medio de trabajo a futuro. (fecha: mayo 12 de 2004
 - ❖ Visita a Obra de Teatro Actor Alejandro González, profesor de los talleres de teatro que se desarrollaron dentro del proyecto de investigación. De igual forma como en la experiencia inmediatamente anterior, asistir a la obra de teatro, en la cual quien les orientaba los talleres de teatro, permitió hacer lecturas en los muchachos sobre la importancia de las actividades que desarrollaban en los talleres y de igual forma experimentar como espectadores de una obra, la importancia que ésta puede tener en la vida de cada uno de ellos. (fecha: Agosto 9 de 2004)
 - ❖ Parque Salitre Mágico. Salida que fue programada por los estudiantes con el fin poder disfrutar de atracciones mecánicas y de poder poner en acción comportamientos relacionados con habilidades para la convivencia y comportamientos en sitios públicos.
 - ❖ Salida pedagógica a jugar Bolos, actividad programada por los estudiantes, con el fin de poder conocer y practicar un deporte, en espacios en los cuales no tienen acceso, porque las características y motivaciones de sus familias no permiten este aprendizaje.
 - ❖ Convivencia en Villeta. Esta salida pedagógica constituyó uno de los mayores aprendizajes en los niños y niñas, en ella se integraban todas las experiencias vividas en Portafolio, en cuanto permitió que los niños y niñas se organizaran en comités para planear, distribuir funciones y llevar a cabo actividades que mantuvieran al grupo integrado, motivado y en permanente evaluación de actitudes, formas de relacionarse, formas de convivencia, entre otras. Los alumnos se organizaron por comités para desarrollar actividades de tipo recreativas, sociales, deportivas, etc.

FASE IV. Sistematización y análisis de los resultados de acuerdo con el seguimiento individual a los prerrequisitos necesarios para la construcción de un proyecto de Vida como a la estrategia pedagógica Portafolio. En esta fase se llevó a cabo el análisis de la información recogida en los maletines, en los diarios de campo, en el instrumento cuantitativo en las entrevistas llevadas a cabo a niños y algunos padres de familia y a las observaciones de los videos existentes.

5. RESULTADOS

Para la descripción de los resultados del proyecto de investigación se presentarán los hallazgos encontrados en los alumnos y en la implementación de la estrategia pedagógica de acuerdo con los objetivos propuestos; de igual forma, en el proceso de investigación. Finalmente se presentarán las conclusiones a las que llegó el equipo de investigación.

7.1 Resultados en los alumnos: Como se ha mencionado en páginas anteriores, el seguimiento hecho a los estudiantes fue individual, a través de las diferentes actividades desarrolladas con la estrategia pedagógica Portafoli, para analizar su incidencia en la construcción y/o elaboración de los proyectos de vida de los niños y niñas con discapacidad cognitiva del grado 4º escolar, de la Institución Educativa Distrital Gustavo Restrepo, de la jornada de la tarde.

El diagnóstico inicial, o por lo menos la primera indagación respecto a las condiciones iniciales en las cuales se encontraba el grupo al iniciar el año escolar, se llevó a cabo a través de:

- Primer ejercicio de producción escrita sobre conocimiento de sí mismos (anexo 1)
- La expresión a través de un dibujo de sus expectativas frente al futuro (anexo2)
- Diálogos informales con los alumnos en actividades de aula, descanso y las dos primeras salidas pedagógicas. (consignados en el diario de campo)

Estas primeras lecturas nos permitieron identificar algunos rasgos característicos que se hacían presentes y que de hecho nos estaban indicando la ausencia de un proyecto de vida, en esta población o por lo menos, una debilidad notoria en su aparición . Aunque el análisis de estas condiciones se llevaron a cabo de manera particular , la generalidad de los casos nos permitió concluir :

1. Existe muy poco conocimiento de sí mismos.
2. Reportan poca aceptación o aprecio hacia sí mismos.
3. Actúan con dependencia de adultos cercanos y son poco autónomos en sus acciones.
4. No suelen asumir con claridad las consecuencias de sus actos y poco se reconocen como parte de los hechos pertinentes.
5. Muestran en la mayoría de los casos baja tolerancia al trabajo y no perseveran en la consecución de metas a corto plazo.

Estas condiciones iniciales nos permitieron determinar e identificar, bastante avanzado el proyecto , que la consolidación de un proyecto de vida, difícilmente podía darse sin que se cumplieran algunos pre requisitos, los cuales podrían desarrollarse a través de la implementación y adaptaciones de la propuesta pedagógica Portafolio.

A través de la implementación de la propuesta , se diseñó un instrumento de seguimiento de evolución de estos prerrequisitos de forma cualitativa y otra cuantitativa a través de una matriz , ambas de aplicación individual.

En el cuadro de descripción cualitativa de evolución de los prerrequisitos, de manera individual se incluyen las condiciones iniciales y finales, en las cuales se encontraban los alumnos al evidenciarse dentro de la investigación que esta categoría (Prerrequisitos) era necesaria y las condiciones finales encontradas durante y después de la implementación de Portafolio .

Para cada uno de los prerrequisitos se han identificado unos indicadores de desempeño, a los cuales se les hizo el seguimiento. (Estos resultados se presentan al finalizar la explicación de los dos instrumentos de recolección de información)

Durante la última etapa del proyecto de investigación, y una vez consolidada la noción de los prerrequisitos para la aparición de los Proyectos de Vida individuales, se decidió el diseño de un instrumento que permitiera objetivar lo mejor posible los logros de los niños y niñas en cuanto a tales prerrequisitos, aplicando un único criterio de valoración y una misma escala para todos los casos y para todos los prerrequisitos.

Se diseñó entonces una matriz de aplicación individual y otra de resumen grupal, donde se valora cada pre-requisito por separado mediante la aplicación de una escala tipo Lickert con cinco opciones de puntuación (1 a 5), con las siguientes equivalencias:

- 1= El niño o niña no mostró prácticamente progreso /modificación en el prerrequisito correspondiente, a lo largo del proyecto.
- 2= el niño o niña mostró un pobre progreso
- 3= El niño o niña mostró un progreso apenas aceptable: escaso
- 4= El niño o niña mostró un avance significativo, o buen progreso.
- 5= El niño o niña hizo un progreso extraordinario, un avance sobresaliente

De esta manera, el máximo posible de valoración para el conjunto de los prerrequisitos es de 25 (5X5) que lo obtendrá alguien que hubiese recibido una calificación de 5 para cada uno de los cinco prerrequisitos. Y lo mismo posible sería 5, que vendría a ser aquel caso que hubiese obtenido sólo un punto en cada uno de los cinco prerrequisitos (1X5).

Desde luego, la introducción de este instrumento cuantitativo tiene al menos dos debilidades que conviene mencionar, puesto que los investigadores son conscientes de ellas. Aún así pensamos que el uso de este instrumento le añade no sólo un elemento de fuerza a los resultados y a las condiciones del presente proyecto.

Las debilidades son dos:

- Sobre la CONFIABILIDAD de los resultados cuantitativos: el eventual sesgo introducido por la investigadora principal a su evaluación, en tanto sólo ella interviene en la aplicación de esta escala. Esto es válido en especial por el hecho de que es la propia investigadora quien tuvo a su cargo la aplicación de la técnica de Portafolio, de manera que está aquí latente el interés de la investigadora en que los resultados sean favorables y así, eventualmente, puede sobrestimar los puntajes de los niños y niñas. Es por ello un problema de confiabilidad el que está aquí identificándose. Igualmente relacionada con la confiabilidad sería la observación de que este instrumento sólo se introdujo al final del proceso, es decir que carecemos de una medida inicial de comparación que nos permita afirmar luego si hubo o no cambios en el rasgo observado (o sea en el Prerrequisito examinado). Ante esta afirmación sólo cabe recordar que los Prerrequisitos vinieron a constituirse en una categoría dentro del estudio, bastante avanzado el estudio, una vez concluimos que no contábamos con proyectos de vida en estos niños y niñas. En otras palabras, la categoría PRERREQUISITOS vino a ser una construcción conceptual posterior al diseño original, prácticamente un hallazgo del propio estudio.
- Sobre la VALIDEZ de adjudicar a Portafolio los resultados de los niños: Que un niño o una niña puedan elevar espontáneamente, por efecto de su desarrollo natural, lo que podemos llamar su *Autoestima*, su *independencia* y *Autonomía* o cualquiera de los restantes Prerrequisitos, es algo indiscutible, incluso pensamos que es innegable que tal cosa suceda. Entonces la pregunta que se suscita aquí sería: ¿Cómo asegurar que lo que estamos “midiendo” al término del proceso es adjudicable a la aplicación de la Técnica Portafolio?, es decir ¿Cómo diferenciar los efectos del desarrollo espontáneo en cualquiera de esos prerrequisitos, de lo que podríamos llamar la “incidencia de Portafolio” sobre cada uno de los niños y niñas y en cada prerrequisito? Desde luego con una cuestión atinente a la validez del instrumento introducido.

En verdad, desde el punto de vista metodológico ambas cuestiones son legítimas y no podemos restarles importancia. Aún así, pensamos que el “*instrumento le agrega más de lo que le resta*” en materia de solidez y organización en los resultados, por lo que hemos decidido incluir los resultados obtenidos mediante este instrumento y hacerlos parte del análisis. Como se verá más adelante, sólo gracias a la desagregación que el instrumento ha permitido, hemos podido llegar a ciertas conclusiones que no eran visibles sin tal herramienta de evaluación.

No está de más enumerar aquí al menos dos de las posibilidades introducidas por este instrumento, desde la perspectiva de los resultados:

- Permite agrupar a los niños según algunos criterios de comparación, como pueden ser el tipo de discapacidad cognitiva, la edad, etc. Para fines comparativos.
- Permite comparar la “permeabilidad” de cada Prerrequisito al efecto de Portafolio, incluso también al agrupar a los niños según criterios., como se anotó arriba.

RESULTADOS CUALITATIVOS EN PRERREQUISITOS
Modelo de recolección de información

Para ampliar la información, favor remitirse a anexo de cuadros descriptivos incluidos en el presente informe final.

RESULTADOS CUANTITATIVOS EN PRERREQUISITOS

5.1. ANALISIS DE LOS RESULTADOS

En cuánto a los alumnos y el desarrollo de los prerrequisitos necesarios para la construcción de un Proyecto de Vida.

Teniendo en cuenta la escala descrita anteriormente , en **autoconocimiento** se evidenciaron avances significativos en 10 de los 20 alumnos, 6 obtuvieron progresos sobresalientes, 3 avances apenas aceptables y 1 no mostró progreso. Las evidencias muestran que los alumnos con altos puntajes son más espontáneos en la expresión de experiencias y emociones propias, responden a las actividades de grupo con cierto nivel de control y tolerancia a la individualidad y a la diferencia en los ritmos de trabajo de los compañeros. El desarrollo y construcción de la biografía, para los 16 alumnos evidencias cambios positivos, se realizó a partir de la narrativa oral, y en algunos casos desde la expresión escrita. Se presentan al lector las autobiografías que elaboró un alumno, una en forma escrita al inicio del proyecto y otra que fue narrada al finalizar el proceso por uno de los alumnos a su docente que fue consignada por ella en el diario de campo, la cual comparada con al que elaboró al comienzo de la experiencia presenta cambios notorios.

Primera autobiografía (febrero 2004)

Me llamo Oscar, tengo 14 años. Vivo con mi mamá y mis hermanos en Bogotá en el barrio El Carmen. Mi comida preferida el pollo y mi deporte el fútbol mi equipo preferido es América soy una persona tímida mi estatura es de 149 en peso soy 30 kg tengo los ojos color café mi cabello es negro y crespo mi color dipi es canela soy muy colaborador y de buenos sentimientos.

Segunda autobiografía narrada (noviembre 2004)

Nací en Bogotá ,el 31 de mayo y me llamo Oscar, en la clínica Materno Infantil. Soy el menor de 5 hermanos. Fui un niño gordito y lindo, cuenta mi mamá. Me gustaba bailar hasta las propagandas. Mi mamá dice que la mayor alegría que le he dado es que he salido adelante sólo, aprendí a leer rápido y capto las cosas con facilidad. Estudié en la escuela Marco Fidel Suárez hasta tercer de primaria por la tarde y por la mañana me llevaban al Hospital de la Misericordia a educación especial .Mi mayor travesura allá fue que rompí todos los vidrios con piedras mientras jugábamos fútbol con Carlos. Como no pude seguir en la escuela, usted sabe, por lo que no aprendía como los otros niños

Me pasaron al colegio en donde estudio ahora. Llevo 4 años aquí, 1 en la mañana y 3 en la tarde. El año pasado era muy necio y le peleaba mucha a mi profesora. Hacía muchas cosas terribles y por eso me castigaban mucho. No me sentía bien y además convencía a mis compañeros para que hiciéramos males. Tuve problemas con otras profesoras hasta el final del año. Este año pasé con M. y las cosas cambiaron, soy juicioso, cumplo con las cosas, me gusta el trabajo que hacemos con

ella no le contesto mal y no dejo que los compañeros se puedan portar mal. Las clases son diferente y uno se siente bien. Me gustó mucho Portafolio porque era revisarse a uno mismo y eso me ayudó mucho, ahora yo sé que soy diferente, aunque me falta cambiar un poco más en la casa. Hice dos proyectos, el de pintura que se lo regalé a M y el profesor de pintura, Javier me va a dictar unas clases en vacaciones para que yo pueda hacer otros cuadros. El otro proyecto fue la maqueta del estadio de fútbol, ese estadio me costó mucho hacerlo, pero lo hice, fue mi proyecto de vida cierto? Yo agradezco su amistad, eso me ayudó a cambiar, porque ella nos da cariño y eso nos ayuda a cambiar como personas y las clases no son aburridas, a mi me gustó la cajita de té y el baúl de cuentos, claro que llorábamos y también nos reíamos mucho. Espero que el año entrante que sigo con M, poder seguir cambiando y aprendiendo muchas cosas de Portafolio y de las salidas pedagógicas, porque la que hicimos a Villeta fue muy chévere y no la olvidaré jamás.yo voy a ser pintor como Javier y claro seguiré jugando fútbol.

El **autoconocimiento** constituye un factor protector de riesgo de vulnerabilidad para los alumnos, ya que su evolución y fortalecimiento cambió la situación particular de los niños y modificó creencias con respecto a que los niños y las niñas con discapacidad cognitiva no logran expresar sentimientos y emociones en forma responsable. En el contexto de la institución, el desempeño de los niños organizando actividades a través de los talleres de Portafolio (celebración del día del maestro, exposición de proyectos y montaje de la Galería: Viaje por el mundo de los talentos), les permitió ganar un espacio de reconocimiento institucional. Desde lo pedagógico se observó mejoramiento en el desempeño académico y mayor disposición para indagar, comentar, expresar experiencias y hablar de sí mismos.

Con respecto al desarrollo de la **autoestima**, 9 de los estudiantes mostraron avances significativos, 4 progresos sobresalientes, 7 avances apenas aceptables y 1 no mostró progreso. A este respecto las evidencias muestran mayores avances en el aseo personal, como en el mantenimiento de su ropa y elementos personales. Los padres reportan cambios positivos en el cuidado y mantenimiento de su habitación y un esmero evidente en el arreglo personal. Los niños que no mostraron avances importantes continuaron demostrando poco aprecio por sí mismo, en parte debido al maltrato que les dan algunos miembros de la familia; sin embargo, en los talleres lograron expresar estos temores e inconformismos, lo que dio paso al reconocimiento de algunas fortalezas de manera espontánea. Puede afirmarse que en contextos donde son reconocidos, como en el caso del cierre del proyecto, los alumnos en su totalidad mostraron seguridad y motivación en la presentación de sus proyectos finales, por tanto, se evidencia en casi todos la importancia de propiciarles espacios en los cuales puedan sentirse estimulados y más seguros.

En **Independencia y autonomía** 6 de los alumnos mostraron avances sobresalientes, 5 de ellos avances significativos, 7 avances apenas aceptables y 2 no mostraron progreso. Puede afirmarse que 11 de los alumnos al finalizar la experiencia tendían a mostrar menos dependencia de los adultos. Lo cual se evidencia en los trabajos de grupo donde asumen liderazgos importantes, en la realización de metas personales a corto (semanal), mediano (mensual) y largo plazo

(anual); sin embargo, lo 9 restantes solicitan en la gran mayoría de las actividades la opinión de la docente o de sus compañeros para ejecutar acciones, aunque síían actuar más por preferencias de los demás que por las propias. En 19 de los 20 casos, la evidencias mostraron que pudieron lanzar 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**, 2 mostraron avances sobresalientes, 7 avances significativos, 9 avances apenas aceptables y 2 no mostraron progresos. Asumir las consecuencias de sus actos es un indicador de desempeño que tienen grandes altibajos en la mayoría de los alumnos. Varios de ellos mostraron serios inconvenientes para reconocer su implicación en los hechos, un poco por las experiencias negativas que tienen frente a la sanción (especialmente en el medio familiar y en algunos casos del escolar) lo que los inhibió; por tanto, culminar un proceso de presentación y sustentación de sus proyectos se considera un avance de este prerrequisito, ya que asumieron el hecho de finalización de una meta propuesta.

En **experiencias con actuaciones concatenadas**, 4 mostraron avances sobresalientes, 7 avances significativos, 5 avances apenas aceptables y 3 no mostraron progreso. En el proceso inicial los alumnos mostraron mucha dificultad en el cumplimiento de metas individuales y se necesitó del acompañamiento permanente de la docente; sin embargo, a medida que iban teniendo éxito en el desarrollo de las actividades y sentían mayor seguridad esto cambió. En la planeación de las actividades ,se observó una cuidadosa y permanente revisión de la secuencia de pasos, algo que no realizaban iniciando el proyecto. El exitoso desempeño de los alumnos en actividades organizadas por ellos mismos modificó en el grupo de docentes la concepción que se tiene de ellos, con respecto a que presentan poca autonomía, independencia y perseverancia en la consecución de las metas, factores de riesgo que impiden que se les brinden mayores y mejores oportunidades.

Los alumnos definieron un Proyecto a largo plazo de acuerdo con un interés personal en 16 de los casos. Algunos lo hicieron con el apoyo de sus familias y otros sin solicitar este apoyo de manera permanente, como una forma de demostrarse a ellos mismos que podían hacerlo de manera independiente y autónoma. El resultado final respondió no sólo a la presentación de un Proyecto, sino a la realización personal de los niños y niñas y a sus expectativas de vida. Sin embargo, dos niños no realizaron este trabajo y otros dos, al no contar con el apoyo de sus familias, requirieron el soporte permanente de la docente, pues se mostraron incapaces de hacerlo solos.

El balance general que puede hacerse es que de los 20 niños que participaron en la experiencia 18 presentaron cambios significativos en la mayoría de los prerrequisitos. Sin embargo, en los dos niños que no presentaron cambios tan notables, quienes presentaban discapacidad cognitiva asociada con rasgos autistas y sicóticos, la pertinencia y eficacia de Portafolio si se evidenció en ellos, ya que si

fueran comparados con niños de iguales características, se detectarían diferencias importantes.

En efecto, aunque los problemas de expresión verbal o escrita en la niña con rasgos autistas la ubican en una posición desventajosa con relación a sus compañeros, logró trabajar en grupo, hacer contacto físico con sus compañeros participar en la planeación de actividades en las cuales los compañeros le delegaron responsabilidades sencillas, a las cuales respondió en forma positiva. Además, incluyó dentro de sus rutinas la adecuación de los espacios para cada taller y trabajó activamente en teatro y pintura. Desempeñó funciones muy puntuales en la convivencia que se realizó durante dos días fuera de la ciudad, lo que permite afirmar que Portafolio tuvo incidencia en su comportamiento de manera positiva. Por su parte, el alumno con rasgos sicóticos presentó cambios en sus interacciones con los compañeros, las cuales eran particularmente agresivas al comienzo de la experiencia. Además, disminuyó un poco la impulsividad y se empezó a mostrar más colaborativo y cooperativo.

En cuanto a la estrategia pedagógica Portafolio.

Con respecto al enfoque pedagógico se puede afirmar que Portafolio promueve aprendizajes significativos en los niños y niñas y facilita la construcción de conocimientos a partir de las propias experiencias e intereses . El trabajo colectivo que promueven los talleres de *Portafolio* , mejoró las relaciones interpersonales y se evidencia mayor disposición a la solución de conflictos de manera concertada.

El modelo interaccionista asumido en las tutorías y en el desarrollo de los talleres, se convierte de igual forma en un factor protector que mejora las condiciones de bienestar personal, ya que los niños muestran mayor participación cooperativa y colaborativa entre ellos , tienden a actuar en forma consecuente con la expresión de necesidades y cuatro de ellos motivaron permanentemente al grupo en la consecución de mateas a mediano y largo plazo.

El proceso llevado a cabo, de indagar, planear, diseñar y ejecutar un Proyecto final, de acuerdo con sus intereses y motivaciones, para luego exponerlo y sustentarlo ante el grupo de padres de familia y algunos docentes de la institución, se constituye en el resultado positivo de *Portafolio* y demuestra cómo la estrategia y su enfoque pedagógico contribuye en la consolidación de un posible *Proyecto de Vida* en estos niños y niñas.

Portafolio, como estrategia pedagógica que involucra a la familia en muchas de las actividades (insumos de Portafolio, talleres, anecdotario familiar) contribuye a modificar concepciones que los padres de familia y parientes cercanos tienen en cuanto a la falta de capacidades de los niños y niñas para ejecutar actividades y culminarlas; conciben las actividades pedagógicas únicamente en función del aprendizaje de las matemáticas y la lectura y la escritura, lo que vuelva a la escuela inoperante, si no es exitosa en este sentido y tienen muy poca confianza en lo que los niños pueden llegar a “hacer o ser” en un mañana.

Los insumos que se guardan en el maletín *Portafolio* organizan sucesos, experiencias, creaciones, evocan los recuerdos, develan experiencias y permiten darle sentido a la vida.

Los niños muestran alta motivación y se mantienen en la expectativa de la “sorpresa”, por la metodología que se maneja, especialmente en Caja de TE y Baúl de Cuentos, herramientas que en su conjunto, despiertan el interés por “lo que se puede encontrar o lo que pueda pasar” en cada sesión, disminuyendo las probabilidades de caer en la rutina, factor de riesgo que generalmente conduce a la deserción y/o bajo rendimiento académico. Sin embargo, hay diferencias notorias en la participación de los alumnos, la participación de algunos era permanente, motivo por el cual la docente tenía que propiciar la participación de los otros niños, ya que no se producía de manera espontánea. El uso de lenguaje conectado para lograr la participación de por lo menos 5 de los niños del grupo fue una constante permanente en su participación.

La evolución favorable en los alumnos de los indicadores de desempeño en mayor o menor grado en cada uno de los prerrequisitos identificados, confirma el efecto de *Portafolio*, el cual está centrado en la educación de la persona y es 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, propicia la adquisición de aprendizajes más significativos y que estimulan otras capacidades con menos énfasis en lo cognitivo.

Portafolio es, en opinión de los alumnos, una oportunidad de trabajar en el aula de forma diferente a la acostumbrada (entrevistas verbales: “Portafolio es revisarse a uno mismo”), expresan sentirse motivados, tenidos en cuenta y expresan que Caja de TE y Baúl de cuentos les gustaron mucho, porque pueden ser ellos mismo, sin la presión de la sanción, la crítica o el desconocimiento de sus opiniones y juicios.

Teatro y pintura los llevó a despertar la sensibilidad y el gusto por el arte, a hacer uso de sus recursos creativos y cognitivos, a mirar otras posibilidades de expresión de emociones, sentimientos y experiencias alternas a la expresión verbal o escrita, en las cuales ellos muestran mayor dificultad. En el taller de pintura participaron todos, lo que no ocurrió con el de teatro, en el cual algunos alumnos (4) expresaron no querer participar, reconociendo poca motivación hacia la actuación y propusieron participar en la elaboración de máscaras y utilería, decisión que se respetó.

Las Salidas Pedagógicas son una herramienta muy importante durante el desarrollo de la estrategia, ya que constituyen el medio para lograr vivenciar experiencias que complementan los aprendizajes adquiridos en el aula de clase. De igual forma posibilitan en los niños y niñas la oportunidad de estar en contextos en los cuales difícilmente pueden acceder por las condiciones económicas de sus familias. En las salidas pedagógicas los niños tuvieron la oportunidad de compartir en grupo, de conocer e indagar sobre diversas formas de adquirir conocimientos a través de la experiencia en contextos variados, analizar y actuar formas de comportamiento de acuerdo con las exigencias del medio, perseverar en la consecución de metas que

fueron motivantes para ellos. Las salidas pedagógicas constituyeron un medio para que los alumnos , docente y padres de familia se reconocieran en otros espacios diferentes al escolar y lograran mayor conocimiento de sí mismos y como grupo.

6. CONCLUSIONES

El fundamento pedagógico de *Portafolio* concibe 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 y sus necesidades y condiciones, con el propósito de que establezcan nexos significativos con su entorno. Así mismo el docente se convierte en un dinamizador de procesos y un acompañante de las experiencias de vida de los niños, conjugando la acción de enseñar con el reconocimiento de los aprendizajes previos de los y las estudiantes.

A la luz de la teoría de las Inteligencias Múltiples, la estrategia pedagógica *Portafolio* permite estimular procesos cognitivo, habilidades comunicativas, analíticas, generativas, organizativas, evaluativas, metarreflexivas, de integración y relacionadas con la autonomía, lo que se constituye en un aporte importante en el contexto de la educación especial, en tanto, se reconozcan en su importancia para ser desarrolladas en el aula especial.

La detección de unos prerrequisitos necesarios para construir *Proyectos de Vida*, a partir de este estudio, evidencia la importancia que tiene incluirlos dentro del currículo que se desarrolla en el aula especial, desde edades tempranas en las que los niños y las niñas inician su escolaridad, lo que puede predecir la aparición oportuna de mejores desempeños, cuando lleguen a la edad correspondiente a la que tienen los alumnos con los cuales se desarrolló *Portafolio*. Esto , al mismo tiempo, puede tener un efecto sobre las condiciones de vulnerabilidad social y educativa que experimentan los niños con discapacidad cognitiva.

Las herramientas de apoyo pedagógico de *Portafolio* como Caja de TE y Baúl de Cuentos, fueron creadas y diseñadas para estimular el desarrollo de las dimensiones persona, afectiva y relacional, las cuales tienden a descuidarse en el aula, por el énfasis que se hace a las actividades de tipo académico: Por tanto, su importancia radica en que actúan de manera novedosa, motivante, experiencial y flexible en la expresión y manejo de los sentimientos, las emociones y las experiencias de la vida de los niños y niñas, fortaleciéndolos como personas y mejorando su disposición hacia el aprendizaje de conceptos académicos, porque estas herramientas además incluyen en su conjunto la construcción de conocimientos con sentido y significado, lo que estimula en los alumnos el interés por “aprender y conocer”. En otras palabras, la estrategia *Portafolio* constituye una alternativa de trabajo apropiada para niños con discapacidad cognitiva que puede ser usada por distintos maestros, lo que puede llegar a modificar las condiciones de vulnerabilidad educativa en la escuela regular.

La metodología de las tutorías estimula el proceso de revisión personal, desde lo educativo, en un acto relacional maestro alumno(a), en el que se da y se recibe ayuda y en el cual se establecen vínculos afectivos y por el cual cobra sentido la confianza, lo que permite al docente conocer más a sus alumnos y ellos a su vez,

tienen un espacio para mostrarse en sus autenticidades, en sus temores, en sus expectativas y en sus dudas.

Las características particulares de las familias de los niños y niñas con los cuáles se desarrolló el proyecto, constituyen un factor de riesgo importante, en la medida en que aspectos como el nivel socioeconómico, la descomposición familiar, los imaginarios que manejan sobre las capacidades de los niños, la escasa participación en las actividades que desarrolla la escuela, los bajos niveles de autoestima de los padres o personas que conviven con los niños, entre otros, influyen en la aparición de habilidades y desempeños, haciendo incierta la posibilidad de que logren consolidar *Proyectos de vida*.

Mantener la pasión por lo que se hace y el compromiso por lo que significa la práctica educativa, cuando se desarrolla un proyecto de investigación en circunstancias y momentos difíciles para quien ejecuta la acción investigativa, no es tarea fácil ni placentera; sin embargo, la mirada agradecida de un niño por ser escuchado a tiempo, acogido y abrazado en el momento oportuno, tenido en cuenta cuando un mundo de sombras opacaba su vida y sentir el susurro de sus palabras de aliento, después de leer mágicamente nuestras angustias y desconsuelos, sólo ahí y en esos momentos, ya no importa si sentimos que nos cortan las alas. Cuando un niño se acerca y nos dice que lo que hemos hecho valió la pena, porque él y otros niños y niñas han sido felices, ya no importan todas las vicisitudes y las dificultades que marcaron la historicidad del proyecto.

7. EVENTOS DE SOCIALIZACION

Los siguientes son los eventos de socialización desarrollados durante el proceso de investigación, propuestos en el cronograma de actividades:

- **JORNADA PEDAGOGICA:** Se llevo a cabo con 52 docentes de básica primaria y educación especial de las jornadas, mañana y tarde de las sedes B y C de la IED Gustavo Restrepo, en la fase inicial del proyecto. Se socializó la propuesta de investigación, suscitando expectativas y comentarios alrededor de la propuesta, con relación a los materiales y a la ejecución de los talleres, más como un reto poco viable desde la óptica de los compañeros docentes de educación especial de la jornada de la mañana.
Los compañeros docentes de educación especial de la jornada de la tarde, mostraron mayor apertura y reconocimiento y expresaron su interés por conocer los resultados y las conclusiones de la investigación.
- **PANEL:** Alrededor del tema: Portafolio como estrategia pedagógica de intervención en población con discapacidad cognitiva. A solicitud de la señora Rectora, se desarrollo en una sesión de trabajo del consejo académico, lo que limito el cupo de asistentes a (35 docentes y coordinadores de todas las sedes). Se desarrolló con la participación de: Javier González, profesor de pintura, Alejandro González, profesor de teatro, Fernando Zamora, asesor de investigación de la Fundación Universitaria Monserrate, Hilda Castañeda, representante de los padres de Familia, Viviana Castañeda y Oscar González, representantes de los alumnos con los cuales se desarrolla el proyecto y Marcela Muñoz , docente investigadora.
- **PRESENTACION DE LA EXPERIENCIA EN LA FUNDACION UNIVERSITARIA MONSERRATE:** Socialización de la experiencia de investigación ante 20 estudiantes de último semestre de la Especialización en Educación y Orientación Familiar , decano de la facultad de educación: Diego Castro, Coordinadora de Proyección social: Pilar Carrizoza de Gaitán, Dinamizadora de Unidad de significación programas y proyectos: Marcela Cáceres, Carmenza Muñoz investigadora, quien asistió en representación de la señora Rectora, quien por motivos de trabajo, no pudo asistir, los alumnos representantes del proyecto: Miguel Angel Duarte, Cristian Vásquez, John Deibis Sierra, Oscar González, Daniel Rodríguez. El Objetivo de esta socialización fue la presentación de la experiencia de investigación y la adaptación hecha a Portafolio, para el trabajo con niños y niñas con discapacidad cognitiva.
- **CIERRE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN :** A este evento se invitó a todos los docentes de las sedes A, B, C y D de las dos jornadas, representantes de los alumnos, Consejo Directivo y Académico, padres de familia de los alumnos del proyecto, docentes de las instituciones de educación especial Carlos Arturo Torres y Villemar, asesor de la FUM, interventora del IDEP y otros funcionarios de la misma y alumnos de las sedes B y C.

La asistencia a este evento fue muy reducida, no contamos con la presencia de todas las personas que fueron invitadas de las diferentes sedes, del IDEP, de la FUM, la señora Rectora no pudo asistir por motivos ajenos a su voluntad, pero envió a dos representantes del Consejo Directivo, sin embargo, los alumnos del proyecto hicieron la presentación y sustentación de los proyectos ante las personas que asistieron y además expusieron sus pinturas en la galería que se montó llamada: "Viaje por el mundo de los talentos", en la cual se hizo el lanzamiento del Afiche Calendario 2005, el cual está ilustrado con las pinturas realizadas por los niños y niñas. (anexa al informe)

8. BIBLIOGRAFIA

- ❑ ARANGO ALZATE, Oscar Albeiro. Discernimiento y Proyecto de Vida. Colección fe y Universidad. Facultad de Teología. Universidad Javeriana. Año 2000.
- ❑ BRENNAN, Wilfred. El currículo para niños con necesidades educativas especiales. Siglo XX. Mec. 1988.
- ❑ CAJIAO, Francisco . La piel del alma. Cuerpo y educación y cultura. Cooperativa Editorial del Magisterio. 1996.
- ❑ COOPER, Robert. La inteligencia emocional. Grupo editorial Norma. Cap. Conocimiento emocional. 1998.
- ❑ EDUARDES, D y MERCER, N. El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula.
- ❑ FERNANDEZ , Celia . La verdad de la autobiografía. En: Revista de Occidente No. 15. Fundación Ortega y Gasset. Madrid 1994.
- ❑ FRANK, Victor. El hombre en busca de sentido. Editorial Nueva era. 1998.
- ❑ GARCÍA, Dora. El grupo. Métodos y técnicas participativas. ESPACIO Editorial. Buenos Aires 1997.
- ❑ GUSDORF, George. Condiciones y límites de la autobiografía. Suplemento No. 29 Revista Antrophos. Barcelona, 1991, página 17.
- ❑ MARTINEZ BONN, Alberto. La enseñanza como posibilidad del pensamiento. Méjico Trillas. 1990.
- ❑ MOLINA GARCIA, Santiago. Procesos cognitivos y de aprendizaje en niños con Deficiencia Cognitiva. Mejico Trillas 1990.
- ❑ MOLINA GARCIA, Santiago. Deficiencia Mental, aspectos sicoevolutivos y educactivos. Ediciones Aljibe. Madrid. 1998.
- ❑ OSSA, Inés, CACERES, Marcela, CARRIZOSA, Pilar. Proyecto de Sistematización "Portafolio: una estrategia pedagógica de y para Orientación de la Experiencia Familiar". Fundación Universitaria Monserrate. Diciembre 2001.
- ❑ SOVERMIGO, Giuseppe. Proyecto de Vida: en busca de mi identidad. Sociedad de educación Atenas. Madrid 1998.

- THOMAS, Armstrong. Inteligencias Múltiples en el salón de clases. Asociación para la supervisión y desarrollo de programas de estudio. Alexandria, Virginia, EEUU. 1991
- GOMEZ, Jairo. La construcción de conocimiento social en la escuela. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico. Bogotá, D.C. 2002.
- WEBB, Aliske. Los doce hilos de oro. Ediciones B. Barcelona 1996.

“Con la seguridad de poder construir un Proyecto de Vida, espero que mis alumnos se Anclen a la Vida.”

Marcela Muñoz Castilla.